

4.3 Ontwikkelingen in kringen

Tot 1970 zijn de vaktheoretici letterlijk de boegbeelden van het vak. Ze bezitten de nodige individuele status. In de loop van de jaren zeventig worden ze meer vakdidactici en proberen ze de voor het vak relevante theorieën naar onderwijs en leren te vertalen. Ze zoeken dan steeds naar praktisch bruikbare handelingsaanbevelingen, maar kijken ook naar welke opvattingen een verantwoording van het praktisch handelen geven. Er worden in de loop van de jaren praktijktheorieën ontwikkeld. Die staan model voor een bepaald gedachtegoed met bepaalde kenmerken. De vakwereld in Nederland verschilt op twee dimensies. In de hoofdstukken 1 en 3 hebben we die kenmerken al getypeerd. Ze zijn nog eens aangegeven in aandachtspunt 4.5.

Aandachtspunt 4.5

	Bewegingsgericht	Sportgericht
Begeleidend onderwijs	A	B
Ontwikkeland onderwijs	C	D

Begeleidend onderwijs kan dus samen gaan met zowel bewegings- (A) als sportgericht (B) onderwijs. De verschillende kringen worden hierna beschreven. Ontwikkeling van de vaktheorie of vakdidactiek kan op de volgende manieren plaatsvinden (vergelijk hoofdstuk 7):

- er vindt alleen theorieontwikkeling plaats. Zie de eerder genoemde eerste vaktheoretici;
- theorie en praktijk worden in samenhang ontwikkeld op basis van persoonlijke expertise van vakdidactici, zoals een beschrijving van gewenst onderwijs op een bepaald praktijkgebied (turnen). In hoofdstuk 3 zijn daarvan vele voorbeelden te vinden;
- theorie wordt vertaald in handelingsaanbevelingen die in de praktijk op bruikbaarheid worden getoetst of *good practice*-ervaringen leveren verbijzonderingen van handelingsaanbevelingen. Dit gebeurt vooral bij de hierna genoemde kring Zwolle;
- onderwijsontwikkelingsonderzoek van vaak vakdidactici samen met vakleraren vormt de basis. Dit gebeurt vooral bij de hierna genoemde kring Groningen.

4.3.1 Kring Zwolle

De grote inspirator voor deze 'kring' is Carl Gordijn. Bij hem staat het kind centraal. Ontwikkeling gebeurt vanuit de persoon zelf. Het bewegen is persoonlijk en uniek. De kern voor het vak is planmatige en pedagogische beïnvloeding van het menselijk bewegen. Bewegen is gedrag. Het achterliggend mensbeeld is 'relationeel': de afhankelijkheid van mens en wereld wordt benadrukt. Mens en wereld/dingen en medemensen kunnen niet onafhankelijk van elkaar bestaan, maar verwijzen naar elkaar. De relatie is een betekenisrelatie. Een stoel is om op te zitten en een bal om tegenaan te trappen. Een kind moet die betekenissen leren ontdekken. Daarbij is hulp nodig, waarbij opvoeden nu inleiden in (motorische) betekenissen wordt. Doel van het vak is leerlingen een optimale dialoog met de bewegingswereld te laten aangaan. "Het gaat om zelfrealisatie en wereldrealisatie, opdat

hij zijn beantwoordbare wereld als zijn bestaansveld leert ervaren." (Gordijn et al. 1975, p. 77). Bewegen is relatief onafhankelijk van somatische factoren. Gordijn beschouwt deze als secundair. Onderwijsmethoden die het 'nadoen van de vorm' benadrukken worden afgewezen. De rol van de leraar is vooral begeleidend bezig zijn.

De collega's die in (Arnhem en) Zwolle zijn opgeleid, de CALO-opleiders, medewerkers en studenten van de Interfaculteit Lichamelijke Opvoeding (IFLO/VU te Amsterdam) en later ook SLO-collega's, van wie de meesten de IFLO hebben gevolgd, ontwikkelen de theorie van 'het menselijk zich bewegen'. We zullen deze later een praktijktheorie noemen omdat ze tot handelingsaanbevelingen voor vakleraren komt. Bart Crum typeert in 2004 het didactisch handelen in de traditie van Gordijn als:

- de omgang tussen leraar en leerling is een dialoog;
- de leeractiviteit van de leerling staat centraal; onderwijzen is 'onder voorlichting doen oefenen en leren';
- niet de vorm maar de bedoeling staat centraal;
- niet op het lijf maar vanuit het bewegingslandschap moet worden gecorrigeerd;
- het gaat om het ontwikkelen van eigen bewegingsvormen en het oplossen van bewegingsproblemen, niet van de opbouw van speltechnieken;
- het gaat om al doende bewegen; reflectie op bewegen schept afstand en is ongewenst.

Persoonlijk profiel van prof. dr. Carl Gordijn

Carl Gordijn was vakleraar in het lager en voortgezet onderwijs en leider van de universitaire sport aan de Vrije Universiteit te Amsterdam. Hij is de grondlegger en de eerste rector van de Christelijke Academie voor LO, die van Rotterdam, die via Arnhem uiteindelijk naar Zwolle verhuist. Hij studeert MO Pedagogiek en legt het doctoraal examen psychologie af. In 1958 promoveert hij op het onderwerp 'Bewegingsonderwijs in het onderwijs- en opvoedingstotaal'. Hij is actief op het gebied van spel en sport en promoot dat na de Tweede Wereldoorlog onder het protestants-christelijke volksdeel. Hij wordt buitengewoon lector in de leer van het menselijk zich bewegen en later gewoon hoogleraar (1969-1975). De Interfaculteit LO wordt door hem geïnitieerd en start in 1971. In 1974 vertrekt hij daar. Enkele van zijn publicaties zijn *Bewegingsonderwijs* (1961), *Inleiding tot het bewegingsonderwijs* (1968) en *Wat beweegt ons?* (1975).

Actieve ontwikkelaars van Gordijns gedachtegoed zijn, behalve natuurlijk op de CALO, te vinden in de werkgroep 't Web. Ook de meeste KVLO-beleidsmedewerkers en SLO-vakontwikkelaars staan achter dit gedachtegoed. Vanaf de jaren tachtig publiceren zij veel. In het begin zijn Crum en Meerdink de 'kartrekkers' in deze kring. Later neemt Harry Stegeman die rol over.

Crum promoveert in 1978 op het onderwerp *Aan sport georiënteerd bewegingsonderwijs in het spanningsveld van aanpassing en kritiek*. Met dit verhaal toont hij zich de bruggenbouwer tussen de niet-sportgerichte collega's en hen die het onderwijs meer maatschappelijk relevant willen maken. De sport vindt hij dan nog conformistisch en te veel het accent leggen op het 'vergelijkend presteren'. Bewegingsonderwijs moet voor leerlingen bruikbaar zijn en inleiden op de bewegingscultuur. Leren bewegen is voor hem het leren oplossen van dominante bewegingsproblemen.

In de jaren daarna groeit een prioriteitenonderscheid. Is LO gericht op het (a) 'herkennen en uitvoeren van een algemeen probleem met verschillende bedachte bewegingsvormen' (bewegingsgericht leren); (b) 'gaat het ook om sportvormen als een voorbeeld van een bepaald type bewegingsvorm en noemen we dat sportoriëntatie'; of (c)

'gaat het om leren sporten met behulp van een reeks meer specifieke sportvormen (sportgericht leren) (vergelijk paragraaf 2.5.1).

Crum pleit voor verbreding van het denken en handelen door een meer onderwijsleertheoretische aanzet. Het ontwerpen van wat in dit hoofdstuk een 'totaalplaatje' wordt genoemd, wordt nastrevenswaardig. Crum zelf toont bijvoorbeeld interesse in het goed evalueren/beoordelen van de leeropbrengst. Binnen de kring wordt dat toetsen als een probleem gezien. Unieke persoonlijke leerervaringen verdragen zich immers moeilijk met kwalificaties als 'goed', 'voldoende' of 'onvoldoende'. Het wordt daarom vaak niet of beperkt besproken. Als je verschillende publicaties samen beschouwt, is een totaalplaatje in 2007 'min of meer' afgerond. Min of meer omdat vaktheorie nooit 'af' is!

Loopstra, toen opleider en later voorzitter van de KVLO, publiceert in 1983 *Over bewegen en bewegingsonderwijs*. Vakdidactisch gezien beschrijft hij alleen het 'praktijkniveau'. De kijk op het leren van het kind is zichtbaar in begrippen als 'doen van een leervoorstel' en 'ontwerpen van bewegingsarrangementen'.

Eveneens in 1983 verschijnt van het vakblad *Lichamelijke Opvoeding* een themanummer over de CALO. Het is de eerste ALO die daarin slaagt en daarmee ook aangeeft hoe nauw hun theorie en praktijk al op elkaar zijn afgestemd. Leerlingen worden ingeleid in motorische betekenissen van activiteitsgebieden zoals turnen, spelen, dansen, zwemmen en atletiek. Deze worden nadrukkelijk geen 'sporten' genoemd. Binnen de vaktheorie is veel variatie en verschil in accenten. Hoe de CALO-opleiding daarover denkt en handelt, is te lezen in paragraaf 5.2.6.

Het betekenisbegrip speelt in de theorie van de kring Zwolle een belangrijke rol. Betekenis heeft een 'om-te'-relatie en ligt aan de vraagkant: 'Welke betekenis geeft een persoon aan een object, activiteit en/of situatie?' Bijvoorbeeld: 'Ringen zijn om te zwaaien en te schommelen!' Voor de aanbodkant of functie van een activiteit geldt dat ringenzwaaien in de turnsport een afgeleide en mogelijke functie is, maar schommelen niet. Daarom wordt schommelen binnen een meer sportgerichte aanpak niet aangeboden (zie 'kring Groningen'), maar binnen een meer bewegingsgerichte benadering wél. Een bal is om te dribbelen of om tegenaan te trappen en een knuppel is om een bal weg te slaan. De betekenis blijkt uit de relatie tussen een object en de personen in een bepaalde omgeving of context. De context bepaalt de gebruiksinterpretatie. Het gaat vooral om wat er al bewegend tot probleem of uitdaging wordt gemaakt. Een betekenisgebied omvat een verzameling bewegingssituaties met overeenkomstige dominerende betekenissen, die op uiteenlopende wijzen verplaatsend of hanterend tot een probleem of uitdaging kunnen worden gemaakt.

Tamboer promoveert in 1985 op *Mensbeelden achter Bewegingsbeelden. Kinantropologische analyses vanuit het perspectief van de lichamelijke opvoeding*. Daarin maakt hij onderscheid in twee lichaamsbeelden, relationeel en substantieel, en twee vormen van bewegingsgedrag, bewegingshandelingen en lichaamsbewegingen. Dat laatste onderscheid is vergelijkbaar met dat in 'knipogen' en 'knipperen met de ogen'. Achterliggend is de visie op de eenheid tussen lichaam en geest, waarbij het geestelijke prioriteit krijgt. Leren bewegen is dus vooral leren van bewegingshandelingen. In zijn *Filosofie van de bewegingswetenschappen* (1989) onderscheidt hij in aansluiting op het voorgaande twee onderzoeksposities: onderzoek gericht op 'motor-approach-gedrag' als *action* (doelgericht handelen) en 'empirisch-analytisch-gedrag' als *behavior* (regelgeleid gedrag). Een bewegingshandeling heeft voor hem de volgende kenmerken:

- primair op verplaatsen gericht;
- omgeving typeren als 'om-te'-gedrag (zoals hiervoor beschreven) en het benoemen van de wijze van verplaatsen in tijdruimtelijke verhoudingen: snel, omlaag, zijwaarts, et cetera.

Lichaamsbewegingen zijn de elementen van een bewegingshandeling en zijn te typeren als een actie of een positie op basis van een bepaalde hoeveelheid kracht, snelheid, uithoudingsvermogen, lenigheid en/of coördinatie. In 2004 toont Tamboer in *Voetbal* aan dat hij de theorie ook praktisch kan toepassen. Voor een buitenstaander die de voetbalwereld goed kent, is zijn denken 'vloeken in de kerk'. Er wordt in de sport immers veel meer in het verbeteren van vaardigheden of technieken gedacht, en dus meer gericht op het leren verbeteren van lichaamsbewegingen, dan in bewegingshandelingen. Het sensomotorisch en grotendeels onbewuste leren speelt hierbij een belangrijke rol.

In 1988 rekt Crum het ontplooiën en toerusten van mensen voor maatschappelijke activiteiten, het uitvoeren van taken die de school aan kan en er geschikt voor zijn en een emanciperende instelling die mensen tot ontwikkeling laat komen tot de pedagogische taak van de LO. Het vakconcept moet zich meer op leren en onderwijs richten, door deel te nemen aan de bewegingscultuur en gericht te zijn op recreatie, gezondheid en zelfverwerkelijking. Het oplossen van deelnameproblemen staat centraal: je moet mee kunnen doen. De vraag is wat je, als je het zo formuleert, onder sporten verstaat. Crum vindt dat er te veel nadruk op ontplooiën ligt en te weinig op toerusten. Dat beeld heeft hij ook nog in 2008. Het probleemgericht en thematisch werken wordt binnen deze kring aanbevolen. Het zijn onderwijsopvattingen. Onder een 'probleem' wordt vaak alleen een meer algemeen, kern- of dominant probleem verstaan.

Harry Stegeman promoveert in 2000 op het onderwerp *Belang van het bewegingsonderwijs* en formuleert daarin het volgende algemene onderwijsdoel: "Het bewegingsonderwijs is erop gericht de leerlingen bekwaam te maken voor zelfstandige, verantwoorde, perspectiefrijke en blijvende deelname aan de bewegingscultuur." (vergelijk hoofdstuk 1) Deze formulering sluit aan bij meer begeleidend onderwijs. Het legitimeren van LO speelt in zijn hele beroepsleven een belangrijke rol, zoals uit veel van zijn publicaties blijkt. Samen met Beenen schrijft hij *Waarom onderwijs in bewegen? Over het legitimeren van de Lichamelijke Opvoeding* (1994) en *Zorgverbreding in de Lichamelijke Opvoeding* (1995 et al.). Samen met Faber als eindredacteur en auteur publiceert hij *Onderwijs in bewegen; basisthema's in de Lichamelijke Opvoeding* (1997), *Naar elke dag sport en bewegen op school: vraagstellingen voor een brede analyse* (2007) en *Aspecten van de kwaliteit van bewegen* (2007). Samen met Elling schrijft hij *Effecten van sport en bewegen op school. Een literatuuronderzoek naar de invloed van fysieke activiteit op het cognitief en sociaal-emotioneel functioneren* (2007).

In *Onderwijs in bewegen* (1998) geeft Stegeman samen met vele andere auteurs een caleidoscopisch en in algemene zin beschreven overzicht van enkele belangrijke aspecten van LO. Uit de verschillende verhalen zijn pedagogische, onderwijs- en bewegingsopvattingen af te leiden. We krijgen een beeld van de professioneel werkende vakleraar en vakgroep. Opvattingen worden gepresenteerd maar niet verder uitgewerkt. Datzelfde gebeurt in het *Basisdocument voor de onderbouw van het Voortgezet Onderwijs* (2007).

Bax en Van den Heuvel schrijven in 2005 *Ethiek in beweging*, een in twee delen opgebouwd verhaal over enkele grondslagen of opvattingen over (leren) bewegen en over het ontwikkelen van waarden en normen in het algemeen.

Heij promoveert in 2006 op het onderwerp *Grondslagen van verantwoord bewegingsonderwijs. Filosofische en pedagogische doordenking van relationeel gefundeerd bewegingsonderwijs*. Het kind staat bij hem net als bij Gordijn centraal. Het kind krijgt het initiatief tot bewegend handelen, de leraar volgt en begeleidt een eventueel leerproces. Er is geen druk op leren en presteren. Verantwoord bewegingsonderwijs vraagt om antwoorden op de vragen Wat wil ik?, Hoe ga ik dat aanpakken?, Waartoe wil ik dat eigenlijk? en Waarom op die manier? Verantwoord is ook het respecteren en waarderen van verschillen tussen leerlingen. Het gaat dan alleen om differentiatie naar interesses en manieren van leren. Het streven is de eigen bewegingsmogelijkheden in een gewenste richting te

ontwikkelen en de meerwaarde van het met elkaar bewegen te onderkennen. 'Introduceren in de bewegingscultuur' is middel voor de ontwikkeling van de bewegingscompetentie en daarmee het bewegingsgeluk van de leerling. De theorie van Heij legt veel nadruk op het belang van de ontplooiing van het kind. Net als Gordijn legt hij weinig nadruk op presteren, wil hij gedwongen leren vermijden en wil hij zeker niet al te sportgericht werken. In de aanpak 'loopt 't, lukt 't, leeft 't' (Van Berkel et al. 2007) is Heij vooral op 'leeft 't' gericht.

In de literatuur die door de kring Zwolle is gepubliceerd overheerst het pedagogisch denken en doen. Dat zie je ook in bijvoorbeeld bijdragen over 'visie' in *Lichamelijke Opvoeding* (nr. 3, februari 2008). Met *Perspectieven op bewegen. Didactiek bewegingsonderwijs voor de basisschool* (2007) wordt uiteindelijk een redelijk totaalplaatje van het gewenste onderwijs beschreven. Voeg daarbij de vele praktijkbijdragen die in hoofdstuk 2 zijn genoemd en er ontstaat een indrukwekkend oeuvre. Natuurlijk niet 'af', maar al wel redelijk compleet.

4.3.2 Kring Groningen

Rijsdorp baseert zijn denken over de LO op anatomische, fysiologische, hygiënische, psychologische, sociologische en pedagogische/antropologische theorievorming. Vanaf de jaren tachtig biedt de interdisciplinaire (bewegings)onderwijskunde daarvoor veel ondersteuning. Het integreren van theorieën voor toepassing in het onderwijs krijgt hierbij veel aandacht. Prioriteit ligt aanvankelijk bij de pedagogische/antropologische/biologische opvattingen, zowel bij Klaas Rijsdorp en Jaap Kugel als bij de 'Oostenrijkse School' (Burger/Groll-variant) die tot eind jaren tachtig in Tilburg wordt nagevolgd.

'Lichaamsontwikkeling' met aandacht voor houding, leren en conditie speelt vooral in de jaren zeventig en tachtig in de vakdidactiek een basale rol als 'ervaren van het meer uithoudingsvermogen of kracht krijgen'. Vanaf het begin van de jaren negentig wordt het meegenomen binnen een thema als 'veilig en gezond bewegen' en leren leerlingen hoe ze hun conditie kunnen 'trainen'. De pedagogische sfeer van de LO-les is steeds essentieel. Het optimaal leren en ontwikkelen van elk kind staat centraal. Ontplooiën en toerusten gaan gelijk op. Voor vakleraren ligt de prioriteit steeds bij de omgang met en tussen leerlingen.

De invloed op het pedagogische denken binnen het vak is in de jaren zeventig sterk beïnvloed door de pedagogische en ontwikkelingspsychologische theorie van Langeveld. Later leveren Bas Levering en Albert Buisman – de laatste met veel belangstelling voor LO en jeugdsport – concrete handvatten. Vanuit de onderwijskunde komen sterke impulsen (Van Gelder en De Corte) voor een totaalbenadering. Dat geluid dringt ook door in de vakdidactiek die vanaf medio jaren tachtig op ALO's als 'vak' verschijnt.

In de LO breken Jan Bovend'eerd, Petrus Bult en Han Kemper een lans voor het biologische/fysiologische aspect. Jan Bovend'eerd promoveert in 1981 op *Lichamelijke prestatiegeschiktheid en lichamelijke opvoeding. Een bijdrage tot een didactische oriëntatie*. KNVLO en Thomas van Aquino pleiten in deze periode voor dagelijks één lesuur LO, met als reden "een halt toeroepen aan de teruglopende lichamelijke conditie van onze jeugd".

In 1994 promoveert Petrus Bult met *Bewegingsopvoeding als evolutionair probleem. De ontwikkeling van programma's voor LO en sport vanuit een evolutiebiologische visie*. Hij schetst daarin de afhankelijkheid van het betekenisvol bewegen (voor een mens) als zwaaien aan de ringen, springen over een hindernis, hard lopen om de snelste te zijn, et cetera, gerelateerd aan onderliggende kwaliteiten van de fysieke basisvoorwaarden (zoals coördinatie, uithoudingsvermogen e.d.) en hoe deze activiteiten en basisvoorwaarden zich in de loop van je leven kunnen ontwikkelen. Het gaat hem om de eenheid van lichaam en geest, het in samenhang bewust en onbewust handelen.

Han Kemper voert als fysioloog en wetenschapper een langjarig onderzoek uit naar de groei en fysieke ontwikkeling van pubers. Een van de aspecten is een werkboek voor

leerlingen om de eigen conditie te testen en te beïnvloeden. Het is het eerste voorbeeld van hoe je 'leren hoe te leren' op dit terrein toepast. In de jaren tachtig en negentig wordt buiten de school gesproken over de 'herontdekking van het lichaam' en het belang van actief en passief ontspannen. Het kritisch (maatschappelijk, vak- en handelingsgericht) reflecteren op het eigen didactisch handelen en het leren van leerlingen ligt in het verlengde van pedagogisch verantwoord handelen. Je kunt haast niet 'niet-kritisch' zijn, maar de mate waarin je dat bent kan variëren. Met name vakcollega's als Broeke (1975), Tamboer (1974), Crum (1975) en Meerdink (1976) hebben op het belang van kritische reflectie als pedagogisch aspect gewezen.

Omdat LO een leervak in het onderwijs is, zie je bij een deel van de vakdidactici het belang van onderwijsopvattingen toenemen. Dat begint bij Kugel (Den Haag), die bewegingsopvoeding ziet als "opvoeding of begeleiding van de jonge mens in een poging hem tot zelfontplooiing te brengen, zodat voor hemzelf en de ander een rijker leven mogelijk wordt". De motoriek is het aangrijpingspunt voor die opvoeding en is op sport gericht. Sport wordt naar de school vertaald en afgestemd op de mogelijkheden en interesses van leerlingen. Samen met Alkema, Kamps & Tjoelker schrijft Kugel praktijkboekjes en probeert hij in zijn *Bewegingsopvoeding* (van 4-12 jaar; 1979) daarvoor de verantwoording te geven. In zijn proefschrift *Lichaamsplan, lichaamsbesef, lichaamsidee; over de psychologische betekenis van de lichamelijke ontwikkeling* (1969) en in *Psychologie van het lichaam* (1973) geeft hij aan het begrip 'lichaamsontwikkeling' van Rijdsdorp een ontwikkelingspsychologische onderbouwing. Vanwege zijn poging theorie en praktijk bij elkaar te brengen is Kugel eigenlijk de eerste vakdidacticus.

Een groep opleiders, vakleraren, derde- en vierdejaars ALO-studenten en trainer-coaches werkt vanaf eind jaren tachtig in meerdere onderwijsontwikkelingsprojecten samen aan de ontwikkeling van een vaktheorie. Edwin Timmers fungeert als 'kartrekker' in deze projecten.

Systematisch wordt theorie aan de praktijk getoetst en wordt een didactisch totaalplaatje, een onderwijsleertheoretische en didactische eenheid, voor LO in alle onderwijstypen gemaakt. De vakdidactiek wordt opgevat als een praktijktheorie waarin relevante theorieën 'van buiten' zijn vertaald en geïntegreerd. Het resultaat is een geheel van handelingsaanbevelingen die aan *good practice*-ervaringen vanuit de praktijk worden getoetst. De theorie wordt ontwikkeld in zich herhalende cyclische processen van ontwerpen en ontwikkelen, praktisch uitproberen, reflecteren en conceptualiseren c.q. theoretiseren.

Projectresultaten worden in publicaties vertaald. *Spelen(d) leren spelen. Speldidactische verkenningen* (1998) beschrijft een speldidactiek. *Didactiek voor Sport en Beweging* (2001, 2006) beschrijft een algemene vakdidactiek gericht op mogelijke toepassingen naar keuze van sportgericht, bewegingsgericht, ontwikkelend of begeleidend onderwijs. Een opleidingsdidactiek wordt beschreven in de promotiestudie *'Krachtig' opleiden van vakdocenten bewegingsonderwijs. Een onderzoek naar de effecten van een 'krachtige' leerwerk omgeving op de professionele ontwikkeling van Leraren In Opleiding (LIO's)* (2004). De visie op het functioneren van een vakleraar en vakgroep komt aan bod in *Beleid in Beweging* (1999, 2004).

Leermiddelen voor leerlingen zijn beschreven in *Slim spelen in de eerste en tweede fase van het voortgezet onderwijs* (2001) en *Slim leren bewegen als DVD voor leerlingen* (2009). In *Onderwijzen van actief leren bewegen. Over hoe opleiders denken over het actief leren onderwijzen in de praktijk van het bewegingsonderwijs* (2005) wordt een invulling gegeven die ook een opleidingsvoorkeur is voor een meer sportgerichte en meer op ontwikkelend onderwijs gerichte aanpak. Het onderwijsconcept past in de internationaal gangbare *educational design research*-traditie. Het concept beoogt leerlingen en sporters meer zelfstandig en zelfsturend te leren sporten en bewegen. Daarvoor is 'leren hoe te leren' nodig.

Bij een metacognitief leren handelen past een meer activerende didactiek die afwisselend is gericht op 'beleven', 'leren' en 'leren hoe te leren'. De ingrediënten voor het ontwerpen van een 'krachtige' leer- en sportomgeving zijn gebaseerd op een uitgebreid (inter)nationaal onderwijskundig literatuuronderzoek. De aanpak wordt in verschillende ontwikkelings- en onderzoeksprojecten op bruikbaarheid getoetst. Het verslag hiervan is te vinden in *Voor applaus moet je het niet doen! Ontwikkelen van (beter) leren sporten en bewegen!* Deze publicatie bevat ook een cd-rom als 'hulp bij zelfontwikkeling'. Onderwijs dat op deze manier het leren activeert en 'druk op leren' legt, heeft als algemeen doel van LO voor ogen: "Leerlingen leren om zelfstandig, sportgericht en slim sport-, bewegings-, regel-, ontwerp en leidinggeefproblemen te leren oplossen."

De door de kring Groningen ontwikkelde vakdidactiek is algemeen toepasbaar. De keuzes zijn schooltype- en leerlingengroepgebonden. De handelingstheorie van Van Parreren en de latere sociaal-constructivistische leertheorieën inspireren de collega's van de kring Groningen. Henk Pijning past, als 'leerling' van Van Parreren, al veel eerder een deel van de handelingstheorie toe. De kring Zwolle legt de nadruk op de betekenis die een leerling aan een activiteit en situatie geeft, de 'vraagkant'. De kring Groningen spiegelt dat aan de functies die een sport heeft en ziet dat als de 'aanbodkant'. Het streven is om functie en betekenis te laten samenvallen. Dat je met een bal en andere voorwerpen kunt jongleren, is voor voetbal niet het meest relevant. Dat ringen uitnodigen tot zwaaien en schommelen, wordt vanuit de turnsport beperkt tot zwaaien. Een functie is een ondeelbaar geheel van veranderingen dat zinvol betrokken is op iets dat buiten deze veranderingen ligt. Structuur en actiepatronen samen vormen een functie. Functies van een 'activiteit in een bepaalde context' richten de betekenisstoekenning van een voetballer of turner.

Achterliggend worden lichaam en geest als eenheid en gelijkwaardig gezien, maar in navolging van de overheersende mening in de huidige filosofie is 'alles geest'. Bewust en onbewust verlopende leerprocessen, handelingen en bewegingen zijn allen gelijkwaardig en moeten in samenhang 'voldoende' worden geleerd (Timmers 2009). Bij dat leren bewegen is wel sprake van een aandachtsvolgorde, die loopt van handeling naar beweging. Een leerproces om beter te leren softballen c.q. softbalvaardigheden (bv. slaan, honklopen, fielden) beter te leren uitvoeren kost dus de nodige leertijd. Een vakleraar kiest voor die kritische omvang aan leertijd waarin leerlingen voldoende vorderingen bij een bepaalde activiteit kunnen maken. Leraar en/of leerling kan/kunnen bepalen wat in dit verband 'voldoende' is. De beide kringen verschillen in hun visie op die benodigde leertijd en wat daarin tot op welk niveau geleerd wordt.

Sportgericht en anti-sportgericht

In de jaren zeventig is er vanuit een deel van de vakwereld sterke kritiek op de wedstrijd- en competitiegerichte sport, die eenzijdig is in het aanbod, de vorm en de vastheid van beweeg-/spel- en spelregels. Toch is het merendeel van de vakleraren in die tijd sportgericht bezig. De meesten beseffen dat sporten naar de school moeten worden vertaald. Vormen en regels zijn veranderbaar. De sport ontwikkelt zich en wordt veelzijdig, veelvormig en (beperkt) veranderbaar. Kernbedoelingen, -gewoontes en -taal van sporten worden in de les gebruikt. Sporten moet je immers ook als 'sport' kunnen beleven. Bij het boksen op school gaat het bijvoorbeeld om het ervaren van het 'al vechtend spelen' en een 'veilig samen presteren'. Speels leren boksen heeft prioriteit. De kern is 'beweeglijk boksen en elkaar op een ontspannen en flitsende manier (zonder kracht) nét raken'. Dat is dus nét iets anders dan wat er in de wedstrijdsport boksen gebeurt.

De kritiek op de sport in de jaren zeventig is terecht, die over hoe de sport in het algemeen in de school wordt toegepast niet. In een pedagogische context is 'sport' prima bruikbaar. Anno 2007 tref je in vakliteratuur nog steeds de karikatuur van de 'eenzijdige,

eenvormige, regelgebonden' sport aan die niet meer bestaat, maar ook nooit op die manier letterlijk in de LO is gekopieerd.

Sporttheoretici als Lucassen en Stokvis denken dat de LO de sport als bedreiging voor de eigen werkgelegenheid ziet. Zo verklaren ze althans de verschillen en de afwijzing van 'sport' in de school. De echte reden is echter dat de druk op leren en presteren individueel en op maat vertaald wordt. Dat past binnen het overwegend begeleidend, maar dus ook bewegingsgericht onderwijs. Stokvis concludeert op pagina 74 van *Het vergeten lichaam* (1995): "De actieve rol die de school via de LO heeft gespeeld bij de ontwikkeling van de sportparticipatie is van geringe betekenis geweest. De weerstand tegen sport van vakleraren LO had weinig effect op de sportbeoefening. Ook zonder LO lessen waren jongens en meisjes later gaan sporten."

Het bovenstaande is ook niet het kerndoel. Dat is het *steeds beter leren oplossen* van bewegingsproblemen. Binnen meer bewegingsgericht onderwijs is het gecursiveerde niet een vanzelfsprekende keuze. Binnen meer sportgericht onderwijs worden met bewegingsproblemen specifieke sportproblemen bedoeld. Op basis van de onderzoeken in 2007 (zie hoofdstuk 7) is het aannemelijk dat thans twee van de vijf vakleraren LO als 'bezigheid voor leerlingen' beschouwen. Van de resterende groep is een op de vijf bewegingsgericht, een op de vijf sportgericht en een op de vijf afwisselend het een of het ander. Drie van de vijf vakleraren werken professioneel verantwoord. Deze conclusie staat los van de vrijwel algemene tevredenheid van leerlingen over het vak en hun vakleraar. Maar stellen zij wel voldoende eisen?

Het vak heet wettelijk sinds de jaren tachtig 'Lichamelijke Opvoeding' (LO), maar de inhoud is overwegend gericht op bewegingsonderwijs of sportonderwijs en misschien ook op beide. Het gaat in het onderwijs om de inhoud, en de context van sporten en bewegen is altijd een pedagogische, dus wat let ons om het beestje bij de naam te noemen?

Persoonlijk profiel van dr. Edwin Timmers

Edwin Timmers is van 1972 tot 2009 actief in het vak werkzaam. Hij is gedurende twaalf jaar vakleraar in het voortgezet onderwijs (mavo, havo, vwo) en 25 jaar conrector, directeur en opleider op het gebied van bewegingsdidactisch en praktisch didactisch handelen, (vak)onderwijsontwikkelaar en onderzoeker op de ALO Groningen. Hij werkt steeds aan de inhoudelijke ontwikkeling van de vakdidactiek en – later ook – de opleidingsdidactiek. Op basis van een continu brede onderwijskundig gerichte literatuurresearch vertaalt hij theorieën in praktische handelingsaanbevelingen voor de praktijk. Een reeks van projecten volgt, vrijwel altijd in samenwerking met collega-opleiders, studenten, vakleraren en soms ook trainer-coaches. Op die basis wordt een degelijke praktijktheorie ontwikkeld die in vele publicaties is beschreven. Er ontstaat een totaalplaatje van mogelijk en gewenst onderwijs. Kenmerkend is zijn pleidooi voor het didactisch jojoën tussen theorie en praktijk en het didactisch pendelen, het verschuiven van aandachtspunten bij leraar en leerling.

Edwin studeert na zijn opleiding aan de ALO Den Haag onderwijskunde en promoveert in 2004. De vakdidactiek bouwt hij concentrisch op: van speldidactiek, via algemene sport-/bewegingsdidactiek en vakgroepbeleid tot opleidingsdidactiek. Hij zoekt met de groep naar internationale samenwerking op het gebied van vakontwikkeling. Hij oriënteert zich daarbij vooral op België/Vlaanderen en Duitsland. Zelf is hij een allround sporter en heeft hij ervaring met het trainen en coachen bij (jeugd)voetbal, honkbal, boksen, judo en atletiek. Hij is 24 jaar lid van de redactie van de *Lichamelijke Opvoeding* en bouwt een imposante publicatielijst op. Het ontwerpen van een voor leerling en student 'krachtige' leeromgeving is steeds zijn doelstelling. Hij is de 'kartrekker' van de kring Groningen en inspireert veel vakcollega's. Hij is een systematische planner, die er niet voor schroomt in zijn publicaties een hoge informatiedichtheid na te streven.

De druk op leren varieert en daarmee varieert het belang van het vaststellen van de leeropbrengsten bij leerlingen. Hoe ligt dat bij sportgerichtheid?

Beoordelen, evalueren en waarderen

Als je druk op leren wilt leggen, is het vinden van een toets of afsluiting die leerlingen (of studenten) daartoe motiveert belangrijk. Onderwijsonderzoek in Maastricht geeft aan dat de wijze van beoordelen bepalend is voor de mate waarin en de wijze waarop wordt geleerd.

Het competentiegerichte onderwijs aan het begin van de 21ste eeuw verandert de wijze van toetsen en beoordelen. Leerlingen kunnen tonen dat ze taken op maatschappelijk relevante praktijkgebieden kunnen uitvoeren. Voor LO zijn dat sporten. Door relatief (afhankelijk van de mogelijkheden van leerlingen) moeilijke en complexe teamtaken kan worden nagegaan wat en in welke mate leerlingen in een periode hebben geleerd en ook of ze hebben 'geleerd hoe te leren'. Het gaat om het beoordelen en waarderen van motorische, sociale en cognitieve leerervaringen. Een taak is bijvoorbeeld een afsluitend evenement – toernooi, demonstratie (vergelijk Inleiding) – waarin leerlingen kunnen tonen wat ze samen en alleen hebben geleerd. Het gaat om wat ze doen, hoe ze het uitvoeren en hoe ze het presenteren. Dat observeren en beoordelen vindt plaats op twee tot vier niveaus. Per niveau wordt omschreven welke bewegings- en/of ensceneringsproblemen leerlingen kunnen oplossen. Als zo gemiddeld vier van de zes problemen redelijk worden opgelost, functioneren ze op een bepaald bewegingsniveau. De taakcondities worden benoemd in aandachtspunt 4.6 (Timmers & Stegeman 2004).

Aandachtspunt 4.6

Een relatief complexe/moeilijke en uitdagende taak:

die een onderlinge verdeling van taken nodig maakt, waarbij met interesses en kwaliteiten van elkaar rekening wordt gehouden en die verschillende roluitvoeringen vereisen;
die uitnodigt tot het geven van adviezen aan elkaar;
die uitgevoerd wordt in een relatief klein team (van drie tot zes personen) en na een gegeven tijd resulteert in een te demonstreren product;
waarvoor verschillende competenties nodig zijn: iets doen of uitvoeren, iets ontwikkelen, een plan maken, elkaar helpen bij het uitvoeren, organiseren, kiezen en ontwerpen, een 'kijk' hebben op 'hoe' te spelen en 'hoe' te leren en samen plus individueel evalueren van proces en product;
waarin het team en elk teamlid worden getoetst op het bereikte niveau en de kwaliteit van het proces dat daaraan vooraf is gegaan.

Een op de vijf vakleraren werkt sportgericht en is gericht op ontwikkelend onderwijs, waar bovengenoemde wijze van toetsen op is gebaseerd.

4.4 Praktijktheorieën

De kringen Zwolle en Groningen hebben dankzij meerdere publicaties door de jaren heen in 2007 een redelijk afgeronde praktijktheorie ontwikkeld. Die theorieontwikkeling gaat natuurlijk door. In de bibliografie van hoofdstuk 8 is de algemeen vakdidactische literatuur aangegeven die aan de ontwikkeling van een complete theorie heeft bijgedragen. Zoals

eerder aangegeven gaat het per kring om vakdidactici met een 'sterk overeenkomstig gedachtegoed'.

We zijn nagegaan of een dergelijke complete theorie ook in België bestaat. De 'kring Leuven' onder leiding van Daniël Behets is daarin, eveneens in 2007, geslaagd. Verschillen en overeenkomsten tussen de praktijktheorieën zijn in figuur 4.1 aangegeven. Elke praktijktheorie is compleet, coherent en consistent. Compleet wil zeggen dat alle relevante vakdidactische en methodische keuzes zijn beschreven. De theorie geeft een totaalplaatje. Coherent betekent dat er sprake is van een logisch samenhangend geheel van opvattingen en beslissingen op twee denk- en handelingsniveaus: het methodeniveau met opvattingen en methoden en het praktijkniveau met een geheel aan concrete keuzes en beslissingen. Consistent betekent dat het gaat om uitspraken die logisch zijn geordend en bij elkaar passen. Omdat de theorie een algemene geldigheid pretendeert, is er sprake van een 'Praktijktheorie met een grote P', als onderscheid van de theorie van een vakleraar of vakgroep, een 'praktijktheorie met een kleine p'.

Figuur 4.1 Vergelijking van drie Praktijktheorieën

Typerend voor de Praktijktheorie (zie paragraaf 7.4) van de kring Zwolle is dat deze overwegend bewegingsgericht en meer op begeleidend onderwijs gericht is. In gebruik is hij echter ook te richten op ontwikkelend onderwijs.

Typerend voor de Praktijktheorie (zie paragraaf 7.4) van de kring Groningen is dat deze overwegend sportgericht en meer op ontwikkelend onderwijs gericht is. In gebruik is hij echter ook te richten op begeleidend onderwijs.

Typerend voor de Praktijktheorie van de kring Leuven is dat hij overwegend bewegingsgericht is, met nadruk op de ontwikkeling van de bewegingscoördinatie en fitheid. Hij neemt een tussenpositie in tussen begeleidend en ontwikkelend onderwijs.

Praktijktheorieën worden systematisch in projecten door vakdidactici ontwikkeld. Ze verschillen in de mate waarin ze van veel funderende theorieën gebruikmaken, in het een meer of minder volledig beeld geven van het totaalplaatje en de concrete uitwerking in praktijkvoorbeelden.

4.5 Juich- en zorgpunten in de vakdidactiek

Jaren zeventig. Er is nog weinig didactische theorievorming. Theorie en praktijk staan los van elkaar. Fundamentele pedagogische opvattingen legitimeren het vak en bepalen de lescontext. Bewegingsactiviteiten omvatten grondvormen van bewegen en sporten. De interesse in vooral sociaal leren neemt toe.

Jaren tachtig. Motorisch en sociaal leren krijgt meer aandacht. Zelfstandig werken, omgaan met verschillen en probleemgericht en -sturend werken komen samen in de belangstelling. Op basis van een opvatting of combinatie van opvattingen worden onderwijsmethoden ontwikkeld. Er is aandacht voor een meer systematische opbrengstevaluatie. Typerend voor de ontwikkelde vakdidactieken is het onderscheid in meer begeleidend en/of ontwikkelend onderwijs en meer bewegingsgericht en/of sportgericht onderwijs. De druk op leren wordt door keuzes op deze dimensies bepaald.

Jaren negentig. Theorie- en praktijkontwikkeling gaan meer hand in hand. De onderwijsaanpak en de manieren van beoordelen krijgen meer aandacht. Periodegebonden

teamtaken geven leerlingen mogelijkheden voor meer zelfstandig handelen. Tegelijk levert dit een mogelijkheid tot een totaalbeoordeling van motorisch, sociaal en cognitief leren in samenhang op. Vakdidactische theorieontwikkeling krijgt door de VO-ontwikkelingen sterke impulsen.

Eerste decennium van de 21ste eeuw. Er ontstaan in Nederland twee complete, coherente en consistente vaktheorieën als basis voor het maken van plannen of programma's. Dat laatste komt in hoofdstuk 7 ter sprake.

De basis voor de vakdidactiek wordt in de opleiding gelegd. Hoe die opleiding, de ALO, door de jaren heen functioneert, wordt behandeld in hoofdstuk 5.

Hoofdstuk 5

Beleid van opleidingen

Dit hoofdstuk behandelt de context van het opleiden en het inhoudelijk functioneren van opleidingen. We beschrijven aspecten die de kwaliteit van het opleiden en de invloed op de vakontwikkeling bepalen en proberen eerst een dwarsdoorsnede te geven van alle opleidingen samen. Niet alle aspecten zijn overigens in dezelfde mate op een ALO van invloed. In paragraaf 5.2 wordt een beeld van elke opleiding geschetst en wordt nagegaan hoe de opleidingsdidactiek en de vakdidactiek zich al of niet in samenhang ontwikkelen. Ook komt aan bod wie daarin binnen de opleiding in de loop van de beschreven periode een rol hebben gespeeld. In paragraaf 5.3 wordt een inhoudelijk beeld geschetst van de opleidingen voor primair en speciaal onderwijs.

5.1 ALO-beleid in het algemeen

De naam ALO verdwijnt rond de eeuwwisseling en wordt bijvoorbeeld vervangen door 'Lerarenopleiding LO' of zelfs 'Sportontwikkeling'. In dit boek gebruiken we consequent de naam ALO als aanduiding van de opleidingen voor leraar LO. Daarmee is hun identiteit het meest duidelijk aangegeven. ALO's hebben overeenkomstige problemen en vinden ook overeenkomstige oplossingen. Er is dus een gemeenschappelijk totaalbeeld van hun ontwikkeling door de jaren heen te schetsen. Dat beeld is samengesteld op basis van (interne) publicaties, interne onderzoeken of zelfevaluaties, visitatierapporten en gesprekken met directies, zestien opleiders en afgestudeerden. Dit verhaal is mijn interpretatie van alle verkregen informatie.

ALO's pakken problemen soms ook verschillend aan en oplossingen zijn soms niet op alle ALO's van toepassing. Er is onderling bestuurlijk overleg. ALO-directies hebben periodiek hun ALODO (directeurenoverleg ALO's), waaraan ook de KVLO-voorzitter deelneemt, en de onderwijscoördinatoren van opleidingen hebben periodiek hun ALOCO (coördinatorenoverleg ALO's). Verder bestaat er nog een LO-Platform waarin ALO's, pabo's, SLO, KVLO en Cito nascholings- en ontwikkelingservaringen met elkaar uitwisselen. Ten slotte overleggen ook de coördinatoren van Sport-, Gezondheid- en Managementopleidingen met elkaar. Al dit overleg is vooral bedoeld om elkaar bestuurlijk of inhoudelijk te informeren over wat er op de verschillende instituten ontwikkeld wordt en gemeenschappelijke knelpunten te bespreken.

5.1.1 De student toen en nu

Instromen

De ALO-student is in elk tijdvak goed te typeren. Het is overwegend een initiatiefrijke en ondernemende doener, die allround wil zijn, goed kan organiseren, goed met mensen en kinderen kan omgaan en bereid is daaraan ook verder in de beroepsloopbaan te blijven sleutelen. Voor elk beroep zijn vier kwaliteiten of competenties nodig (Van Delden 1995), die vier typerende rollen vereisen. Die kwaliteiten zijn:

- visie hebben en theoretiseren met accent op de rol van denker;
- ontwerpen en ontwikkelen met accent op de rol van ontwikkelaar;

- organiseren/lesgeven met accent op de rol van doener;
- begeleiden en reflecteren met accent op de rol van begeleider.

Doener en begeleider zijn de meest voorkomende dominante rollen van de doorsnee LO-student en -vakleraar (Timmers 2003; 2007). Theorie is voor de meeste (aanstaande) collega's alleen interessant als er direct handelingsaanbevelingen uit zijn af te leiden. Door de jaren heen tonen alle cohorten studenten aan dat ze ondernemend zijn en op veel gebieden tegelijk goed kunnen functioneren, ook buiten hun studie of vak. Ze kunnen in het algemeen goed organiseren, zijn sociaal vaardig en kunnen goed leiding geven. 'Allround willen zijn' overheerst bij hen. Ze willen steeds hun vakmatige kennis en kunde al doende verbreden. Er is geen grote behoefte aan verdieping van kennis, wel van hun praktisch kunnen.

Deze typering van een ALO-student heeft consequenties voor de inhoud en aanpak in het ALO-onderwijs. Het vak trekt in alle jaren veel studenten aan. Tot in het begin van 2000 wordt bij de toelating geselecteerd. Dat is dan wettelijk vereist. De vooropleiding (hoe hoger, hoe meer extra punten), een praktijktest en een medische test gelden aanvankelijk als criteria. De meeste ALO's geven de studenten in de loop van of aan het einde van het eerste jaar een studieadvies. In de jaren zeventig en tachtig vindt een toelatingstest aan de poort plaats en kan een student verplicht worden de studie te staken, vanaf begin 21ste eeuw wordt in principe iedereen toegelaten en wordt na het eerste jaar een drempel gelegd om een bepaald minimum aantal studiepunten te halen. Het is de laatste drempel die de studenten passeren.

In de jaren zeventig heeft ongeveer dertig procent van de instroom een atheneum/vwo-opleiding. In 2000 is dat nog ongeveer zeven procent. Al in die tijd is er veel zorg om het theoretisch niveau van de studenten. In een poging de aansluiting te verbeteren, adviseren ALO's bepaalde voorkeurspakketten in het VO. Tegen het eind van de jaren negentig wordt de instroom van mbo'ers – CIOS/Sport en bewegen – in vaak het tweede leerjaar steeds groter. De aanvankelijke vijf opleidingen (in 1970) zijn er nu veertig (in 2009) geworden. Ook deze instroom vergroot de zorg over het theoretisch niveau. In 2004 verschijnt het ALODO-rapport *Maatwerk in opleidingen aan ALO's*. Het beschrijft de aansluitingsproblemen tussen mbo en hbo, zoals onvolledige beeldvorming over de eventuele vervolgopleiding, verschillen in cultuur of sfeer en een ander werk- en denkniveau. Met name het meer metacognitieve, analytische en strategische op reflectie ingestelde denken van het hbo is een duidelijk verschil met het mbo. De vraag is nu wat hieraan gedaan moet worden. De toename van het aantal mbo'ers is mede een reden om in 2007 de zesde ALO in Nijmegen van start te laten gaan.

Structuur

Het ALO-onderwijs is in de jaren zeventig en begin jaren tachtig klassikaal en sturend. Jaarlijks promoveren of doubleren studenten. Er is een structuur met elke dag ongeveer vijf uren les. Stage is in de jaren zeventig beperkt tot het derde en vierde leerjaar. Het programma is verplicht, er zijn weinig keuzemogelijkheden. Er is aanvankelijk een verplicht materiaal- en kledingpakket. Kledingvoorschriften gelden ook voor lessen. Huisregels worden streng gehandhaafd. Docenten geven leiding en inspraak is beperkt.

Het onderwijs in de tweede helft van de jaren tachtig wordt meer gedifferentieerd en probleemsturend. Bij enkele ALO's worden alle lessen op één dag geconcentreerd en wordt daarnaast aan individuele en teamtaken gewerkt. De stage wordt geleidelijk uitgebreid naar het tweede en eerste jaar. Begin 2009 is de omvang daarvan ongeveer 1.300 studiebelastinguren. Naast een kernprogramma worden keuzeprogramma's ingevoerd. Kledingvoorschriften worden beperkt.

Doorstromen

De doorstroom is een probleem. Veertig procent haalt jaarlijks te weinig studiepunten. Overgangsregelingen verdwijnen echter en dan blijft alleen de propedeusedrempel over. Er is meer begeleiding nodig. Het 'op koers blijven' is voor de student een uitdaging vanwege de vele wijzigingen in programma en organisatie. Verschillen in studietempo leiden bij een onderwijssysteem zonder jaardrempels tot sterke onderlinge kennis- en kundeverschillen. Met differentiërende maatregelen wordt geprobeerd met niveauverschillen binnen een groep om te gaan. Dat gaat moeizaam. Het gemiddelde niveau van studenten daalt niet alleen op theorie- maar ook op praktijkgebied.

Studiebelasting en studievoortgang

Tot eind jaren tachtig geldt als wettelijke maatstaf dat de gemiddelde student jaarlijks een studiebelasting van 1.680 klokuren haalt. Veel ALO's doen daar in het begin van de jaren negentig onderzoek naar. De gemiddelde ALO-student haalt in 1995 niet meer dan 900 uur. De tijdschatting van contacturen, zelfstudie-uren, tijd voor teamwork en ontwikkelings- of toetstijd is voor een opleider moeilijk te maken. In 2003 is op enkele ALO's opnieuw naar de studietijd gekeken en nu blijkt de gemiddelde 'goede' student nog maar 750 uur écht te studeren. Het ontbreken van taak- of opleidingsnormen vermindert de druk op het studeren. De afstudeerniveaus van studenten worden in sterke mate bepaald door de beoordelende groep opleiders. Als opleiders lang met elkaar samenwerken, worden normen beter op elkaar afgestemd. Wanneer dat niet het geval is, zijn er grote verschillen in de beoordeling van studenten. ALO's worden gedwongen studenten te 'adviseren' om boeken te lezen. Binnen het onderwijssysteem wordt veel aan de keuze van de student zelf overgelaten. Het is een eigen verantwoordelijkheid. Ook dit draagt niet bij aan het vergroten van de diepgang in de studie.

Door de toename aan programmakeuzes en het vaak wijzigen van programma's wordt het voor de student moeilijk om achterstanden of onvoldoendes weg te werken. Het belemmert de mogelijkheid om alles uit de eigen opleiding te halen.

De in de jaren zeventig en tachtig geldende overgangsregelingen hebben als nadeel dat een onvoldoende te veel een heel jaar moet worden overgedaan. Ze geven echter wel duidelijkheid over normen voor een 'voldoende niveau'. Dat is ook het geval met de centraal schriftelijke en praktijkexamens. Docenten van de eigen en een andere ALO beoordelen deze samen. Al vanaf 1980 worden examens aan het eigen instituut afgenomen. Daardoor loopt de norm voor een 'startbekwame vakleraar LO' ondanks landelijk overeengekomen opleidingskwalificaties per ALO sterk uiteen.

5.1.2 De opleider toen en nu

Status

Een opleiding heeft status als docenten een hoog scholingsniveau op een of meer vakgebieden hebben, de kwaliteit van het onderwijs erg goed is en het afstudeerniveau van de studenten hoog is. ALO's kunnen als zelfstandige instituten eigen programmatische keuzes maken. Een Academie voor Lichamelijke Opvoeding heeft door zo'n naam al status. Op alle statusaspecten wordt in de jaren negentig door de ontwikkelingen in het hoger onderwijs echter ingeleverd. De mate waarin verschilt wel per ALO.

De vroegere directies van ALO's waren meestal inhoudsdeskundigen met bestuurlijke affiniteit. Ze kwamen vaak uit de eigen gelederen. Vanaf de jaren negentig zijn het steeds meer beheersmatig werkende managers die meestal van 'buiten' komen. De inhoudelijke of onderwijskundige deskundigheid wordt gedelegeerd aan coördinatoren of teams. De aanduidingen voor leidinggevenden veranderen constant. Het beleidsniveau verandert. De leidinggevenden van opleidingsrichtingen vormen een managementteam. Per opleiding, zoals

een ALO, wordt eveneens met managementteams gewerkt, die taken verdelen op het gebied van onderwijs, organisatie, begeleiding/stage en dergelijke. De onderlinge verantwoordelijkheden en de duidelijkheid over wie wat coördineert worden complexer. Onderwijskundig management is vaak onvoldoende en juist wel hard nodig. ALO's worden in hogescholen geïntegreerd en krijgen direct of na verloop van tijd een onderwijssysteem opgelegd, dat bijvoorbeeld geen rekening houdt met de specifieke kwaliteiten van de studentenpopulatie.

Werving

Vroeger moest je worden gevraagd om docent op een ALO te kunnen worden. Docenten hadden veel onderwijservaring en één of meer expertises, zoals sporttrainer/coach, een universitaire opleiding of de nodige bestuurlijke ervaring. Velen zagen het als een eer om op een ALO te mogen werken.

De herziening van de salarisstructuur in de loop van de jaren tachtig maakt een baan als opleider met zo'n hoge werkdruk minder aantrekkelijk. Opleiders zijn aanvankelijk primair vakdocent en vormen vakgroepen die zich binnen een ALO sterk kunnen profileren en domineren. Soms is dat positief en stimulerend, maar soms ook remmend op de ontwikkeling van het instituut. In de jaren tachtig voeren alle ALO's vier jaar lang een vrijwillige instroombeperking in vanwege de slechte werkgelegenheidssituatie. Doorstroming en uitbreiding van personeel stagneren.

Bij de hogeschoolfusies begin jaren negentig komt een eigen personeelsbeleid onder druk te staan. Alle 50- of 55-plussers mogen de opleiding verlaten. Collega's van andere hbo-instellingen, zoals HTS-en of economieopleidingen, worden naar een ALO overgeplaatst. Er is een vacaturestop om het fusieproces en de verschuiving van personeel goed te laten verlopen. Vrije werving van personeel blijft tot eind jaren negentig bij veel ALO's onmogelijk. Solliciteren staat daarna open voor iedereen. Naast specialisten wordt steeds meer gezocht naar allround opleiders of generalisten.

Tijdens en na de fusies in het hbo neemt het aandeel projectaanstellingen voor maximaal vier jaar sterk toe. Het percentage varieert per ALO. In 2005 bedraagt de schatting dertig procent fulltimers, veertig procent (tijdelijke) projectaanstellingen en dertig procent vaste parttimers. Het biedt jonge opleiders op een ALO een goede start, maar geen perspectief op een langetermijnontwikkeling op het instituut. Ook studenten vullen als 'docentassistenten' vacatures op. Het leidt niet tot kwaliteitsverbetering van het onderwijs, de inzet aan personeel wordt wel goedkoper.

Vanaf het jaar 2000 neemt, door ervaring wijs geworden, het besef toe dat een opleider generalist én specialist tegelijk moet zijn, waar mogelijk op een hoog functioneringsniveau. Deze mensen zijn alleen met vaste aanstellingen en goede salarissen aan te trekken.

Werkklimaat

Het werkklimaat op de meeste ALO's is zakelijk. Mannen zijn in de meerderheid. Van één vrouw op tien mannen aan het begin van de jaren zeventig neemt hun aantal toe naar één vrouw op vijf mannen medio het eerste decennium van deze eeuw. Er is een sterk 'wij-gevoel' tussen de ALO's onderling. In vak- en themagroepen wordt samengewerkt. De samenwerking tussen deze groepen is matig. Samenwerking tussen ALO's op het gebied van vakontwikkeling is nooit structureel, maar incidenteel en beperkt. Programma-uitwisselingen komen af en toe voor. In perioden is er op ALO's een redelijke eenheid van opvatting over opleiden en het vak, maar die worden afgewisseld met perioden waarin die eenheid ontbreekt. Net als in de school krijgt iedere opleider alle ruimte om het eigen 'vak' naar eigen goeddunken in te vullen en zelf het programma te maken. Er is geen programmatische continuïteit los van opleiders. Door teamteaching en thematische projecten ontstaan vaak een gezamenlijke visie en aanpak. Sommige ALO's bevorderen die teamactiviteiten. Wanneer

een ALO een duidelijke visie op opleiden en/of het vak heeft, wordt van sollicitanten die de baan willen hebben gevraagd daarmee in te stemmen.

Fuseren

In de jaren negentig is er organisatorisch veel onrust op de ALO's vanwege de hogeschoolbrede fusies. Sommige ALO's kunnen het veranderingsproces omdat ze een eigen locatie hebben een tijd op afstand houden, maar inmiddels is de organisatorische en inhoudelijke hogeschooldiscipline bij alle ALO's vrij groot. Het onderwijssysteem van een hogeschool wordt alle ALO's dwingend opgelegd. Het systeem is echter niet afgestemd op de studentendoelgroep en de implementatie gaat te snel voor de opleiders. Bovendien worden om de drie jaar vrij ingrijpende onderwijsveranderingen uitgevoerd. Ook dat tempo ligt te hoog.

Er worden verschillende beroepsverwante opleidingen samengevoegd binnen één instituut. Fysiotherapie en psychomotorische therapie hebben die relatie al met enkele ALO's. Later volgen Sport- of Bewegingmanagement en Sportgezondheidsmanagement. De afgestudeerden van deze opleidingen werken straks deels op gebieden die vroeger ook door vakleraren zonder of met aanvullende scholing werden gedaan.

Werkdruk

De jaartaakbelasting wordt in de loop van de jaren tachtig en negentig ook op ALO's ingevoerd. Net als in het VO is het honoreren van taken in een 'vaste' omvang aan uren niet conform de feitelijke belasting. Die is immers per persoon verschillend. Een belasting op jaarbasis vaststellen leidt tot vele piekbelastingen in een jaar. De vele taken die niet in een week kunnen worden ingeroosterd, zoals vak- en opleidingsontwikkeling of deskundigheidsbevordering, kunnen onvoldoende worden uitgevoerd. De werkdruk in het hbo is door de hogere begeleidingsintensiteit en de diversiteit aan taken hoog. Het verloop onder – vooral jonge – opleiders is mede om die reden vrij groot.

5.1.3 Programmatische veranderingen

Aard en omvang

Vanaf de jaren zeventig is het ALO-programma vooral in 'vakken' geordend en geclusterd in praktijkvakken, sociaalwetenschappelijke vakken, biologische vakken en stage. Daarnaast bestaat een jaarlijks aanbod aan kampen. Het aantal contacturen is aanvankelijk 24 tot 26 per week en loopt in de jaren tachtig bij veel ALO's terug naar zes tot acht uren per week, met daarnaast tijd voor individuele en teamtaken. De stage beperkt zich dan nog tot voornamelijk het derde en vierde jaar. Begin jaren negentig neemt de stageomvang inclusief voorbereidingstijd en evaluatietijd van het eerste tot en met het vierde jaar toe tot 1.300 uur.

Sommige ALO's organiseren didactische practica die deels op het instituut en deels in de school worden uitgevoerd. Er zijn theorie- en praktijkdocenten bij betrokken. De trajecten Leraren In Opleiding (LIO) die medio jaren negentig beginnen zijn ook dual: werken in de school en studeren op de opleiding. In sommige regio's zijn het tegelijk ook betaalde banen.

In de loop van de jaren zeventig wordt (algemene) didactiek als vak ingevoerd naast Theorie Lichamelijke Opvoeding (TLO) en methodieken van praktijkvakken. De didactiekinhoud richt zich op het praktisch handelen, terwijl TLO over grondslagen of opvattingen gaat. Later vormen beide één didactiekvak. Op sommige ALO's worden meer theorievakken in 'didactiek' opgenomen. Tussen didactiek, theorie en praktijk bestaan vaak grote verschillen in visie en uitwerking. Door didactische practica en het meer werken met jaarthema's nemen het onderlinge begrip en de eenheid in aanpak toe.

Afstemmingspogingen tussen de vakken kennen ups en downs. De samenhang in het programma blijft in het algemeen beperkt.

De tijd besteed aan sociaalwetenschappelijke en – vooral – biologische (fysiologische, anatomische, hygiënische) onderwerpen loopt in de loop van de jaren sterk terug. Het effect daarvan is dat studenten minder doordrongen worden van het belang van een breed theoretisch blikveld voor het vak, zeker bij de ALO's die het aantal contacturen sterk reduceren. De ALO's maken wel gezamenlijke afspraken over kernonderwerpen voor 75 procent van hun programma, maar zonder normen van inhoud en tijd. Dan werken zulke afspraken niet.

Theoretisch niveau

In de jaren zestig en zeventig streven ALO's nog naar een hoog theoretisch niveau van hun studenten, in combinatie met veel diepgang in het praktisch handelen. De ALO Amsterdam heeft in de jaren zestig als enige ALO een tweejarige postacademische opleiding, maar die verdwijnt onder andere vanwege beperkte interesse van afgestudeerde MO-P'ers. In die tijd zijn veel opleiders ook universitair docent of hoogleraar. Studenten zijn vooral op 'doen en begeleiden' ingesteld. Eén van de twee kernen in een opleiding is nu de vakdidactiek en ondersteunende basale theorieën zoals filosofie, fysiologie of anatomie. De theoretische interesse van studenten is beperkt. Theorie richt zich daarom nadrukkelijk op het formuleren van handelingsaanbevelingen ten behoeve van het handelen in de les LO. Inmiddels is de verplichte literatuur vervangen door aanbevolen literatuur. Kennis wordt vrijwel alleen uit contacturen gehaald. De nadruk op het belang van de toepassing van kennis gaat ten koste van de kennisverwerving die eraan vooraf moet gaan. De hbo-kwalificaties die in de jaren negentig worden gelanceerd, zijn 'algemeen geformuleerd'. Ze geven geen norm aan. Dat is voor veel studenten een geluk.

Praktisch niveau

De praktijkdidactiek en -methodiek vormt de tweede kern in een opleiding. De omvang in contacturen wordt zoals eerder gezegd in de loop van de jaren op alle ALO's minder. Waar vroeger het niveau werd bereikt van een 'tak-van-sport'-diploma, is dat nu niet meer het geval. Er is voldoende keuze uit een aanbod aan praktijkgebieden. Praktisch handelen en didactisch-methodisch handelen vinden gelijktijdig plaats. Afstemming tussen de (algemene) vakdidactiek en praktijkdidactiek is soms optimaal.

Opleidingsconcept

Het opleidingsconcept is het 'vakconcept' van de opleider. Het is het geheel aan opvattingen, onderwijs- en leermethoden, inhouden inclusief stage, aanpak en manieren van beoordelen in de opleiding. Zo'n concept is breed gedragen of zou dat moeten zijn. Of dat zo is, is afhankelijk van hoe goed teams van opleiders het samen uitwerken. Dat wordt voortdurend geprobeerd, maar teamoverleg en samenwerkingsmogelijkheden zijn vaak moeilijk te realiseren. Onderwijsopvattingen worden in de huidige hogescholen opgelegd. Dat is soms prima, maar in het geval van de ALO's vaker niet, omdat ze niet optimaal aansluiten op de mogelijkheden en wensen van studenten. Ook de ervaring met een bepaalde onderwijsvorm sluit niet altijd aan op de eigen toepassing in het later te geven onderwijs. Binnen het hoger onderwijs heeft vanaf de jaren negentig 'ontwikkelen onderwijs' prioriteit. In beleidsplannen zijn enkele trends te vinden, die in paragraaf 1.3.3 zijn benoemd.

Goede implementatie en continue verbetering van de uitvoering van een opleidingsconcept vereist oog voor goed onderwijskundig management. Dat varieert door de jaren heen in kwaliteit. De regelmatige wijzigingen in het onderwijssysteem doorkruisen voortdurend de goede bedoelingen van het management.

Kern- en keuzeprogramma

De ALO's ontwikkelen vanaf het midden van de jaren tachtig een goed doordacht keuzeprogramma naast het kernprogramma. Het is het resultaat van de gemeenschappelijke programmaherziening: het ACHODLO-rapport (1985). Ook de stageomvang neemt vanaf dat moment sterk toe en de samenhang tussen opleidingsthema's wordt verbeterd. Tijdens de eerste visitatie van ALO's in 1997, onder leiding van de Gentse hoogleraar Willy Laporte, wordt die breedte aan keuzes bekritiseerd. Het zou ten laste gaan van de kerntaak van de lerarenopleiding. Het in de ogen van veel ALO's 'slechte' advies dient echter wel te worden opgevolgd. Een gevolg is dat naast de ALO veel opleidingsvarianten ontstaan: Sport- en bewegingmanagement (1992, Zwolle), Psychomotorische therapie (1988, Zwolle), Sportgezondheidsmanagement en (sport)management (1999, Groningen; 2005, Nijmegen), Sport- en bewegingseducatie (2002, Tilburg), Sport, management en ondernemen (2002, Amsterdam) en Sport, bewegen en management (2003, Den Haag). Ze beperken de beroepsmogelijkheden van vakleraren en verhinderen het ontstaan van mastertrajecten van ALO's.

De invoering van het minor- en majorstelsel aan het begin van de 21ste eeuw maakt de keuzemogelijkheden weer wat groter. De vraag 'Wat is je kerntaak?' blijft wel belangrijk. Het keuzedeel dient beperkt te blijven. Soms wordt dat aandeel echter toch erg groot. De majorfase omvat de driejarige opleiding voor het beroep, de éénjarige minorfase keuzeonderwerpen op andere gebieden.

Het vanaf de jaren negentig gepropageerde competentiegericht opleiden legt in combinatie met het 'zelfstandig keuzes maken' de verantwoordelijkheid bij de student. Deze moet aantonen over voldoende competenties op een bepaald gebied te beschikken. Die competenties hebben betrekking op een ruim gebied, bijvoorbeeld 'kunnen lesgeven' of 'turnen op school kunnen geven'. Er worden wel taakcriteria aangegeven, maar vaak geen gedragsnormen. Die ontstaan bij betrokken opleiders pas na enkele jaren samenwerking. Omdat teams vaak van samenstelling wisselen, evenals de inhoud van programma's, laat consensus nogal lang op zich wachten. Het maakt niveaubeoordelingen lastig en afhankelijk van het team van opleiders dat studenten beoordeelt. De spreiding in uitstroombniveaus van vierdejaars studenten is dan ook erg groot.

Samenwerking

In de jaren zeventig zijn enkele jaren achtereenvolgende de zogenaamde Paalberg-conferenties in Ermelo gehouden. Die werden mede door de KNVLO georganiseerd. Opleiders hebben daar inhoudelijk met elkaar over het vak gepraat. Het is niet verder gekomen dan een uitwisseling van opvattingen, maar het is wel gelukt een beter begrip van elkaars ideeën te krijgen.

Structurele vakinhoudelijke samenwerking tussen ALO's vindt weinig plaats, incidentele projecten bestaan wel. In 1985 verschijnt *Didactiek van het zwemmen* van André van der Sluis en zwemdocenten van andere ALO's. Medio jaren negentig sponsoren Amsterdam, Den Haag, Groningen en Zwolle een onderzoek naar de kwaliteit van LO in de bovenbouw van het VO. De samenwerking met universiteiten, NOC*NSF, sportkoepels en sportbonden is sterk afhankelijk van persoonlijke contacten van opleiders. Bonden zoeken samenwerking met de SLO voor het maken van programma's voor de sportjeugd. Een 'sportcoach 5'-opleiding (de hoogste opleidingscategorie en bedoeld voor hbo-studenten) van de ALO's in Amsterdam en Groningen wordt als tweejarig opleidingstraject medio 2000 gerealiseerd. Het is een voorbeeld van een wel geslaagde samenwerking tussen enkele sportbonden en ALO's. Docentenuitwisseling tussen hbo en VO of PO en met andere opleidingen in binnen- en buitenland komt beperkt voor. Vanaf eind jaren negentig worden er jaarlijks landelijke studiedagen voor opleiders gehouden en worden ervaringen met elkaar gedeeld.

Het is een taak voor elke opleider om de als algemeen geldig bedoelde vakdidactiek te ontwikkelen. Dat kan de algemene vakdidactiek zijn, maar ook de didactiek van een praktijkgebied zoals turnen, judo of badminton. Samenwerking van opleiders op een ALO zorgt dan voor onderlinge afstemming. In de loop van de jaren negentig is de expertise van

een vakdidacticus of praktijkdeskundige op een ALO beperkter aanwezig. Anno 2008 bezit een op de vijf opleiders per ALO deze kwalificaties. Vakontwikkeling is hoe dan ook zeker een reële mogelijkheid. De KVLO geeft ontwikkelingsopdrachten aan de SLO. De ALO's zelf geven aan vakontwikkeling echter geen prioriteit. Als ze dat wel doen, zijn de condities voor gezamenlijke ontwikkeling op een ALO beperkt. Op de meeste ALO's vindt, vooral op initiatief van de opleiders zelf, toch vakontwikkeling plaats, maar het is een groot zorgpunt dat er niet meer in wordt geïnvesteerd en het geen speerpunt van beleid is.

Incidenteel ontstaan netwerken van opleiders. Vaak is het een eigen initiatief en geen taak of beleid van een ALO. Tijdgebrek en werkdruk belemmeren deze contacten. Voorbeelden van een geslaagde samenwerking zijn enkele ICT-projecten, bijvoorbeeld van Van Goor (Zwolle), Neutkens (Tilburg), Gielen (Tilburg) en Verschoor (Den Haag). Digitale PO-LO-producten zijn gemaakt door Mooij, Hazelebach, Houdijk en Verschoor. Verder zijn er ICT-projecten van Blommerde (Tilburg) en Blikman (Groningen), en digitaal materiaal voor VO-leerlingen in de onderbouw van het VO van Van der Mark, Roode en Timmers (Groningen). Zij ontwerpen in 2007 ook een programma over actief leren onderwijzen met bijbehorende leermiddelen. Het kost steeds erg veel ontwikkeltijd en bijzonder veel digitale ontwerpbequaamheid. Alleen een organisatie als de SLO is in staat die expertise en tijd in te kopen en experimenteert met het ontwikkelen van dvd-videomateriaal voor vakleraren.

Kwaliteitszorg

In 1983 doen Crum en anderen onderzoek op ALO's. Van hen verschijnt *Terugkijken op de ALO. Over de spanning tussen beroepsuitoefening en beroepsopleiding in de Lichamelijke Opvoeding*. Het is een kwalitatief evaluatieonderzoek naar de tevredenheid van de student die in de periode 1969-1978 is afgestudeerd. In 1984 leveren Westerhof en Loopstra hier methodologische kritiek op. Hoewel deze terecht is, doet het weinig af aan de kritische resultaten. De reactie op kritiek van 'buiten' is typerend in ons vak. Het is 'afschieten of negeren'. Dat blijkt ook het geval bij onderzoeken medio jaren negentig en begin 21ste eeuw (zie paragraaf 7.5).

Elke hogeschool en elke ALO doet in de loop van de jaren steeds meer aan kwaliteitszorg, bijvoorbeeld door middel van visitaties (externe beoordelingen) of *audits* (hogeschoolinterne beoordelingen). De ALO-visitaties vinden plaats in 1997, 2002 en 2008 en zijn mede gebaseerd op eigen zelfevaluatierapporten. Er wordt met studenten, vertegenwoordigers van het werkveld, personeel, directie en het College van Bestuur gesproken. Het is een 'spel', waarbij de eerste keer heel open en eerlijk positieve en negatieve punten worden genoemd. In de latere versies wordt er meer strategisch gehandeld. De plussen en minnen worden geteld om de eigen positie te bepalen. Wie is de 'beste ALO'? Herstelacties met betrekking tot met name de minpunten blijven beperkt. Kritiekpunten in 2002 zijn uit de volgende vragen af te leiden:

- Hoe is de relatie bewegingscultuur, bewegingsonderwijs en sportonderwijs in opleiding en school vorm en inhoud gegeven?
- Hoe wordt de student geleerd met verschillen om te gaan? Denk aan leerlingen met grote motorische achterstanden en motorische *remedial teaching*.
- Is er binnen de opleiding een uitgeschreven vakconcept dat volledig, helder, consistent en communiceerbaar is?
- Bestaat er een relatie tussen opleidingscultuur en -didactiek: welke samenhang en consistentie?
- Welke relatie bestaat er tussen kwaliteitszorg en toetsing/beoordeling in de opleiding en in de school?
- In hoeverre krijgen multiculturaliteit, internationale ontwikkelingen, vakontwikkeling en onderzoek een plaats binnen de opleiding en, in relatie hiermee, welke doorgroeicompetenties verwerven de studenten op deze punten?

Uit de laatste visitatie blijkt dat er in vergelijking met 2002 op veel punten enige vooruitgang wordt gemaakt, maar wel onvoldoende. Bij alle ALO's en in elk tijdvak blijken opleiders erg gemotiveerd om er samen met studenten alles uit te halen wat erin zit, zowel uit de opleiding als uit henzelf. Opleiden is binnen de zeker niet optimale onderwijscondities echt een avontuur en het is steeds spannend of dat gaat slagen.

5.2 Een beeld per ALO door de jaren heen

Op basis van wat in de vorige paragraaf in het algemeen is beschreven, geven we hier per ALO een verbijzondering. Die richt zich vooral op de vraag: Hoe verloopt per ALO de vak- en opleidingsdidactische ontwikkeling en wie spelen daarin een belangrijke rol?

Onze aanname is dat op elk onderwijsniveau vergelijkbare didactische aspecten een rol spelen. Dat moet ook wel, want de studie-ervaring op een ALO is voor een vakleraar immers tegelijk een positiebepaling hoe je didactisch wilt gaan functioneren. We hebben op elke ALO collega's bevroegd, op basis daarvan teksten gemaakt en hun commentaar op onze teksten verwerkt. Er is steeds enige ordening in tijdvakken aangebracht. We hebben het belang dat collega's van een ALO zelf aan 'ontwikkelingen en publicaties' hechten het zwaarst laten meetellen.

5.2.1 Amsterdam

1970-1980

Persoonlijke deskundigheid overheerst in hoge mate. Vakgroepen bepalen het inhoudelijk beleid. Er ontstaan door dit beleid vele 'eilanden' in de opleiding die af en toe door samenwerkingsverbanden, bijvoorbeeld tussen de pedagoog Scholten, de turndocent Mol en de methodiekdocent Zwager, worden doorbroken. De vakdidactiek is in deze periode sterk op de praktijk gericht. Onder leiding van Alkema maken Hoogendijk, Koops en Ouwersloot praktijkboekjes over het lesgeven in zwemmen, gymnastiek en spel. De opleidingsdidactiek is sturend, klassikaal en 'vakgericht'. Jiskoot werkt als zwemdocent nauw samen met zijn collega Van der Sluis in Groningen. Van een dominante pedagogische of didactische theorie is in deze tijd geen sprake. De relatie tussen theorie en praktijk is losjes en eclecticisch. Lommen baseert zich op de pedagogische opvattingen van Rijdsdorp. Carlier is als biomechanicus voorstander van een sterk gedetailleerd, foutenvermijdend aanleren van bewegingsvaardigheden. Hij past dat toe bij turnen en atletiek en publiceert daarover in vakbladen.

1980-1990

De vakken Didactiek van de Lichamelijke Opvoeding én Theorie Lichamelijke Opvoeding worden ingevoerd. Ontwikkelingen in vooral Duitsland en Scandinavië spelen een belangrijke rol in de theorievorming. Stam legt het accent op het motorisch leren. Oosterom stimuleert de aandacht voor onderwijsopvattingen naast pedagogische opvattingen. Hij ordent en concretiseert ze in methoden die door collega's als Mol en Lucas praktisch worden uitgewerkt. Vakopvattingen worden intern niet gemeenschappelijk gedeeld. Praktijkdocenten als Stam en Koops zijn sport- en sturend gericht. Eenheid in benadering van vak- of opleidingsconcept wordt door iedereen gewenst, maar niet gerealiseerd. De verschillen in denken zijn groot en geven onderlinge spanningen. Stam benoemt dat als "een strijd tussen hen die instrumenteel-technische en biologische aspecten de meeste aandacht wilden geven

en hen die de individuele ontplooiing en sociaal-psychologische ontwikkeling van het schoolkind centraal stellen". Ook binnen een 'vak' bestaan sterke verschillen in opvatting. Bij turnen is dat het geval tussen Mol en Sanders. Intern wordt vanaf de Thomas Oriëntatie(studie)dag in 1978 van een 'turnstrijd' gesproken, die betrokkenen overigens niet zo beleven. Aan de ene kant wordt onderscheid gemaakt in inhoud, vorm en betekenis (Inhoud: touwtjespringen. Vorm: twee leerlingen draaien en één springt. Betekenis: herhaald loskomen van de grond, afgestemd op anderen die draaien) en aan de andere kant in profielementen. Een profielement heeft een kenmerkende uitvoering voor een overeenkomstig bewegingsprobleem. Profielementen zijn bijvoorbeeld handstandoverslag, saltoachterwaarts, vouwhangzwaaien en zwaaien in steun. Mol pleit voor het werken met grondvormen van bewegen en betekenisgebieden. Hij doet dat in een meer specifieke vorm dan de toepassingen van de CALO. Sanders werkt met profielementen op basis van biomechanische principes. Achterliggend is het verschil in opvatting over 'bewegen als handelen/*action*' of 'bewegen als gedrag/*behavior*' dat in dezelfde periode binnen de sociale wetenschappen de aandacht trekt. Bij Sanders ontstaat een boeiende mix van beide die zichtbaar is in de creatieve en sprankelende turndansdemonstraties. Donse is eveneens een aanjager van het dynamische, natuurlijke en meer creatieve bewegen. De aanjagers publiceren regelmatig.

1990-2000

In 1993 verschijnt een themanummer van de *Lichamelijke Opvoeding* over de ALO Amsterdam. Toenmalig rector Beenen geeft als richtpunt van de opleiding aan: "(ped)agogische en maatschappelijke doelen, waarbij het bewegen in relatie wordt gebracht met het bevorderen van een gezonde levenswijze en met verantwoorde sportbeoefening." In de opleiding en de stage wordt van pluriformiteit van vakconcepten uitgegaan. De opleiding slaagt er niet in een gemeenschappelijk vakconcept te formuleren. De ALO onderscheidt een handelingstheoretisch en leertheoretisch concept. Handelingstheoretisch is de theorie van Tamboer en leertheoretisch wordt gezien als een detailanalyse van bewegingen. Onderwijskundig klopt dit onderscheid niet.

Eind jaren negentig wordt geprobeerd de vakvisie beter en gezamenlijk te formuleren. Het onderscheid tussen bewegingshandelingen en lichaamsbewegingen van Tamboer speelt daarin een rol. Relationeel en substantieel worden als twee kanten van de medaille van een bewegingsconcept beschouwd. Het gaat volgens Tamboer om de bewegingsbedoeling en niet om de vorm. Dit betekent een aansluiting bij de kring Zwolle. Mol is daar voorstander van. Toch is sportgerichtheid steeds een belangrijk kenmerk van de praktijkvakken in de opleiding. Het leren van bewegingsvaardigheden krijgt prioriteit. Daarmee wordt de vorm (wel weer) belangrijk. Er wordt nagedacht over de relatie tussen sporten en bewegen. In sportgericht onderwijs is de relatie tussen bewegingsvormen belangrijk en speelt transfer een belangrijke rol bij de keuze van activiteiten. Bij 'vechtspelen' ontwikkelt Kallenbach zijn *martial arts* zoals judo en karate en vertaalt dat in een programma voor het VO. Ook aan zelfverdediging voor meisjes en – later – ook jongens levert hij een belangrijke bijdrage. Het zijn cursussen die als nascholing vanuit een stichting en via de KVLO worden aangeboden.

Van Lier, eerder betrokken bij het eerste gezondheidsproject van de IFLO voor het VO, en De Bruijne werken aan het domein 'veilig en gezond bewegen', waarbij het leren hoe te leren voor studenten vorm en inhoud krijgt.

2000-2009

De opleiders zijn intensief betrokken bij de vormgeving van het hogeschoolbrede onderwijssysteem. Het levert nieuwe inzichten op voor een meer gezamenlijke ontwikkeling van een vakdidactiek. Leren hoe te leren is de basis voor meer zelfstandig en competentiegericht leren. Het speelt alleen in de opleiding. Vertaling naar de LO vindt nog niet plaats. Onderlinge afstemming over het opleidingsconcept wordt regelmatig

nagestreefd, maar niet gerealiseerd. Voor (vak)ontwikkeling in projecten tussen opleiders en vakleraren is geen tijd beschikbaar. De wisselwerking tussen theorie en praktijk is incidenteel actueel. De persoonlijke praktijktheorieën van opleiders blijven domineren. Het aantrekken van opleiders die breed inzetbaar zijn maar ook over specialismen beschikken krijgt meer aandacht.

In 2003 onderzoekt Donse met collega's de kwaliteit van de 'methodiek van het lesgeven'. Daarmee wordt de didactiek bedoeld: de manier van lesgeven in de verschillende typen onderwijs. De methodiek gaat alleen over volgordes van inhouden en is een aspect van de didactiek. Het 'leren hoe te leren'-concept met de toenemende zelfsturing geeft de student onvoldoende houvast. Het besef neemt toe dat opleidingsdidactiek en vakdidactiek samenhangen. Het meer projectmatig onderwijzen stimuleert het leren hoe te leren. Studenten kunnen die ervaring ook in de praktijk toepassen. Het is een aanzet die het verdient om nu doorgezet te worden.

5.2.2 Den Haag

1970-1980

De opleiding kent vakken die relatief los van elkaar kennis en kunde uitdragen. Visies en inhouden zijn eclecticisch en pluriform. Er is ruimte voor eigen keuzes. Opvallend is de aanstelling van experts die niet direct de inhoudelijke lijn van Rijdsdorp hoeven te ondersteunen. Rijdsdorp is wel het inhoudelijke boegbeeld van de HALO. Zo oriënteert Kugel zich meer op het gedachtegoed van Groenman (Groningen) en Loopstra zich later op dat van Gordijn. Er is ook ruimte voor andere opvattingen over opleiden en het vak. De pedagogische intenties van Rijdsdorp functioneren als leidraad. Kugel probeert deze intenties onderwijsmethodisch te vertalen. Het accent ligt bij hem op meer begeleidend onderwijs. Dat spoort later in de tijd niet met de opvattingen van Pijning over 'hoe' er geleerd kan worden. Hij legt het accent meer op ontwikkelend onderwijs, dat door zijn leermeester Van Parreren wordt beschreven. Omdat over het 'wat' (inhouden en volgordes) steeds weinig wordt gezegd, is hun invloed op de praktijkvakken en het praktisch handelen gering.

Sport en LO liggen in elkaars verlengde en vullen elkaar aan. Sporten worden vertaald om in de school te kunnen worden toegepast. Over de mate van die vertaling wordt wel verschillend gedacht. Ook in de jeugdsport behoren pedagogische intenties leidend te zijn. Bij het 'vak' spel worden door enkele collega's de ideeën van Dietrich, het al spelend leren, gepraktiseerd. Dat accentueert het belang van het (al spelend) leren oplossen van spelproblemen.

De biologische kennisoverdracht door DuChatinier (anatomie) en Reys (fysiologie) is van hoog niveau. Dankzij de praktische wetenschapper Poulus is ook de didactische toepassing gewaarborgd en wordt de link naar de sport gelegd. Leeuwenhoek en Verschoor benadrukken het biomechanische aspect van het bewegen. Aanvankelijk spelen grondvormen van bewegen binnen gymnastiek, spel en atletiek in de les LO de belangrijkste rol. Later verbreedt zich dat voor het VO tot sporten. Het 'fysieke' aspect van het bewegen krijgt veel aandacht. Leergangen richten zich op totaalbewegingen in 'echte' sportsituaties. Methodische toepassingen zijn bij alle praktijkvakken net wat anders. Kwalitatief goed en optimaal (kindgericht) leren bewegen staat centraal.

Veel praktijkdocenten zijn in de sport actief: Leeuwenhoek (atletiek en enkele keren chef de mission bij de Olympische Spelen), Braamzeel (zwemmen en bondscoach van de nationale schoonspringers), Van Dam (zwemmen, bondscoach en in internationale zwembond), Wickel en Van de Boogaart (bondscoaches turnen), Van Zijl (algemeen secretaris NSF) en Paulus, Van Diermen en Geysel (sportfysiologen die wielrenners en voetballers conditioneel begeleiden). Theoretische publicaties komen van Rijdsdorp en Kugel

(pedagogisch) en Pijning (leerpsychologisch). Praktijkgerichte publicaties zijn van de hand van Blok (volleybal) en Leeuwenhoek (atletiek). De inhoudelijke kennis van Barreveld (spel), Claassen (spel), Van Heek (atletiek), Küpfer (bewegen en muziek) en Mijsbergen (turnen, conrector en later onderwijsmanager) blijft vooral intern en komt alleen via hun studenten en een enkel artikel in vakblad *Lichamelijke Opvoeding* naar 'buiten'.

1980-1990

Kramer is in deze periode rector van de HALO én voorzitter van de KVLO. De HALO heeft daardoor invloed op onder andere het vakinhoudelijk beleid. Decennialang wordt geprobeerd een nationale sportacademie in Den Haag te vestigen. Het lukt niet. Ook de onderwijskundige c.q. opleidingsdidactische en vakinhoudelijke aansturing én ontwikkeling stagneert. Het vak Theorie Lichamelijke Opvoeding fungeert vanaf het begin van de jaren tachtig naast Didactiek Lichamelijke Opvoeding. Later wordt dat een geheel.

Didactiekmethodiek krijgt door Thieme en Van de IJssel een vooral praktische, op lesgeven gerichte invulling en is sterk op het PO gericht. De VO-invulling wordt aan de collega's van de praktijkvakken overgelaten. Opvattingen worden weinig in methoden uitgewerkt. Een gemeenschappelijke onderwijsaanpak ontbreekt in de opleiding. Hoewel vakinhoudelijk het nodige wordt verwacht, richt Loopstra zich als rector vooral op het bestuurlijke werk, ook als KVLO-voorzitter. De theorie van Rijsdorp, Kugel en Pijning wordt niet verder uitgewerkt. De theorie wordt praktischer en meer toepassingsgericht. De inspanningsfysiologische practica zijn daar een goed voorbeeld van. Verschoor maakt het eerste biomechanische zelfstudieprogramma op een ALO en publiceert over atletiek. De spel- en turndocenten zijn vakdidactisch actief en publiceren veel. Het 'al spelend leren' krijgt ook bij hen nadruk. Bakker toont met demonstraties op Gymnastrada's aan op hoeveel manieren bijvoorbeeld het springen kan worden vormgegeven. De turners organiseren jeugdturnkampen op de HALO. Ze tonen aan dat pedagogisch handelen in de (jeugd)turnsport samen kan gaan met turntechnisch goed presteren. De HALO neemt het initiatief tot de vorming van een turnplatform samen met andere ALO's, de CIOS-sen en de turnbonden. De turndidactiek krijgt in dit overleg de meeste aandacht.

Het ACHODLO-rapport stimuleert intern de programmatische differentiatie naar interesses. Vooral sportgerichte differentiaties, inclusief het verkrijgen van licenties van sportbonden, krijgen aandacht. De toename van het aantal keuzemogelijkheden heeft ook een nadeel: studenten doen vooral waar ze al goed in zijn, het sporten en organiseren. De theoretische verdieping blijft achter.

1990-2000

Er is in deze periode veel aandacht voor het basisonderwijs. De SLO publiceert het *Basisdocument primair onderwijs*. Houdijk levert daaraan een belangrijke bijdrage. De opvattingen van SLO en 't Web worden ook door de groep PO-docenten onderschreven. Voorstellen van de SLO inzake basisvorming en tweede fase van het VO leveren intern veel weerstand op. Het sportgerichte en het 'motorisch ontwikkelend' leren worden onvoldoende herkend. Het 'motorisch, sociaal en cognitief leren' ontwikkelen wordt door praktijkdocenten niet onderschreven. Bakker maakt samen met vakcollega Stroo *Turnen in de basisvorming* (1995) en toont daarmee dat hij dat wel als leervariatie en verdieping ziet. Ook De Raad (zelfverdediging) levert een bijdrage aan de vakontwikkeling met *Zelfverdediging. Hoe sta ik sterk?* (1990) Interne discussie en gemeenschappelijke standpuntbepaling blijven ook nu achterwege. Na het vertrek van de fysiologiedocenten verdwijnen de practica.

De door de hogeschool opgelegde verplichte invoering van probleemsturend onderwijs levert veel problemen op en zorgt voor onrust onder opleiders en studenten. De verschuiving naar meer teamoverleg en zelfstudie werkt een oppervlakkig en gefragmenteerd leren in de hand. Het meer projectmatig werken wordt wel toegejuicht. De visitatie in 1997 is relatief negatief en stimuleert tot herziening van het opleidingsprogramma. Dat is deels onterecht

ten aanzien van het sportgerichte karakter van de opleiding en de vele sportdifferentiatiemogelijkheden. Evenals in Groningen is dit, zo zal later blijken, een foutief standpunt van deze commissie.

2000-2009

Vanaf 2000 komen en gaan vele onderwijsmanagers. Van opleidingsdidactische en vakinhoudelijke sturing is in deze periode aanvankelijk geen sprake, maar dat verbetert sterk. Er komen geleidelijk meer contacturen: 16 tot 24 per week. Er wordt gezocht naar variatie in werkvormen.

Van Mossel ontwikkelt de didactiek meer school- en toepassingsgericht. De afstemming tussen de algemene en de praktijkdidactiek is in het PO, mede door het werk van Kortekaas en Houdijk, goed geregeld. Centraal staat bij hen het meer bewegingsgericht en begeleidend onderwijs. De VO-praktijkopleiders zijn meer op sportgericht en – in beperkte mate – ontwikkelend onderwijs gericht. De publicatie van de turndocenten Bosman en Hoeboer, *De bouwstenen van het turnen op school* (2006; herdruk 2008), is hier een voorbeeld van.

Er worden vier leerjaarlijnen gehanteerd: didactiek, praktijkdidactiek, beroepspraktijk en studieloopbaanbegeleiding. De stage is de rode draad in het geheel. In bewegingsdidactiek komen veel theorieën van sociaal- en natuurwetenschappelijke aard aan bod. Ze zijn in samenhang gericht op het oplossen van didactische en bewegingsproblemen. Door de aanstelling van aan de VU opgeleide bewegingswetenschappers, deelname van opleiders aan de kenniskring onder leiding van lector Toussaint in Amsterdam en contacten met de faculteit Bewegingswetenschappen van de VU wordt weer gebouwd aan een stevige *base of knowledge* van het leren bewegen. Ook onderzoek wordt voor meer opleiders een taak. Een belangrijk thema is de beïnvloeding van het pedagogische klimaat en met name de grootstedelijke problematiek, waarvoor op de hogeschool een kenniskring onder leiding van lector Dijkstra actief is.

Vakgerichte kernpunten zijn beter leren bewegen, samen bewegen, het ervaren van bewegen en gezondheid door bewegen. Een vertaling in onderwijsmethoden wordt nagestreefd. De HALO wil weer een toonaangevend Centrum voor Bewegen en Sport zijn, mede met het oog op de nieuwbouwplannen rond 2012. Knelpunten in de opleiding zijn het ontwikkelen van een gemeenschappelijke visie en taal, het te sterk op generalisten gebaseerde personeelsbeleid en te weinig deskundigheid op vele terreinen.

5.2.3 Groningen

1970-1980

De opleiding baseert zich op de pedagogisch georiënteerde theorie van Groenman als legitimering van sportgericht handelen. Groenman gaat uit van gedragswijzen van de mens: de mobiliteit, de stabiliteit, de vitaliteit en de emotionaliteit. Afhankelijk van wat er in de les gebeurt, wordt er een accent gelegd. Bos, docent pedagogiek en de opvolger van Groenman als rector, ziet sport als middel om veelzijdig te leren bewegen. Het pedagogisch belang wordt nu door Kan getypeerd als ontmoeting, plezier en gezondheid in het kader van motorisch leren. Westerhof, didactiekdocent, vindt dat maatschappelijke wenselijkheden of empirische realiteit het vak meer moeten legitimeren. LO dient vooral de gezondheidsbevordering en de preventie van ongezondheid. Later zal hij dat als hoofdbestuur lid van de KVLO in sterke mate blijven promoten. Broeke bekritiseert die zienswijze en ook de eenzijdige gerichtheid op het motorisch leren. Samen met Faber benadrukt hij het sociaal leren. En passant zijn beiden ook kritisch op de gangbare conventies in het vak en de sport. Hun BewegingsOnderwijs Kommunikatie (BOK)-project voor het RION, verbonden aan de Rijksuniversiteit Groningen, is het eerste conceptuele

ontwikkelingsonderzoek op ons vakgebied. De ideeën worden binnen de ALO zelf kritisch ontvangen. Tien jaar later is dat anders, zowel in de opleiding als in de vakwereld. Het wordt meer geaccepteerd dat leerlingen of studenten elkaar in de rol van helper/coach en regelaar/scheidsrechter helpen en het eigen leerproces meer zelf sturen.

1980-1990

In 1984 nemen Kan en Haak afscheid. Als conrectoren hebben ze ieder op een verschillende wijze en lange tijd hun stempel op de ALO gedrukt. Beiden hebben hun hart bij de praktijk liggen en zijn begenadigde lesgevers. Het is vooral Kan die zoekt naar een betere theoretische verantwoording van de praktijk. Hij spreekt over de drie K's, Kunnen als optimaal presteren op een breed terrein, Konditie als basis voor het optimaal kunnen functioneren en Kontakt als plezierig samen leren bewegen, als essentiële doelen van het vak

Na het ACHODLO-rapport wordt een ambitieus intern project opgezet met nadruk op differentiatie naar niveau en interesses. De keuzevrijheid levert te veel organisatorische problemen op. Vanaf dat moment wordt per 'vak' of 'thema' naar een kern- en keuzeprogramma gestreefd. Door didactische practica, differentiatieprogramma's in het vierde studiejaar en teamteaching bij bewegingsdidactiek wordt het samenwerkend leren van vele opleiders bevorderd en wordt de afstemming tussen theorie en praktijk verbeterd. In 1986 vertrekt rector Bos, als gevolg van de hogeschoolfusie. Hij was een uitnemend teambuilder en aimabel mens die een goede werksfeer nastreefde. Westerhof en Timmers nemen het roer over. Beiden zijn sterk inhoudelijk op zowel de opleidings- als vakdidactiek gericht. Bewegingsdidactiek groeit uit tot een zeer omvattend en centraal vak in de opleiding. Broeke, Ten Kate, Mombarg en Blikman zijn de initiatiefnemers en eerste vormgevers. Studenten leren op gevarieerde manieren. Er ontstaat een sterke integratie tussen theorie en praktijk. In vele interne en externe projecten wordt een praktijktheorie ontwikkeld. Vakken als psychologie, pedagogiek en filosofie worden geleidelijk in bewegingsdidactiek opgenomen en in praktische handelingsaanbevelingen vertaald.

Aan de systematische vakontwikkeling in projecten nemen vakleraren, ouderejaars studenten en veel opleiders deel. Van 1985 tot 2008 worden dertien projecten uitgevoerd, waarover wordt gepubliceerd. Voor opleiders is dit een belangrijke praktische ervaring van de werking van hun theorie. De praktijktheorie is de basis voor het maken van plannen, leermiddelen en manieren van lesgeven en uiteindelijk ook voor het ontwerpen van een eigen persoonlijke praktijk- of werktheorie. Vanaf de jaren tachtig hebben vooral Andree, Baalmans, Janssen, Van der Mark, Meertens, Mulder, Nieuwenhuis, Roode, Wijnalda en Zengerink actief deelgenomen aan de projecten. De ontwikkeling van de praktijktheorie is gebaseerd op het vakwerkplan van een scholengemeenschap. Alle ontwikkelde producten zijn een mix van praktijkkennis en onderwijskundige kennis. Het team ontwikkelaars oriënteert zich breed en benut vele relevante theorieën. De ontwikkeling in projectteams vindt in wisselende samenstellingen plaats. Boeken en artikelen in vakbladen en in internationale vak- en onderwijstijdschriften doen verslag van de ontwikkelervaringen en de theorieontwikkeling. Los van deze projecten zijn vele vakpublicaties verschenen, zoals *Didactiek van het zwemmen* door Van der Sluis en anderen. Kremer publiceert op het gebied van bewegen en muziek, Roemers op het gebied van het leren trainen voor leerlingen in de tweede fase van het VO en Dikkeboer produceert meerdere boeken op het gebied van kinesiology.

De hogeschoolfusie in het Noorden levert veel spanning op. De opleiding pakt de ruimte om een eigen onderwijssysteem te ontwikkelen.

1990-2000

Begin jaren negentig wordt een gezamenlijk gedragen opleidingsconcept werkelijkheid. Een ontwikkelingsplan geeft de lijn voor de komende jaren aan. Verschillende vakken, zoals

bewegen en muziek, spel, kinesio­logie/anatomie, atletiek en bewegings­didactiek, tonen veel dynamiek en ontwikkelen vele goede modules en leermiddelen. Tussen 1990 en medio 1995 verschijnen 66 vakpublicaties, meestal in de vorm van artikelen. Tussen eind jaren negentig en begin 21ste eeuw worden vak- en opleidings­didactiek gekoppeld. Het vierdejaars LIO-traject is daarvan het meest ideale voorbeeld. De betrokken opleiders krijgen de ruimte (en de tijd) om een eigen onderwijssysteem te ontwikkelen.

In de eerste helft van de jaren negentig kent de ALO nog een aantal differentiatieprogramma's in het vierde jaar: bewegings­onderwijs voor vier- tot achtjarigen/vakcounseling, speciaal bewegings­onderwijs, management binnen onderwijs- en sportorganisaties, jeugdsporttraining/-coaching/-begeleiding en onderzoek/ontwikkeling als introductie op een vervolgstudie bewegingswetenschappen. Er worden vele sporttrainers­cursussen aangeboden. De visitatie in 1997 is hier kritisch op. Volgens de opleiders zelf is dat ten onrechte.

2000-2009

Studenten krijgen een compleet didactisch beeld om op verschillende manieren les te kunnen geven: ontwikkelings­gericht en/of begeleidings­gericht onderwijs (vergelijk hoofdstuk 2) en sport­gericht en/of bewegings­gericht onderwijs (vergelijk hoofdstuk 3). Opleiders zelf hebben de voorkeur voor ontwikkelend en sport­gericht onderwijs. Ontwikkelend onderwijs noemen ze 'actief leren onderwijzen'. Ze passen dit ook zelf in hun lessen op de ALO toe. Na een positieve tweede visitatie wordt een gemeenschappelijke propedeuse ingevoerd met een aandeel voor sportontwikkeling (zo heet de leraren­opleiding nu). De bachelor/master- of minor/major­structuur zorgt voor een sterk veranderde opzet en vele keuzemogelijkheden voor de student. De afdeling Sportontwikkeling gaat in zes themalijnen werken: VO, vmbo, Buurtsport, Basis­onderwijs, Sport en Speciaal Onderwijs. De differentiatie naar interesses is uitgebreid, zo uitgebreid zelfs dat differentiatie naar niveau en manier van leren niet meer kan worden toegepast. Per stroom worden teams van opleiders geformeerd die inhoudelijk aan richtlijnen worden gebonden. Ook manieren van beoordelen en taken worden centraal vastgelegd. De longitudinale programma­opbouw op basis van 'vakken' wordt nu helemaal losgelaten. In een matrix­organisatie worden de longitudinale lijn (over de leerjaren heen) en de horizontale lijn (met leerjaargebonden thema's) meer met elkaar verbonden. Die ideale mix wordt niet gekozen. De horizontale lijn domineert de inhoudelijke keuzes.

Het team verjongt. Dat grote aandeel collega's met in het algemeen weinig onderwijs­ervaring en vaak tijdelijke vierjarige contracten is niet bevorderlijk voor de kwaliteit van de opleiding. De inzet van iedereen om er iets van te maken is ondanks de hoge werkdruk extreem groot. Met de beperkte ontwikkelings­condities lukt het veel opleiders toch wat aan de nodige vakontwikkeling te doen.

5.2.4 Arnhem - Nijmegen

In 2006 is in Nijmegen de zesde ALO in Nederland van start gegaan, als onderdeel van de Hogeschool Arnhem-Nijmegen. Volgens de oprichters is het gezien de grote hoeveelheid doorstromende CIOS-studenten en mbo-studenten Sport en Bewegen een gat in de zuidelijke markt. Volgens de andere ALO's is de nieuwe opleiding volstrekt overbodig. De instroom is de eerste jaren gelimiteerd, maar neemt daarna geleidelijk in omvang toe. De ALO is onderdeel van een gezondheids­poot van de Hogeschool Arnhem-Nijmegen. Anders dan bij de andere ALO's beschrijven we hier enkele systeem­kenmerken.

Concept

De opleiding noemt als kaders voor het opleidings­concept: (a) de tien hbo-kern­competenties; (b) competenties uit het actuele 'beroeps­competentie­profiel voor leraren

LO' inclusief de beroepscode (2004); (c) SBL-bekwaamheidseisen voor leraren (2004); (d) 'gemeenschappelijke opleidingskwalificaties' van de ALO's; en (e) competenties ten behoeve van 'beweegmanagement' in het kader van het BOS-beleid, zoals geformuleerd door de Alliantie School en Sport. Op basis hiervan wordt een onderwijskundige verantwoording van de opleidingsopzet gegeven.

Personeel

Het heeft voordelen om met een nieuwe opleiding te beginnen en dat te doen met een relatief jonge, deskundige en enthousiaste groep collega's. Bij de werving tellen ondervinding, wetenschappelijke opleiding en/of ervaring als trainer/coach. Er bestaat nog geen traditie en er is geleerd van ervaringen bij andere opleidingen, voor zover daarover informatie wordt gegeven. De Jong is in Nijmegen de eerste directeur en inspirator. Met ondervindingcoördinator Pardon, voorheen zwemdocent en opleider bij de ALO Den Haag, en sterke ondervindingontwikkelaars als Aldershof, Platvoet, De Greef en De Vries verloopt de start naar wens. De vrouw/manverhouding van het personeel is één op drie (landelijk is dat één op vijf).

Aanpak

De mbo-instroom heeft een relatief laag theoretisch denk- en ontwikkelniveau (zie de constatering van ALODO-2004). Op basis van ervaringen elders en de overheersende aanpak binnen de hogeschool wordt vanuit praktijkcases thematisch aan de theoretische ontwikkeling van de student gewerkt, bijvoorbeeld binnen het thema 'de leraar LO in VO1'. Desondanks is de aanbevolen boekenlijst van een behoorlijk theoretisch kaliber en valt de vroege aandacht voor het doen van kwalitatief onderzoek en vakconceptueel handelen op. Er zijn geen vakken als didactiek of pedagogiek. Het (hogeschool)ondervinding is competentiegericht. Beroepsproducten zoals 'coachen en begeleiden van leerlingen in de LO-les' leiden het leren. Er zijn zes teams: coachen en begeleiden, lesgeven, management en organisatie, sportparticipatie, gezonde leefstijl en ondernemen en innoveren. Opleiders maken van één of meer van deze teams deel uit. Er wordt gekozen voor meer sportgericht vakondervinding en voor een neutrale vakondervindingaanpak, meer begeleidend en/of meer ontwikkelend. In de visienota staan veel opmerkingen over ontplooiën en pedagogisch klimaat en ook het ondervinding van de algemene KVLO-doelstelling voor het vak duidt op een voorkeur voor meer begeleidend ondervinding. Het opleidingsconcept geldt voor studenten niet direct als voorbeeld van 'zo kunnen we het ook zelf in ons vak toepassen'. Dat is bij meer ALO's het geval.

Sportgericht

Sport is – in de visienota – een belangrijk cultureel en maatschappelijk relevant fenomeen. Sport draagt bij aan levensplezier, zorgt voor structurering van tijd en stimuleert contacten. Uit verschillende bronnen blijkt dat sporten een positieve invloed heeft op de lichamelijke ontwikkeling van jeugdigen en voldoende bewegen een positieve invloed op de gezondheid heeft.

De ALO is voorstander van een ordening naar 'verschijningsvormen van sporten en bewegen': wedstrijd, show, recreatie, spel, avontuur en gezondheid. In de visienota wordt hierover geschreven: "Het doel van het vak is immers blijvende persoonlijke sportontwikkeling. Om de leerlingen gemotiveerd te krijgen en te houden moeten de lessen LO worden afgestemd op de beleving van de leerlingen."

Verschijsningsvorm en het motief van de leerlingen vereisen een match. Het is een keuze die vragen oproept. Wat krijg je als je als student naar het onderdeel 'wedstrijd' gaat? De eerste keer een partijtje voetbal, de tweede keer een partijtje hockey? Of ga je alleen écht wedstrijdgericht voetballen? Wat is dan de schoolrelevantie als je dat zó doet? Moet je niet sporten kiezen en dan de motieven of verschijningsvormen accentueren en/of

verschuiven? Het maakt duidelijk dat de groep opleiders wil innoveren. Dat is toe te juichen en geen gemeengoed in de opleidingswereld.

Profilering

De opleiding wil zich profileren op het gebied van gezondheid, welzijn, bewegen & sport, voeding en jeugd. Met deze brede expertise (gebundeld in een expertisecentrum) kan een extra dimensie worden ingebracht in de opleiding vakleraar LO.

Een tweede profileringspunt is de BOS-driehoek (buurt, onderwijs, sport). Het integrale jeugdstimuleringsbeleid van de overheid, het zogenaamde beleid van de sportieve driehoek (BOS), wordt toegejuicht. Binnen deze driehoek dient de vakleraar zich als beweegmanager op te stellen. Hierdoor wordt sporten en bewegen gestimuleerd en de kloof tussen onderwijs en de buitenschoolse sport gedicht.

Het is gewenst aandacht te besteden aan talentherkenning en -ontwikkeling, aan het brede veld van samenwerkingsverbanden met uiteenlopende partners en aan 'andere' doelgroepen als ouderen en vmbo-leerlingen.

5.2.5 Tilburg

1970-1980

In Tilburg volgt de toenmalig rector Van der Bijl de Oostenrijkse School en in het bijzonder de Burger/Groll-variant (1971) als inhoudelijke leidraad voor de opleiding. Die theoretische fundering geeft hij aan in zijn *Sylogos* (1974). Het is een in die tijd als 'nieuw' beleefde benadering *vom Kinde aus* en vormt een tegenwicht voor een tot dan overheersend medisch/biologisch/fysiologisch denken. Vooral de combinatie van *Gesamterziehung* en *Natürlichkeit* spreekt aan. Het activiteitenaanbod is minder relevant, mits de verschillende bewegingscategorieën aan bod komen. Het gaat vooral om het juiste leerklimaat, de pedagogische sfeer. De Oostenrijkse School is gebaseerd op het werk van Gaulhofer en Streicher (1930). Vooral na de Tweede Wereldoorlog heeft hun stelsel invloed in Nederland, omdat:

- tot dat moment een systematisch ontwikkeld stelsel van de LO in Nederland ontbreekt;
- er geen eigentijdse oefenstof en doelgerichte aanpak in het onderwijs beschikbaar is;
- de nadruk op meer kindgericht werken en het 'natuurlijk bewegen' aanspreekt;
- veel vakleraren zelf ervaring hebben opgedaan met de gymnastiekachtige grondvormen van bewegen;
- de pedagogisch-biologische theorie als een totaalplaatje van theorie en praktijk wordt gepresenteerd.

De leerstof sluit op de mogelijkheden en de interesses van leerlingen aan en de zelfwerkzaamheid wordt ermee gestimuleerd. Inhoudelijk bestaat het programma uit de volgende bewegingscategorieën:

- normaliserende oefeningen: lenigheids-, ontspannende en spierversterkende oefeningen;
- houdings- en bewegingsvormende oefeningen, waarbij die laatste beogen bewegingen uit het dagelijks leven en arbeidsbewegingen te verbeteren; later worden daar bewegingskunststukken aan toegevoegd;

- prestatieoefeningen en bewegingskunsten om optimaal presteren mogelijk te maken op het gebied van trekken en kamperen, kamp- en partijspele, worstelen en schermen, schaatsen en skiën, zwemmen inclusief waterspringen en reddend zwemmen en grondvormen van bewegen uit turnen en atletiek.

Burger en Groll ontwikkelen een variant van de Oostenrijkse School die het meest in Tilburg aanslaat. Onderwijsprincipes zijn '*Individuelle: Ausgleich und Konditionsförderung, Haltungs- und Bewegungsformung, Leistungserziehung*, en '*Soziale: Spielerziehung, Ästhetische Erziehung und Lebensschule*. De lesindeling is strak en bestaat uit een inleiding, een kern met normaliserende en vormende oefeningen, prestatieoefeningen, bewegingskunststukken, spel en/of dans en tot slot een kalmering.

De opleiders in Tilburg delen dit gedachtegoed en willen het verder ontwikkelen. Het blijft de enige ALO in Nederland die de Oostenrijkse School in een bepaalde mate praktiseert. In 1979 wordt deze school als funderend inhoudelijk systeem afgeschaft, maar hij werkt nog lang door in het denken en doen van opleiders en afgestudeerden.

Het leren lesgeven wordt nu steeds meer het centrale thema en het leren reflecteren de kern van het handelen van de student. Vanaf 1979 spelen didactische practica een belangrijke ontwikkelingsrol. Praktijk- en theori docenten werken hierbij nauw samen. De 'grondslagen' van de Oostenrijkse School en de praktische realisering worden in een meer eigentijds jasje gestoken. Büchner is de man van de 'grondslagen' die tot de dag van vandaag voor de opleiding leidend zijn. Er is ook ruimte voor *good practice*-ervaringen, waardoor de ALO nadrukkelijk een praktijktheorieontwikkeling propageert. Er is een streven om een 'totaalplaatje' van de vakdidactiek te ontwikkelen. Met name Büchner, Van Tilburg, Van der Loo en – voor de praktijk – Bonenkamp werken dat in de loop van de jaren in enige mate verder uit. De historie van de ALO Tilburg, de Katholieke Academie voor Lichamelijke Opvoeding (KALO), is goed in beeld gebracht in het proefschrift van Van Tilburg, waarop hij in 2000 in Leuven promoveert: *Sedimenten van sentimenten. 75 jaar Academie voor Lichamelijke Opvoeding*. Daarin beschrijft hij de pedagogisch-didactische, de levensbeschouwelijke en de sociaal-culturele invalshoek van de opleiding, onder andere in vergelijking met ontwikkelingen bij andere ALO's.

Vanaf 1979 wordt het 'reflectieve handelen' het opleidingsdidactische uitgangspunt. In 1988 wordt dat 'reflectief integratief' genoemd en in 1995 'reflectief, integratief en interdisciplinair'. De KALO zoekt status door student- en docentuitwisselingen met universiteiten van – met name – Wenen, Bonn en Leuven. Er is een sterke wetenschappelijke interesse bij de theori docenten. De praktijk wordt steeds meer sportgericht. Veel docenten participeren dan ook in de sportkoepel NKS, sportbonden en verenigingen. In de jaren zeventig krijgt het turnen een verbredende impuls. Bonenkamp (Tilburg), Mol (Amsterdam) en Van den Berg (Zwolle) ordenen de activiteiten naar betekenisgebieden als zwaaien (en draaien), springen, balanceren en 'over de kop gaan'.

Binnen de ritmische gymnastiek wordt het 'totaal bewegen' van Bode en Medau benadrukt. De wedstrijd sport oriëntatie van spel, zwemmen en atletiek wordt vervangen door het zogenaamde speels prestatieve.

De didactiek wordt gebaseerd op *Allgemeine Methodik der leibesübungen* van Fetz. Voor het basisonderwijs wordt de methode Groels/Borman (twee oud-studenten) bepleit. Docenten zijn in de keuze van hun vakinhoud autonoom. De inhoudelijke samenhang is beperkt. Tussen theorie en praktijk blijft een kloof bestaan. In de jaren zeventig verdwijnen door andere bekostigingsregels hoogleraren en wetenschappelijk medewerkers van universiteiten van de loonlijst. De KALO is in die jaren als eerste gericht op het meer aantrekken van generalisten.

Het kinderlijke en speelse in de sport spreekt de zuiderling meer aan dan de westerling, die in de sport directer, formeler en professioneler is (Van Tilburg 2000, deel 2,

p. 236). Overigens overheerst de opvatting dat sporten in een pedagogisch jasje kan plaatsvinden.

1980-1990

Didactiek krijgt steeds meer aandacht. Leren lesgeven en leren reflecteren vormen de kern van de opleiding. Didactische practica zorgen al vanaf 1979 voor de verbinding tussen opleiding en werkveld en integratie van theorie en praktijk en de algemene en specifieke vakdidactiek. In de jaren zeventig en tachtig vinden de opleiders zelf dat ze een hecht team vormen. Er is sprake van KALO-trouw en beroepsmatige individualiteit. Prominente docenten in die tijd zijn Van der Linden, Dings en Schets door hun persoonlijke kwaliteiten, Van Heumen en Kemper vanwege hun respectievelijk internationale en wetenschappelijke bekendheid, Bovend'eerdts vanwege zijn betekenis voor de LO en het feit dat hij naast zijn baan als docent ook in het VO bleef werken, Slaats vanwege zijn fenomenale lesgeefkwaliteiten en de homo universalis en Büchner, een denker in principes. De externe gerichtheid in publicaties is en blijft beperkt en komt voornamelijk van Bonenkamp (turnen), Bovend'eerdts (didactiek) en Van der Loo (spel en didactiek basisonderwijs).

1990-2000

Het ACHODLO-rapport uit 1986 stelt het lesgeven centraal en leidt tot programmadiifferentiaties met kern- en keuzedelen binnen zowel theorie- als praktijkvakken. De vakgroepen leveren bijdragen aan meerdere opleidingsthema's, bijvoorbeeld in het eerste jaar aan sensomotorisch leren en in het vierde jaar aan LIO. De aandacht voor het reflecteren ontwikkelt zich begin jaren negentig tot het reflectief geïntegreerde denken. Later komt daar het interdisciplinaire denken bij. De kern vormt het vak Agogiek, Didactiek en Methodiek, bewegingsdidactiek in het groot. Dit vak stuurt de praktijkvakken in enige mate aan. De inhoudelijk inspirator hiervan is vooral Van der Loo.

2000-2009

De opleiders zijn gemiddeld rond de 35 jaar. Het opleidingsprogramma is vak- en nu ook competentie- of praktijkgericht. Er wordt belang gehecht aan wetenschappelijke fundering, die door studenten zelf in praktijktheorieën vertaald moet worden. De samenhang tussen vakconcept en het praktisch handelen is indicatief. Het vakconcept baseert zich vooral op pedagogische grondslagen. Het zijn algemene, abstracte en fundamentele noties over het waarom van het didactisch handelen. Verschillende dimensies worden in samenhang ontwikkeld:

- het sensomotorische: ontwikkeling van grondvormen van bewegen in disciplinetechnieken;
- het cognitieve: bewust het eigen bewegend handelen sturen;
- het conditioneel-structurele: verbeteren van voorwaarden zoals kracht, lenigheid en dergelijke;
- het sociaal-emotionele: aanpassen aan specifieke vragen van de omgeving;
- het motivationele: kritisch stelling nemen en keuzes willen maken.

Intenties en belevingen die bij vrijetijdsbewegingen een rol spelen, worden gedragsmodaliteiten genoemd: exploratieve, ludieke, dansante, prestatieve, hygiënisch-correctieve (gezondheidsbevordering) en contemplatieve (attitudevorming) gedragsmodaliteit. Er wordt geen verband gelegd tussen opleidings- en vakdidactiek.

Binnen het instituut is een actieve curriculumontwikkelingsgroep aan het werk waarin Boon, Raymakers en Van Dokkum de 'kartrekkers' zijn. De 'opleider als generalist' wordt nog steeds gezocht, maar er wordt wel weer enig 'specialisme' bij verwacht.

KALO-opleiders zijn in al die jaren in het algemeen meer intern gericht aan het werk, hoewel Van der Loo en Van Tilborg dat vanuit hun verantwoordelijkheid als managers hebben geprobeerd te veranderen. Knelpunten blijven de ontwikkeling en afstemming van visie en praktijk, het zich steeds wijzigende onderwijssysteem en het tekortschietend onderwijskundig, organisatorisch en inhoudelijk beleid.

5.2.6 (Arnhem-) Zwolle

1970-1980

Binnen de opleiding bestaat een inhoudelijke discipline. De ideeën van Gordijn zijn het uitgangspunt. Tamboer en Meerdink fungeren als theoretische 'kartrekkers'. Tamboer zoekt verbindingen tussen de 'leer van het menselijk zich bewegen' van Gordijn en het didactisch denken in het model van Van Gelder. Als opleider en voorzitter van het bestuur van de Werkgroep Bewegingsonderwijs, nu 't Web, heeft hij invloed. Vooral de Austerlitz-conferenties zijn binnen deze kring erg bekend. In 1976 ziet de theorie van de betekenisgebieden het licht. Van den Berg, Van Driel, Maan en Tamboer staan aan de wieg daarvan.

Na het vertrek van Gordijn nemen Derksen en Meerdink het roer over. Met name Meerdink stimuleert de theoretische ontwikkeling. Een werkgroep didactiek-methodiek krijgt de opdracht om de theorie van Gordijn verder te ontwikkelen.

Crum en Donkers (1989) constateren dat de theorie van Gordijn niet écht bij de onderwijspraktijk aansluit. De idealistische en subjectgecentreerde uitwerking die Gordijn aan zijn relationeel bewegingsconcept heeft gegeven en het ontbreken van een analyse van het bewegingsgedrag in een sociaal-cultureel raamwerk zijn belemmeringen. Een groep enthousiaste opleiders geeft vanaf de tweede helft van de jaren zeventig een aanzet tot een verdere uitwerking van de theorie. De praktijktheoretische aanzetten hebben de volgende kenmerken:

- bewegingsonderwijs heeft tot taak bewegen te onderwijzen opdat leerlingen leren deel te nemen aan bewegingssituaties. Bewegen als individuele gedragswijze is ingebed in sociaal-culturele samenhangen;
- leerlingen worden geïntroduceerd in voor bewegingssituaties relevante betekenissen. De daarbij in aanmerking komende bewegingsactiviteiten zijn afhankelijk van de maatschappelijke interesse;
- binnen activiteitsgebieden als spelen, turnen, zwemmen en dansen kunnen betekenisgebieden worden onderscheiden. Een betekenisgebied is een verzameling bewegingssituaties waarin overeenkomstige motorische betekenissen het bewegend op te lossen probleem definiëren;
- door bewegingssituaties krijgen leerlingen inzicht in het dominante op te lossen bewegingsprobleem.

1980-1990

Een integrale bespreking van de praktijktheorie lijn verschijnt in een special van de *Lichamelijke Opvoeding* (1983, nr. 2) en in Loopstra's *Over bewegen en bewegingsonderwijs* (1983). Tussen theorie- en praktijkvakken bestaat in de opleiding steeds een nauwe relatie, in de vak- en opleidingswereld in die tijd een uniek verschijnsel. Het opleidings- en vakconcept heeft een sterk pedagogisch accent en is vooral meer bewegingsgericht en meer op begeleidend onderwijs gericht (vergelijk respectievelijk hoofdstuk 3 en hoofdstuk 1).

Na de verhuizing in 1986 van Arnhem naar Zwolle komt een einde aan een interne, diepgaande discussie over opleidings- en vakdidactiek van de opleiders. De opleiding wordt onderdeel van hogeschool Windesheim. Er is veel energie nodig om zich in en aan te passen.

De gezamenlijke vakontwikkeling krijgt vooral vorm in de didactische practica met derdejaars studenten. Hier worden betekenisgebieden gepraktiseerd en ontstaan vele nieuwe BOLS-en (bewegingsonderwijsleersituaties). Aan die practica nemen onder andere Siemes en Loopstra (didactiek), Van den Berg (turnen), Maan (bewegen en muziek), Regterschot (spel), Kruithof (zwemmen), De Jong (spel) en Huizinga (atletiek) actief deel. In enkele jaren participeren ook Crum en Stegeman vanuit de Interfaculteit LO. Een centrale rol binnen deze groep is weggelegd voor Maan, die een grote belevingskoppeling aan een onconventionele manier van denken. Hij heeft een hekel aan presentaties naar buiten toe en zijn manier van schrijven is weinig toegankelijk.

Vanaf de jaren tachtig is de theorie van de betekenisgebieden verder uitgewerkt, met name door Van Driel en Van der Palen. Hazelebach en Van Berkel zijn hiermee actief en productief op het gebied van het primair onderwijs.

1990-2000

Er verschijnen in deze periode veel publicaties van opleiders, vakdidactici en vakleraren die opvattingen van de kring Zwolle delen. Ze zijn in de hoofdstukken 3 en 4 te vinden. In 1995 worden denklijnen als volgt geformuleerd:

- de mens is uniek. Het mens- en bewegingsbeeld is relationeel van aard. Het subject met zijn of haar intenties staat centraal. Gelijkschakeling en het aanleren van kunstjes worden afgewezen. Sociaal-maatschappelijke bepaaldheid van het bewegen en van het onderwijs in bewegen valt hierdoor wat buiten het gezichtsveld. Dat is later gecorrigeerd in 'inleiden in de bewegingscultuur' en het 'samenhangend geheel van motorisch, sociaal en cognitief leren';
- het gaat om wat de mens is, niet om wat hij presteert. De presterende persoon staat centraal en niet de prestatie als doel op zich. Het gaat om het beleven van de vreugde van het hier en nu. Gevolgen zijn veel aandacht voor de zwakkere en het kritisch kijken naar sportconventies waarin prestatie, selectie en competitie een tijdlang hebben gedomineerd. Er is verzet tegen een overtrokken vooruitgangsgeloof. De nadruk ligt op een sterke individuele ontplooiing met het bewegen als middel. Het inleiden op de bewegingscultuur zorgt voor het sociaal-maatschappelijk tegenwicht;
- zelf handelen en zelf denken staan centraal. Er is verzet tegen het directe sturende leren en te grote rationaliteit in het denken. De leraar moet een terughoudende rol spelen. Het is een leren zonder tussenkomst van het denken;
- menselijk bewegen is een geheel en moet niet te veel als afzonderlijke delen worden gezien. Er is verzet tegen het elementarisme;
- ontwikkelen is het uitpakken van wat er al is. Er is verzet tegen het substantialisme.

Centraal staat het denken in betekenisgebieden. Daaronder wordt "een verzameling van activiteiten die een overeenkomstige hoofdbetekenis hebben" verstaan. Voor een buitenstaander is de relatie tussen theorie en praktijk op de ALO hecht, maar in 1995 wordt intern geconstateerd dat tussen grondslagen/opvattingen en het praktisch handelen nog een kloof zit. Er worden ook kanttekeningen geplaatst bij het begrip 'betekenisgebieden', omdat:

- de omschrijvingen soms aangeven 'wat er gebeurt' en dan weer 'wat er wordt bereikt';
- het de vraag is of de activiteitsgebieden nog wel actueel genoeg zijn;

- het de vraag is of het ordenen van hoofdbetekenis op overeenkomsten wel bij de wijze van verhouden in een relationele betekenis past;
- het de vraag is of sportgerichtheid wel een bedreiging is; het past immers bij de belevingswereld van de jeugd;
- het de vraag is of het 'leren over bewegen' wel bij de eigen theorie past.

De praktijktheorie van de kring Zwolle is kortom dynamisch in beweging. De verspreiding van de theorie is doordat de SLO de belangrijkste opvattingen onderschrijft redelijk breed.

2000-2009

De ALO blijft haar theorie actualiseren. In deze periode leidt dat tot het hernieuwd en soms anders benoemen van haar uitgangspunten:

- het totale zinsverband van God, mens en wereld (=de ander(en) en het andere) is het startpunt van redeneren; een relationeel uitgangspunt als leidraad voor ons handelen. Dit geldt bij het bevorderen van geluk voor het individu, maar ook bij het 'samen iets doen'. Er is een streven naar dialoog;
- zijn, er-zijn en samen-zijn; bewegingsonderwijs is een groepsgebeuren en van daaruit moet je aansluiten bij de individueel mogelijke inbreng; verschillen tussen deelnemers worden gewaardeerd en gerespecteerd, met vooral zorg om de uitvallende leerling aan boven- en onderkant. Bij bewegend er-zijn gaat het om het resultaat (taakvolbrenging), de verrassing (spelen) en de gezamenlijkheid (dansen) die op drie criteria kunnen worden beoordeeld: continuïteit, individuele betrokkenheid en onderweg zijn. Dat laatste uitgangspunt is nu verlaten en vervangen door 'betekenisgebieden' die aansluiting bieden op het 'inleiden in de bewegingscultuur';
- doel van het bewegingsonderwijs is het openen (oproepbaarheid) en uitbouwen (uitbouwbaarheid) van het bewegen als bestaansveld; het zijn ook criteria voor het ontwerpen van geschikte bewegingsonderwijsleersituaties;
- in de jaren zeventig is gekozen voor de activiteitsgebieden turnen, ritme en bewegen, atletiek, spel, zwemmen en zelfverdediging. Daarbinnen komen betekenisgebieden aan de orde. Binnen een activiteitsgebied als turnen worden de betekenisgebieden springen, zwaaien en balanceren onderscheiden. Het bewegingsonderwijs is probleemgeoriënteerd en sluit goed aan bij de op relationele grondslag wetenschappelijk uitgewerkte notie van bewegingshandelingen van Tamboer. 'Bewegend er-zijn' is ruimer dan alleen een 'inleiding op de sport'.

Herbezinning is nodig op 'hoe kinderen zich in bewegingssituaties engageren'. Het bezwaar wordt uitgesproken dat ontwerpend lesgeven kan resulteren in receptuur en min of meer vaste vervolgreeksen. Methodisch handelen is creëren. Intern is nagedacht over zaken als observatie- en behandelprocedures met betrekking tot leer- en gedragsproblemen, het omgaan met verschillen, de vertaling van betekenisgebieden naar VO, BO en bepaalde sporten en reguleringsdoelen.

5.3 LO-opleidingen voor het primair en speciaal onderwijs

Van 1965 tot 1985 worden onderwijzers voor het primair onderwijs (toen: lager onderwijs) aan klas 1 tot en met 6 opgeleid aan de Pedagogische Academie. Daarnaast bestaat de Kleuterleidsters opleiding school (KLOS), waar de bevoegdheid voor het kleuteronderwijs kan

worden behaald. Centraal binnen het kleuteronderwijs staat de gedachte van de ontwikkeling van het jonge kind 'als een eenheid en als doorlopend'. Motorische ontwikkeling is dus ook altijd tegelijk sociale, cognitieve én emotionele ontwikkeling.

Eind jaren tachtig worden KLOS en PA samengevoegd tot de pabo. De expertise voor het jonge kind verdwijnt aanvankelijk vrijwel geheel binnen de opleidingen, maar keert enigszins terug tegen het eind van de jaren negentig. Tijdens de PA-opleiding kan de aantekening-J worden gehaald, bedoeld voor het lesgeven aan de eigen klas. Na de opleiding kan in een tweejarige cursus de akte-J worden behaald, waarmee LO aan alle klassen van het lager onderwijs mag worden gegeven. Dit alles geldt ook voor toepassing in het speciaal onderwijs. Ook vakleraren LO geven LO in het PO en SO. Hun aanstelling is afhankelijk van het budget dat besturen van scholen hiervoor over hebben.

In 1985 worden kleuter- en lager onderwijs samengevoegd tot de basisschool. De ontwikkeling van kinderen wordt nu echt een ononderbroken lijn en in die gedachte past ook één leraar per leerjaar. Pabo-studenten verkrijgen een brede bevoegdheid inclusief LO. De aantekening- en akte-J worden afgeschaft. De realisatie van die brede bevoegdheid blijkt in de praktijk voor LO echter moeilijk haalbaar. Het leidt aanvankelijk tot een onvoldoende startbekwaamheid op het gebied van LO. Schoolbesturen vinden dat minder problematisch. Het bespaart hen de aanstelling van dure vakleraren en groepsleraren hoeven nu ook geen aparte cursussen meer te volgen om LO te kunnen geven.

Vakonderwijs krijgt alleen in de grote steden als Den Haag, Amsterdam en Utrecht voldoende voet aan de grond. Zij zien voor het openbaar onderwijs het belang in van goed LO-vakonderwijs. Voor de aanstelling van vakleraren is dan ook geld beschikbaar. Het bijzonder onderwijs profiteert van deze financiering door de gangbare doorberekeningstrategie, maar dat leidt niet automatisch ook tot de aanstelling van vakleraren. Den Haag gaat nog een stap verder en experimenteert met dagelijks een les LO.

Netwerk

Vakleraren LO die werken op pabo's vormen in 1989 een netwerk onder de naam 'Netwerk Bewegingsonderwijs Pabo'. Wanrooij en Van Rijn staan aan de wieg van dit netwerk. Naast jaarlijkse studiedagen worden er contacten opgebouwd met de HBO-raad (directeurenoverleg pabo's: het LOBO), de onderwijsinspectie, het ministerie en diverse politieke partijen, het ALODO (directeurenoverleg ALO's) en het ALOCO (coördinatorenoverleg ALO's). Het netwerk neemt ook deel aan het LO-platform, een landelijk overleg met alle betrokkenen bij LO. Ook met de KVLO wordt vanaf het midden van de jaren negentig constructief en intensief overleg gepleegd.

Bevoegdheid

Aan het einde van de jaren negentig slaagt de KVLO er met hulp van NOC*NSF in om het belang van goed vakonderwijs op de politieke agenda te krijgen. De bevoegdheidsregeling voor het geven van LO wordt aangepast. LO op de pabo leidt voortaan alleen nog maar tot een bevoegdheid om les te geven aan groep 1 en 2. Voor het geven van LO aan groep 3 tot en met 8 is het volgen van een postinitiële cursus of Leergang LO nodig. Het zojuist genoemde 'netwerk' ontwikkelt samen met de SLO een kader voor een 800 uren durende 'Leergang Vakbekwame Leraar Bewegingsonderwijs voor het primair onderwijs'. Het *Basisdocument Bewegingsonderwijs* voor het PO speelt hierin een belangrijke rol en legt inhoudelijk het accent op begeleidings- (zie hoofdstuk 1) en bewegingsgericht (zie hoofdstuk 3) onderwijs. De opleidingen zijn overigens vrij om aan de Leergang een eigen kleur te geven. De te geven Leergang wordt ter certificering voorgelegd aan de Stichting Post-HBO. De wettelijke uitvoering en implementatie van de Leergang verloopt echter moeizaam. Het aanstellen van vakleraren blijft uit, en de zittende groepsleraren worden niet gestimuleerd eraan deel te nemen. Grote delen van de als post-hbo bedoelde cursus worden al in de initiële opleiding aangeboden. In 2008 besluit het ministerie op basis van een

(overigens onvolledige) evaluatie de Leergang in omvang van 800 naar 600 uren terug te brengen.

Belang van LO: Middel of doel?

Maatschappelijk gezien neemt, vooral in grote steden, de aandacht voor het probleem van de bewegingsarmoede bij de jeugd toe. Steeds duidelijker tonen kinderen motorische tekorten. Motorische *remedial teaching* en remediërend bewegingsonderwijs krijgen daardoor meer aandacht en zijn onderdeel van een totaal schools zorgpakket. Kinderen met overgewicht zullen door LO niet direct gaan afvallen. Wel kan de vakleraar een rol spelen in de ontwikkeling van een meer actieve leefstijl. Ook bij de ontwikkeling van brede of vensterscholen ligt een coördinerende rol van de vakleraar voor de hand. Het inzicht dat de ontwikkeling van kinderen een doorgaande lijn vereist, geldt ook voor de eenheid van de ontwikkelingscontext: buurt, onderwijs, sport. Daar is wel een meer sportgerichte instelling voor nodig. Samenwerken met en leiding geven aan mbo-afgestudeerden Sport en Bewegen in zowel de BOS-driehoek als bij de aanstelling van onderwijsassistenten is eveneens nodig. Ook hiervoor is de vakleraar LO de meest geschikte persoon.

5.4 Juich- en zorgpunten in opleidingen

Jaren zeventig. Professionele ontwikkeling van de aanstaande vakleraar is een taak van de ALO's. Nascholingen door ALO's zijn nog beperkt. De status van de ALO, zowel als instituut als van de docenten, is hoog. Het gewenste wetenschappelijk niveau wordt echter (nog) niet gerealiseerd. Het type student is meer op 'doen' ingesteld. Het opleidingsonderwijs is weinig gedifferentieerd in aanbod en aanpak. Stages vinden alleen in de twee hoogste leerjaren plaats. Het aanbod aan 'vakken' is breed. Er is een redelijk gezamenlijk gedragen opleidings- en vakconcept, maar zonder onderlinge relatie. Er is eenheid in verscheidenheid. Kennis- en kundeoverdracht staat centraal. Motorisch leren is de kern op een ALO.

Jaren tachtig. ALO's bieden vakleraren veel nascholingen aan. Ook schoolgebonden vakwerkplanontwikkeling krijgt – evenals in het opleidingsprogramma – aandacht. Er wordt meer naar interesse gedifferentieerd. De aandacht voor reflecteren in de beroepsopleiding neemt toe. De stage wordt uitgebreider en vindt in alle leerjaren plaats. Motorisch en sociaal leren krijgt in samenhang meer aandacht. Gemengd opleiden wordt ook in veel praktijk- en alle theorievakken geaccepteerd. Het vak didactiek en didactische practica ontstaan. Vakgroepen in de opleiding opereren autonoom. Het onderwijssysteem gaat zich meer richten op het toepassen van kennis en kunde. Opleiders worden meer begeleiders van leerprocessen. De sturing is indirect. Niveaudifferentiatie stagneert. Het onderwijssysteem, voor zover dat wordt opgelegd, is niet voldoende op de mogelijkheden en behoeftes van de ALO-student afgestemd. Het theoretisch niveau van de student daalt.

Jaren negentig. Nascholingen worden nu niet alleen meer door ALO's aangeboden, maar ook door de KVLO, APS of SLO. De vraag om nascholing komt vanuit de school/vakleraar. Vakontwikkeling vindt onvoldoende plaats. Opleidings- en vakdidactiek worden soms – binnen perioden – wel aan elkaar gekoppeld. De inhoudelijke matrixorganisatie (horizontale en verticale ontwikkeling) blijkt bij toepassing in de opleiding en in de school succesvol, maar vaak wordt alleen een horizontale teamprogrammering toegepast. De opleider moet vooral generalist zijn. Binnen sommige instituten ontstaan vakontwikkelingsprojecten van opleiders/vakdidactici en vakleraren. Het opleiden wordt meer op competentiegerichte leest geschoeid. Motorisch, sociaal en cognitief leren worden in samenhang ook in de opleiding

ontwikkeld. Vrijwel alle praktijkdocenten geven nu gemengd les. Het toegepast onderwijssysteem blijft haperen. Het praktisch niveau van de student daalt.

Eerste decennium van de 21ste eeuw. Nascholingsaanbod richt zich meer op randgebieden van de LO (leefstijl, veiligheid in de school). Op enkele ALO's voeren opleiders/vakdidactici, vakleraren, studenten en sporttrainers meer conceptuele onderwijsontwikkelingsonderzoeken uit. Ontwikkeling en onderzoek krijgen ook in het programma van de opleiding meer aandacht. Er worden enkele complete praktijktheorieën ontwikkeld die ook in ontwikkeling blijven. Opleiders kunnen – net als vakleraren – een registratie verwerven. Een opleider moet generalist zijn, maar toch ook specialismen hebben. De veranderingen in het onderwijssysteem gaan te snel en volgen te kort op elkaar. Het kost opleiders veel tijd en energie om zich aan te passen.

De belangrijkste zorgpunten in 2009 zijn:

- het tekortschietende specialistische niveau van opleiders;
- de beperkte kwaliteit van het onderwijsmanagement bij het managen van veranderingen/het implementeren van een opleidingsconcept;
- de afstemming van het onderwijssysteem op de mogelijkheden en behoeften van de studenten;
- de matige mogelijkheden voor en het matige niveau van vakdidactische ontwikkeling;
- de opleidingsdidactische scholing en ontwikkeling van opleiders;
- het vakdidactisch/theoretisch en praktisch eindniveau van vierdejaars studenten.

De opleidingen en de KVLO (en voorheen ook Thomas van Aquino) als vakvereniging trekken als het gaat om LO-beleid vaak samen op. Vergelijk dit hoofdstuk daarom eens met hoofdstuk 6: Beleid van vakverenigingen.

Hoofdstuk 6

Beleid van vakverenigingen

In dit hoofdstuk kijken we naar wat vakverenigingen bijdragen aan beleid dat vakdidactisch ondersteunend werkt. We schetsen in chronologische volgorde enkele voorbeelden van dat beleid. De belangrijkste taak van een vakvereniging is de belangenbehartiging en de zorg om de professionele ontwikkeling van vakleraren. Thomas van Aquino, nu een (katholieke) groepering binnen de KVLO, ontwikkelde ook nadrukkelijk de vakinhoud. Meestal worden inhoudelijke ontwikkelingen echter aan derden uitbesteed (zie hoofdstuk 7).

6.1 Van KNVLO en Thomas van Aquino naar KVLO

De KNVLO, de Koninklijke Nederlandse Vereniging van Leraren Lichamelijke Opvoeding, is sinds 1862 de algemene vakvereniging voor vakleraren. Thomas van Aquino is de katholieke vakvereniging van vakleraren in Zuid-Nederland. In 1987 vindt tussen beide verenigingen een fusie plaats. Vanaf dan vormen ze samen de KVLO. Anno 2008 zijn ruim 8.000 vakleraren lid van de vereniging.

De achtereenvolgende voorzitters van de K(N)VLO zijn vanaf begin jaren zeventig Peter Kramer (1962-1987), Oene Loopstra (1987-2001) en Gert van Driel (2001-2009). Tot 1987 fungeren Han Kemper, Arnoud Vriends en Jan Audenaerde als voorzitters van Thomas van Aquino. Na de fusie met de KNVLO in 1987 zijn de respectievelijke voorzitters van de dan '(katholieke) groepering Thomas' binnen de KVLO Jan Audenaerde (tot 1991), Henk van der Loo (1991-2001) en Gé Doorenbosch (2001-heden).

Secretarissen spelen in de K(N)VLO een belangrijke rol. Ze zijn de vormgevers en bewakers van beleidslijnen. Het zijn Jelle Nauta (1969-1976; 1985-1987), Oene Loopstra (1976-1985), Fieke Vervegaert (1987-1989), Truus van der Gugten (1989-2004) en Baukje Zandstra (2005-heden).

Het beleid van een vakvereniging is vooral gericht op de belangenbehartiging van het vak en haar beoefenaren, vakleraren en onderwijzers met een LO-bevoegdheid. Met name de K(N)VLO heeft de taak de rechtspositionele belangen van haar leden te behartigen, terwijl Thomas van Aquino meer vakinhoudelijk is gericht. Zo'n gerichtheid is merkbaar door de organisatie van studiedagen en cursussen en de publicatie van boeken en artikelen. Bij scholingen zijn vaak de ALO's betrokken en vanaf het midden van de jaren tachtig ook de SLO, het Instituut voor Leerplanontwikkeling te Enschede. De SLO is de professionele vakontwikkelaar van werkplannen en onderwijsprogramma's en de adviseur van scholen of vakgroepen. Inhoudelijk wordt vaak samengewerkt met beleidsmedewerkers van de vakverenigingen. Opdrachten voor ontwikkelingsacties komen van het Ministerie van OCW, vakvereniging(en) en/of van derden. De vakverenigingen zelf geven geen publieke beoordeling van de kwaliteit van de producten en er is ook geen vakbrede discussie over de inhoudelijke keuzes van de ontwikkelaars. De SLO-LO-groep heeft dus veel ontwikkelingsruimte.

Vakverenigingen houden contact met de leden via afdelingen die bijeenkomsten en scholingsactiviteiten organiseren. De omvang daarvan varieert per afdeling.

Peter Kramer werkt jarenlang samen met Klaas Rijdsdorp, die hij na diens benoeming tot bijzonder hoogleraar in 1969 opvolgt als rector van de Haagse Academie voor Lichamelijke Opvoeding. De samenwerking met betrekking tot de LO wordt daarna gecontinueerd in verenigingsverband en op Europees en mondiaal niveau. Hij schrijft met onder anderen Kugel en Schagen in de jaren zestig enkele vakgeschiedenisboeken. Samen met Rijdsdorp publiceert hij *Ontwikkeling van de stelsels van LO en Hedendaagse LO*. Met Niels Lommen schrijft hij in 1987 deel 1 en in 1989 deel 2 van *Wegbereiders van de Lichamelijke Opvoeding van een gymnastiek, turn- en spelonderwijs naar een bewegings- en sportspelonderwijs in Europa*. Hij is van 1962 tot en met 1987 voorzitter van de KNVLO, als opvolger van Korpershoek.

Peter was lid van het dagelijks bestuur van de CML/ACLO-LO, lid van het bestuur van de Stichting voor de wetenschap LO en Sport en verder voorzitter van de CMHF (Centrale van Middelbare en Hogere Functionarissen bij Overheid, Onderwijs, Bedrijven en Instellingen) en lid van het bestuur van het Jan Luiting Fonds. Hij was internationaal actief als lid en voorzitter van IAZL (Internationale Arbeitsgemeinschaft für Zeitgemässe Leibeserziehung) en voorzitter van EUPEA.

De K(N)VLO functioneert binnen vakcentrales en vakbonden en neemt deel aan overleg met ministeries of wordt daarin vertegenwoordigd. Er zijn contacten met zusterverenigingen, onder andere met de BVLO in België en tot in de jaren tachtig ook met de Oostenrijkse en Zwitserse clubs. Er wordt deelgenomen in internationale vakorganisaties zoals International Council of Higher Physical Education, sport and Recreation (ICHPER), Association Internationale des Écoles Supérieures d'Éducation Physique (AIESEP) en EUPEA (zie hierna). De congressen richten zich vooral op de uitwisseling van ontwikkelingen en vergelijkingen van de plaats van LO in de verschillende landen. Het jaarlijkse IAZL-congres (zie hierna) is een initiatief van Rijdsdorp en Kramer. Het zorgt voor ontmoetingen tussen LO-vakdidactici uit Nederland, Duitsland, Oostenrijk en Zwitserland. In de loop van de jaren tachtig komt hieraan een einde.

Persoonlijk profiel van drs. Oene Loopstra

Oene Loopstra studeert af aan de CALO en volgt onderwijskunde aan de universiteit van Groningen. Hij is docent op een VO-school in Emmen en een pabo en daarna docent didactiek van het bewegingsonderwijs aan de CALO. Later wordt hij directeur Sector Onderwijs en Talen van de Haagse Hogeschool. Hij is 25 jaar als secretaris en voorzitter lid van het hoofdbestuur van de KVLO in een tijd waarin het de LO niet altijd voor de wind gaat, zoals de bezuinigingsperiode in de jaren tachtig. Onder zijn voorzitterschap komt er verplicht vakonderwijs in het BO. Hij positioneert de KVLO samen met zijn hoofdbestuurleden op een sterke manier. Hij is een erkend partner voor beleidsmakers en uitvoerders op het terrein van bewegingsonderwijs en sport. In de laatste periode van zijn voorzitterschap is hij betrokken bij activiteiten van de Stichting Jeugd in Beweging en zorgt hij voor samenwerking met andere sportaanbieders. Typerend voor hem als voorzitter zijn realisme, scherpzinnigheid, relativiseringsvermogen en humor.

Oene is ook voorzitter van de Centrale van Middelbare en Hogere Functionarissen bij Overheid, Onderwijs, Bedrijven en Instellingen. Verder zit hij onder meer in het bestuur van het Jan Luiting Fonds en van de Stichting voor de Wetenschap. Internationaal actief is hij als lid en voorzitter van de Internationale Arbeitskreis für Zeitgemässe Leibeserziehung (IAZL) en voorzitter van de European Physical Education Association (EUPEA). Bij vertrek wordt hij Ridder in de Orde van Oranje Nassau en erevoorzitter van de KVLO. Ondanks zijn drukke bestuurlijke werkzaamheden heeft hij het nodige gepubliceerd, waaronder *Over bewegen en bewegingsonderwijs* (1983) en (samen met Westerhof) *Beweegredenen: doelstellingen van*

de lichamelijke opvoeding voor leerlingen vanaf 16 jaar (1984). Hij schreef vooral veel artikelen in het vakblad, met name over de legitimatie en de doelstellingen van het bewegingsonderwijs.

Binnen staf en afdelingsbesturen spelen veel collega's gedurende langere tijd een bijzondere rol. Jan te Riet o/g Scholten doet dat bijvoorbeeld als voorzitter in de organisatie van de Twentse Studiedagen en Herman Rotting continueert dat op wat meer beperkte schaal. Herman de Muinck is jarenlang een actieve voorzitter van de afdeling De Noorder en een kritisch en constructief volger van wat er zich binnen de vereniging afspeelt. Aernout Dorpmans is van begin jaren negentig tot 2008 de grote organisator van schoolsport binnen de KVLO en initiatiefnemer en vormgever van de 'sportiefste school'-award.

Het kritisch doorlichten van de eigen vakorganisatie leidt in 2008 tot een rapport over de regionale positionering van de afdelingen. Een projectteam benadert afdelingsbesturen en stimuleert bijeenkomsten voor nieuwe leden en activiteiten zoals scholing, contact met ALO's en bevordering van de verjonging van afdelingsbesturen. In 2009 volgt een herstructurering van de vakverenigingsorganisatie.

Ongeveer tachtig procent van alle vakleraren is lid van de KVLO. Dat zijn ongeveer 9.000 leden. De vereniging komt sinds haar oprichting in 1862 nog steeds op voor zowel de individuele als collectieve belangen van haar leden en heeft tot doel de LO in Nederland en in het gehele onderwijs te versterken.

Persoonlijk profiel van Gert van Driel

Gert van Driel is opgeleid tot vakleraar LO aan de CALO (Christelijke Academie voor Lichamelijke Opvoeding) in Arnhem (nu CALO Windesheim in Zwolle). Hij studeert in 1973 af. Na zijn studie werkt hij twee jaar als vakleraar bewegingsonderwijs aan enkele basisscholen in Lelystad. In die tijd begint hij ook met de studie Bewegingswetenschappen aan de Interfaculteit Lichamelijke Opvoeding (IFLO) in Amsterdam. Zijn interessegebied is de didactiek van het bewegingsonderwijs. Vanaf 1976 is hij docent turnen en methodiek aan de CALO en schrijft hij verschillende publicaties over turnen op school.

Van 1995 tot 2001 is hij afdelingsdirecteur van de CALO te Zwolle. Vanaf 1996 maakt hij deel uit van het hoofdbestuur van de KVLO, waarvan hij in 2001 voorzitter wordt en nu nog steeds is. Inmiddels is hij, mede door dat laatste, ook bestuurslid van meerdere organisaties op het gebied van bewegen en sport. Daarnaast werkt hij twee dagen per week als opleider en onderzoeker op de CALO.

Tot aan zijn studie voor vakleraar is Gert een fanatiek turner in de Vereniging ACGV in Arnhem. Hij neemt deel aan vele wedstrijden en demonstraties, met name op de onderdelen minitramp springen en lange mat. Tijdens zijn studie werkt hij als coach bij enkele gymnastiekverenigingen. Al jaren speelt hij wekelijks met zijn collega's zaalvoetbal. Voor een turner die kan spelen is dat een bijzondere prestatie. Hij fietst graag en in een week met te weinig beweging loopt hij vele kilometers in de prachtige omgeving van Zwolle.

6.2 Voorbeelden van inhoudelijk beleid

6.2.1 Twee vakken of één ongedeelde vak?

De vakverenigingen voeren een actief beleid, soms proactief en soms reactief op bijvoorbeeld (onderwijs)politieke voornemens of beslissingen. K(N)VLO en ALO's trekken daarin vaak één

lijn. Dat gebeurt ook als eind jaren zeventig de 'twee vakken'-discussie oplaait. Bij lerarenopleidingen wordt in die tijd het opleiden voor twee vakken gepropageerd. Het voordeel daarvan is dat de inzet van leraren in de school meer flexibel wordt. Uit vergelijkbare ervaringen in het buitenland blijkt echter dat dan de opleidingskwaliteit van een vak sterk achteruit gaat. Er wordt zowel door de KVLO als de ALO's sterk gepleit voor 'één vak', om de voor LO kenmerkende brede en diepgaande scholing te realiseren. Het geeft opgeleiden in Europa een sterke positie. Met name in de jaren tachtig blijkt dat, als vakleraren die in Nederland last van de slechte werkgelegenheid hebben gemakkelijk in het buitenland aan de slag kunnen.

6.2.2 Schoolsport en sportiefste school

Schoolsport

Aan het eind van de jaren zeventig ontstaat discussie over de omvang en het belang van lokale, regionale, nationale en internationale schoolsportontmoetingen. Aanjager Jan Kloen, vakleraar in Doetinchem, richt de Stichting Nederlandse Schoolsport op. Deze stichting stimuleert de plaatselijke en regionale schoolkampioenschappen in bijvoorbeeld voetbal, zaalhandbal en volleybal, en gaat verder met (in 1963) nationale en (in 1965) internationale kampioenschappen. Vanuit de K(N)VLO, Thomas van Aquino én de NSF komt verzet tegen deze nieuwe speler op schoolsportgebied. De vakverenigingen zien de verdubbeling van het sporten in sport en school als onwenselijk. De NSF geeft tegengas vanwege het wedstrijdsportgerichte karakter, waarover ze via bonden en sportverenigingen de coördinatie wil houden.

In 1973 wordt de Haarlemse schoolsportraad opgericht, waarin vanuit de LO Mike Schouten c.s. contacten met sportverenigingen zoeken en waarin de schoolsport wordt ontwikkeld. Centraal staat wat de sport voor de school kan betekenen. In 1974 wordt het overlegorgaan School en Sport opgericht, waarin de NSF, KVLO en de Stichting Nederlandse Schoolsport (SNS) participeren. Samenwerking op gemeentelijk niveau tussen scholen en sportorganisaties wordt aanbevolen. In 1982 wordt de SNS opgeheven en worden de werkzaamheden opgenomen in de K(N)VLO. Vanaf dat moment wordt de schoolsportcoördinatie een taak van de vakvereniging.

Ook de studentensport voor hbo- en universiteitsstudenten verbreedt haar aanbod vanaf eind jaren zeventig. Tegen een billijk tarief worden sportmogelijkheden aangeboden. Het voorziet direct in een grote behoefte en blijft gestaag groeien. Universiades en internationale studentensportontmoetingen bieden een brede groep studenten ervaring met het sporten op mondiaal niveau. Ook dat leidt tot verdubbeling van het aantal sporturen, maar de extra ervaring op relatief topniveau op een groot evenement wordt als belangrijk gezien. Alleen de betere sporter komt hiervoor in aanmerking.

Sportiefste school

Begin deze eeuw ontstaat de award voor de Sportiefste school van Nederland. Het is een manier om sport op school te stimuleren en met name het contact van vakleraren met sportorganisaties te verbeteren, maar ook om het belang van LO voor de school te accentueren. Er wordt in 2002 begonnen met het VO. Het PO volgt in 2004. De prijs wordt jaarlijks toegekend, met als bedoeling:

- het geven van een kwaliteitsimpuls aan 'bewegen en sport' in het onderwijs;
- het realiseren van een meer bewegings- en sportvriendelijk klimaat in het onderwijs;

- het versterken van de positie van de scholen in relatie met de sportvereniging en de buurt;
- het duidelijk maken dat bewegen in het onderwijs 'fun' én gezond is;
- het geven van aandacht aan een gezonde leefstijl in het onderwijs.

Alle scholen geven demonstraties van hun kunnen en presenteren zich daarmee aan elkaar. De genomineerde VO-scholen worden bezocht door een visitatiecommissie bestaande uit vertegenwoordigers van de KVLO, NOC*NSF, de SLO en deskundigen uit het werkveld van bewegen en sport. Deze praat met de schoolleiding, de sectie bewegingsonderwijs en ouders en leerlingen. De aandachtspunten zijn onder andere het draagvlak in de school, de didactische implementatie in de school, het perspectief voor de toekomst, facilitering voor docenten om plan en idee tot uitvoering te brengen en mogelijkheden van bewegingsactiviteiten voor, tijdens en na de lessen.

Voor het PO zijn aandachtspunten het aanbod van zwemonderwijs of actief bewegend bezig kunnen zijn op het speelplein in de pauzes, de zorg en aandacht voor niet alleen de getalenteerde leerlingen maar ook de kinderen met achterstanden op het gebied van bewegen en sport, de structurele samenwerkingsverbanden met de sportverenigingen voor sportoriëntatiekeuzelessen of sportstimulering en wat de school doet aan het uitdragen van een gezonde leefstijl of aan overgewicht bij kinderen.

Sinds enkele jaren kunnen scholen voor primair en voortgezet onderwijs ook gecertificeerd worden als sportactieve school. De belangstelling voor de award en certificering is groot. Indirect kan het impulsen geven aan een grotere 'sportgerichtheid'. Dat 'fun' en gezondheid hier benadrukt worden, is maatschappelijk gezien een slimme keuze, maar niet de kern van ons vak.

6.2.3 Confessionele vakidentiteit

Christelijk onderwijs in het algemeen onderschrijft altijd al het belang van pedagogische opvattingen op basis van levensbeschouwing (Derks 2000). Het gaat over normen en waarden, over mensbeelden en opvoedingsidealen. Voor de gelovigen vanuit een bepaald Godsbeeld zijn het sterk geleide keuzes. Een overwaardering van het lichaam boven de geest past niet zo in een christelijke traditie. Sport en lichamelijke opvoeding worden gezien als uitingen van een cultuur waarin 'de geneugten van het lichaam' sterk de nadruk krijgen. Aan de andere kant is het lichaam ook 'de tempel Gods'. De sport wordt het meest kritisch bekeken, maar tot ver in de twintigste eeuw wordt ook LO als een pedagogisch en moreel beladen vak gezien. Het kan tot een meer harmonische ontwikkeling van de mens leiden, maar kent wel vele risico's. Tucht en ascese liggen van oudsher de christelijke mens meer na aan het hart. Het is zo gezien dan ook vanzelfsprekend dat veel vakpioniers van christelijke huize dat pedagogisch belang steeds benadrukken. LO wordt als een aspect en integraal onderdeel van de totale opvoeding gezien. Reflecties op sport en LO worden overigens ook geïnspireerd door antropologische denkers als Buytendijk, Luyten en Van Peursen.

In de jaren zestig staan veel 'vaste' normen en waarden ter discussie. Het is de tijd van de protestgeneratie, die bijvoorbeeld te hoop loopt tegen conformistisch gedrag en de gerichtheid op presteren. Dat treft ook de sport en de LO.

Het zoeken naar eigen identiteit levert door de samenwerking van Thomas van Aquino (Henk van der Loo, Servé Retera, Mayke Verhagen) en de SLO (Chris Mooij) in 1995 *Lichamelijke opvoeding en identiteit in het katholieke basisonderwijs* op. Kenmerkend voor katholiek onderwijs zijn de steekwoorden (Derks 2000): vanuit een breed aanbod moeten leerlingen zelf leren tot keuzes te komen, persoonlijk verantwoordelijk zijn, respectvol met elkaar omgaan, zelfrespect hebben en vertrouwen in eigen handelen, solidair leren zijn met elkaar, omgaan met grenzen, zorg voor zwakkeren hebben, leren genieten van het bewegen

en betrokken zijn. Er wordt gezocht naar de specifiek katholieke identiteit. Die is echter, zoals dat binnen de groepering ook al wordt aangegeven, niet specifiek voor de katholieken. Het zijn (ook) meer algemeen menselijke waarden.

Bij gereformeerde scholen doet zich hetzelfde voor bij het maken van werkplannen voor VO-onderbouw en -bovenbouw. Bij de invulling van school- en vakwerkplan worden geloofsgebonden opvattingen geformuleerd. Het belang van het pedagogisch klimaat inclusief de ontwikkeling van de zelfstandigheid krijgt in christelijke kring veel nadruk, maar dat is ook binnen de LO zelf zo. Van oudsher is onze pedagogische legitimering het meest benadrukt.

6.3 Ontwikkelen van een vakprofessie

Als opmaat voor de volgende paragraaf gaat het hier om de vraag: Wat is professioneel voor vakleraren? Leraren zijn semi-professionals, terwijl advocaten en medici bijvoorbeeld tot de échte professionals worden gerekend. Elke beroepsgroep en dus ook die van (vak)leraren streeft naar die full-professie. In figuur 6.1 is met een * aangegeven of de LO vorderingen maakt. Let op de verschillen tussen semi-professie en full-professie (Timmers & Stegeman 2004).

Figuur 6.1 Verschil full- en semi-professie

In de loop van de jaren negentig verschijnt het eerste beroepsprofiel van de KVLO, waarin de taken van een vakleraar worden beschreven. Er is een beroepscode met daarin 'algemeen verantwoord beroepsmatig gedrag' toegevoegd, een soort ethische code. Een inhoudelijke beroepscode met een norm voor wat 'voldoende leren en onderwijzen' is ontbreekt nog.

Nascholingen

De vakvereniging(en), afdelingen en ALO's zorgen voor een jaarlijks aanbod aan scholingen. In de jaren zeventig is dat aanbod nog beperkt. Er zijn dan al wel enkele meerdaagse studiedagen, die onder andere door afdelingen als AGOV/Amsterdam, Gelre en Twenthe worden georganiseerd, vaak in samenwerking met de dichtstbijzijnde ALO.

De Twentse Studiedagen zijn van 1970 tot en met 1980 zeer in trek, met zeker in de beginjaren massale belangstelling (650-750 deelnemers). Jan te Riet o/g Scholten, de voorzitter van de afdeling, en de gemeentelijke inspecteurs Wim Halsema en Jan Bolk voorzien met deze dagen jarenlang in een grote behoefte. Veel andere scholingsmogelijkheden zijn er in die tijd niet. Thema's zijn: Prestatie, doel of middel (1971); Agressie (1972); Doelstellingen en werkwijzen (1974); Didactiek van het sportspel (1975); Maatschappijgeoriënteerde lichamelijke opvoeding (1976); Realiseren van doelstellingen (1977); Differentiatie in de LO (1978); en Evaluatie in de LO (1979). In 1980 is het thema Lichamelijke Opvoeding en gezondheid de laatste landelijke versie. Vanaf 1981 wordt een afdelingsgerichte, meer regionale tweedaagse praktijkhappening gehouden.

De Thomas Oriëntatiedagen zijn dé trekker in het Zuiden. Kartrekkers zijn in de loop van de jaren Noud Vriens, Hans Vlasblom, Jan Kop en Gé Doorenbosch. Het begint in 1965 met het thema 'Handgereedschappen'. Thema's zijn op actuele ontwikkelingen afgestemd. Tot en met 1980 ligt de nadruk op bewegingspraktijken en methoden, zoals 'Leren spelen of spelend leren' (1974). In de jaren zeventig zijn veel thema's aan gezondheid gerelateerd, zoals in 1979 met de sterk fysieke invulling van het dansant bewegen door Monica Beckman. In 1978 en 1979 worden in Groningen vier studiedagen georganiseerd over het thema

'Zelfstandig leren samenwerken'. Het is een Groningen-Tilburg-productie. Naast de aanpak van het motorisch leren gaat het nu ook om sociaal en – nog in beperkte mate – cognitief leren. Vanaf 1980 komen onder andere thema's aan bod als Water in onderwijskundig perspectief (1981); De zwakke leerling (1983); Schoolsport, een zaak van het onderwijs (1984); Stilstaan bij het bewegen (1986); LO ook gezondheidsopvoeding (1987); LO in de markt: over beeldvorming en legitimatie (1988); en Zorgverbreding in de LO (1989).

De studiedagen in de jaren negentig hebben erg globale aanduidingen. Aan het begin van de 21ste eeuw verschuift de aandacht vervolgens naar trends als We houden het wel gezond (2002); Sportgericht bewegingsonderwijs, kans of bedreiging!?! (2004); Sectie LO: spel of speelbal? (2005); en Bewegingsonderwijs is meer dan bewegen alleen (2007). Opvattingen en doelen, de interne en externe legitimatie van het vak, staan dus regelmatig centraal. Gemiddeld komen er ruim 400 tot 500 bezoekers op de studiedagen af.

Vanaf eind jaren zeventig kent Tilburg de jaarlijkse Jazzdansdagen, in de eerste jaren vooral gedragen door Van Zeijl en Van den Bosch. Vanaf midden jaren negentig vinden jaarlijks LO-gerichte studiedagen plaats voor het PO en later ook voor het SO. ALO's, KVLO en SLO zijn bij het programma betrokken. Het vmbo Praktijkonderwijs kent vanaf 2002 een jaarlijkse studiedag.

De eerste landelijke VO-studiedag van KVLO en een ALO wordt in 2004 in Tilburg gehouden. Het thema is 'Beweging in professionaliteit'. Er is aandacht voor het vakwerkplan, het vaksectiebudget en de collegiale visitatie. LO2-vmbo's vullen de praktijkworkshops. In Zwolle gaat het in 2005 om 'Onderwijs in beweging'. Er is aandacht voor een nieuwe visie op leren, modern opleiden, werken met competenties, de relatie onderwijs en samenleving en praktijkworkshops. In 2006 in Amsterdam gaat het om 'Leiden en begeleiden' met theorie- en praktijkworkshops. In 2007 in Groningen zijn de thema's 'Doorlopende leerlijnen en het basisdocument voor de onderbouw van het VO', 'Sporten en bewegen, een kwestie van leren door transfer' en 'Docentenondersteuning'. Er zijn theorie- en praktijkworkshops. In 2008 in Den Haag gaat het om 'Leren sporten en bewegen, kan het beter?' en 'Vakontwikkeling en sportgericht en/of bewegingsgericht handelen, hoe kan dat vorm krijgen in theorie- en praktijkworkshops'.

Studiedagen bezoeken betekent bekenden ontmoeten, nieuwe ideeën opdoen en ontwikkelingen volgen. Voor het bezoeken van studiedagen of het volgen van cursussen is in het onderwijs in het algemeen weinig belangstelling. Eén op de twintig vakleraren LO woont wel eens een studiedag bij. Eén op de veertig volgt wel eens een specifieke onderwijs- of nascholingscursus.

Registratie Registerleraar

Halverwege het eerste decennium van de 21ste eeuw wordt door middel van de wet 'Bekwaamheid in het Onderwijs' (BIO) een poging gedaan om een minimum aan kwaliteit van docenten te garanderen. Zij dienen een bekwaamheidsdossier op te bouwen op basis van de op papier ongeveer 160 professionaliseringsuren per jaar. Ruimte voor scholing is er wel, maar veel leraren voelen zich bezwaard als er door hun scholing lessen uitvallen. Bovendien is het de vraag of scholing in een periode is in te passen, gezien de werkdruk in een week. Of het gaat lukken, hangt ook af van de druk vanuit de schoolleiding, omdat het de vraag is of docenten zelf de zin van scholing wel inzien. Het levert immers meestal geen andere functie of taak in de school op. Ook vakgroepen stimuleren elkaar zelden tot scholing. Maar het is waar: bekwaamheid moet worden onderhouden door regelmatige bij- en nascholing. De opdracht om de eigen deskundigheid op peil te houden wordt opgenomen in collectieve arbeidsovereenkomsten. Onderwijsinstellingen krijgen middelen voor scholing. Het is te hopen dat het 'scholen van elkaar' in bijvoorbeeld vakgroepen de nadruk krijgt. Dat komt direct de schoolontwikkeling ten goede.

De KVLO regelt met ingang van 2007 een scholingsaanbod en gaat een Register opstellen. Een Registerleraar LO heeft voldaan aan de wettelijke eisen ten aanzien van het onderhoud van deskundigheid. Om in het beroepsregister te worden opgenomen, moet een leraar twee jaar zijn opgenomen in het initieel register en voldoen aan de criteria voor werkomvang (gedurende twee jaar minimaal 0,2 fte of 332 uren) en deskundigheidsbevordering (in twee jaar 2 x 30 punten hebben verzameld, waarvan minimaal de helft met een vakspecifiek karakter). Punten voor deskundigheidsbevordering kunnen op de volgende manieren verkregen worden:

- het volgen van een nascholing (1 punt per jaar; maximum 24 punten);
- het ontwikkelen en geven van een nascholing (1 punt; maximum 12 punten);
- deelname aan een studiedag of congres in het kader van (bewegings)onderwijs (6 punten voor één dag);
- een publicatie in een vak- of landelijk onderwijsblad (3 punten; maximaal vier artikelen);
- deelname aan een KVLO-commissie ter bevordering van de vakontwikkeling (6 punten bij gerealiseerde opdracht);
- het vervullen van een bestuurlijke functie binnen de KVLO (6 punten per jaar);
- het participeren in een KVLO-kader- en/of ledenvergadering (1 punt per dagdeel).

De schooldirectie is wettelijk verplicht docenten de mogelijkheid te bieden om de verkregen expertise voor het vak én de school daadwerkelijk in een bepaalde functie of voor een taak te gebruiken. Om de vier jaar moet elke docent een EHBSO en/of BHV-scholing met positief resultaat volgen.

De scholing is gericht op activiteiten die buiten schoolverband plaatsvinden en laat ruimte voor schoolinterne scholingen. Het elkaar onderling als vakgroep scholen of samen het vak ontwikkelen is een keuze. Slechts één op de vijf vakgroepen functioneert op dit punt voldoende. De vraag voor een vakvereniging is dan ook vooral: Hoe bevorderen we de vakdidactische en professionele ontwikkeling van collega's binnen een school?

Verplichte nascholing is tot nu toe vrij onbekend in het (vak)onderwijs. Toch kwam het al in de jaren zeventig voor. Door een ongeluk bij het uitvoeren van een zweefrol van een minitramp, waarbij een leerling ongelukkig ten val komt, dreigt er dan een verbod op het gebruik van de minitramp, dat voor rijksscholen in 1979 ook daadwerkelijk van kracht wordt. Alleen vakleraren die in de initiële opleiding of in nascholing in het gebruik van de minitrampoline zijn geschoold mogen deze gebruiken. Pas in 1991 wordt dit verbod ingetrokken. Het is de enige keer dat nascholing tot nu toe verplicht is gesteld. Een vak heeft er baat bij als periodieke na- of bijscholing verplicht wordt. De invoering van Registerleraar kan daar, als het vanzelfsprekend wordt, druk achter zetten.

Het aanbod aan nascholingen van de KVLO bevat in 2008 de onderdelen onderhandelings- en vergadertechnieken, invoering lumpsum PO en toetsen van het formatieplan en personeelsbeleidsplan. Het zijn organisatorisch getinte nascholingen. ALO's bieden jaarlijks meer inhoudelijke nascholingen aan, die steeds meer op het randgebeuren betrekking hebben, zoals actieve leefstijlbevordering of een trainerscursus. Het aanbod loopt de laatste jaren terug. Scholen die Bewegen, Sport en Maatschappij in het vmbo aanbieden, worden door de SLO begeleid in netwerken. Scholen die LO2-vmbo aanbieden, worden door SLO én KVLO begeleid.

Extra opleidingen

Op initiatief van de KNVLO en tegen de zin van de meeste ALO's in wordt in 1972 de eerste en in 1980 de tweede tweejarige parttime opleiding SPALO gegeven, voor MO Lichamelijke Oefening. ALO-docenten nemen hieraan wel deel, maar op persoonlijke titel. Het is vooral bedoeld voor akte-J'ers die willen doorstromen.

Ook buiten de ALO's om kunnen tot eind jaren tachtig staatsexamens voor MO-P worden gedaan. In die jaren bieden de ALO's zelf verkorte opleidingen aan die zijn gebaseerd op elders opgedane werk- of studie-ervaring.

Vakbladen

Vakbladen leveren impulsen voor professionele vakontwikkeling. De *Lichamelijke Opvoeding* is weliswaar primair een verenigingsblad waarin het beleid van de K(N)VLO wordt toegelicht, rechtspositionele onderwerpen de revue passeren en relevante literatuur op of dichtbij het vakgebied wordt gesignaleerd, maar het bevat ook theoretisch-didactische maar vooral praktische artikelen. Theoretische artikelen die qua niveau vergelijkbaar zijn met die in tijdschriften als – destijds – *Hermes* in België, *Sportwissenschaft en Leistungssport* in Duitsland of *Quest* in de Verenigde Staten ontbreken. Het zijn vooral praktijk- en toepassingsgerichte artikelen. Voor vakontwikkeling is dit erg beperkt. Het verdient aanbeveling om voor vakdidactici een eigen forum via een blad te creëren, wellicht samen met de Belgische collega's.

In de verschillende perioden zijn er accentverschillen in de artikelen. In de jaren zeventig verschijnen veel theoretische en beschouwende artikelen. In de jaren tachtig zijn ze meer gericht op praktijkgebieden en vakwerkplanontwikkeling. In de jaren negentig zijn de artikelen gericht op praktijkgebieden en wetenschappelijke ontwikkelingen op het gebied van motorisch leren/trainingskunde, leer- en ontwikkelingspsychologie of fysiologie. Begin 21ste eeuw zijn ze gericht op praktijkgebieden en vakontwikkeling. Algemene doelen/legitimatie van het vak en pedagogische aspecten krijgen steeds aandacht.

Klaas Rijdsdorp, Jan van de Broek, Jan Beenen en Harry Stegeman fungeren als achtereenvolgende redactievoorzitters van *Lichamelijke Opvoeding*. Het eindredactiewerk is in handen van Harry Berkhof (acht jaar), Truus van der Gugten (tien jaar), Harry Stegeman (twaalf jaar), Tino Stoop (één jaar) en sinds 2002 Hans Dijkhoff. Truus van der Gugten zorgt ervoor dat het blad praktijkgericht wordt. Voor haar is de maatstaf: 'Wat is voor het werk van de vakleraar in de school van belang?' Het heeft geleid tot een afwisselend samengesteld blad. Elke vakleraar of vakdidacticus in elk type onderwijs kan er iets van zijn gading in vinden. Een reeks van jaarlijkse themanummers of – vanaf eind jaren negentig – *topics* geeft een rijke variatie aan accenten met artikelen over eenzelfde onderwerp. De redactie waakt over de breedte en gevarieerdheid van het aanbod en de leesbaarheid van de artikelen. Over de gewenste 'diepgang' van theorie- en praktijkartikelen verschillen de meningen nogal eens, zowel binnen de redactie(raad) als tussen de redactie en schrijvers.

Thomas is het vak- en verenigingsblad van Thomas van Aquino. Deze vereniging heeft gezorgd voor vele inhoudelijke publicaties. Enkele voorbeelden daarvan zijn *Zwemmen* (1985), *Fysiologische achtergronden van LO en sport* (1985), *Atletiek* (1987), *Spelend en oefenend leren spelen* (1991) en *Lichamelijke Opvoeding en identiteit in het katholiek basisonderwijs* (1995). Jaarlijks verschijnen er themanummers over vele vakaspecten, zoals in 1982 *Groei en gezondheid van tieners*, waarin Han Kemper verslag doet van zijn langjarige longitudinale project onder opgroeiende jeugd tot en met hun volwassen jaren. In de jaren tachtig komen onderwerpen aan bod als *Vakwerkplanontwikkeling*, *Differentiatie en omgaan met verschillen*, *Gezondheid*, *De zwakke leerling* en *Schoolsport*. Het illustreert de verscheidenheid aan onderwerpen, maar toch ook het belang van de praktijkinhoud en het lesgeven. Op 1 januari 1988 houden het vakblad en de vereniging Thomas van Aquino op te bestaan. De redacties van beide verenigingen worden samengevoegd. Het verenigingsblad heet na het samengaan van KNVLO en Thomas *LO* of *Lichamelijke Opvoeding*. Naast een of meer vakleraren is in principe elke ALO in de redactieraad vertegenwoordigd. Niet alles wordt steeds gelezen. Vrijwel iedereen leest verenigings- en beleidsnieuws, tachtig procent de praktijkartikelen en veertig procent de meer theoretisch-didactische artikelen.

De KVLO heeft vanaf medio jaren negentig een eigen website naast (en later als onderdeel van) een website van de community LO-bewegingsonderwijs. Deze is bedoeld voor een optimale onderlinge inhoudelijke communicatie tussen vakleraren en als discussiemogelijkheid.

Persoonlijk profiel van drs. Gé Doorenbosch

Gé Doorenbosch studeert tot en met 1972 aan de KALO Tilburg en behaalt in 1980 het licentiaat in de LO aan de Katholieke Universiteit te Leuven. Vanaf 1972 is hij werkzaam in het voortgezet en beroepsonderwijs en maakt hij regelmatig deel uit van commissies of werkgroepen waarin algemene of op het vak gerichte onderwijsvernieuwingen centraal staan. Hij is tot op de dag van vandaag IGO/DGO-onderhandelaar voor de vakcentrale CMHF (Centrale van Middelbare en Hogere Functionarissen bij Overheid, Onderwijs, Bedrijven en Instellingen). Hij onderhoudt een nauwe band met Thomas van Aquino. Vanaf 1974 is hij lid van het bestuur en vanaf 2002, als Thomas inmiddels als groepering binnen de KVLO is doorgeslagen, voorzitter. Binnen Thomas is hij de stuwende kracht achter de Thomas Oriëntatiedagen. Hij slaagt er jaarlijks in om met een vaste groep collega's een thema zowel theoretisch als praktisch invulling te geven. Het is interessant genoeg voor ruim 450 collega's om jaarlijks hun weg naar de Fontys Sporthogeschool te vinden.

Gé opereert op vele fronten tegelijk en is bijvoorbeeld betrokken bij activiteiten van sportkoepels zoals NKS. Ook maakt hij deel uit van het bestuur van het Kontakt der Continenten. Op sportgebied is hij een allrounder. Hij heeft enige jaren betaald voetbal gespeeld en bij de toenmalige NKGB als jeugdturner in de topselectie gezeten. Net als Gert van Driel speelde en turnde hij op hoog niveau. Nog steeds is hij ook met veel plezier tennistrainer bij een plaatselijke tennisvereniging.

Er zijn meer vaktijdschriften, zoals *t Web* (zowel de naam van een werkgroep als van een tijdschrift). Dat is een periodiek verschijnend blad met theoretische en praktische bijdragen van en vooral voor afgestudeerden van de CALO c.q. de kring Zwolle.

Richting, dat later overgaat in *Richting/Sportgericht* publiceert vooral praktijkgerichte en toepassingsgerichte wetenschappelijke artikelen op het gebied van sport en LO. Voor de ook in de sport geïnteresseerde vakleraar is het blad een aanrader.

In België verschijnen het *Tijdschrift voor Lichamelijke Opvoeding*, waaraan ook vakcollega's bijdragen leveren, en *Hermes*, een meer wetenschappelijk tijdschrift van de drie universiteiten (Brussel, Gent en Leuven). In het begin van de jaren negentig verdwijnt *Hermes*.

Wie wil blijven op onderwijskundig gebied, kan het beste *Pedagogische Studiën* of *Didactief* lezen. Opleiders zijn vast geabonneerd op *VELON*, het tijdschrift voor lerarenopleiders. Wie zich nog breder wil informeren, kan in Duitsland zeer goede vak- en sportliteratuur vinden, zoals *Sportunterricht*, het vakblad voor Duitse vakleraren, en *Sportpädagogik*, voor didactisch verantwoorde praktijkvoorbeelden. *Sportwissenschaft* is voor denkers interessant en *Leistungssport* is geschikt voor de ook in de sport actieve vakleraar. Wie het Engels beter machtig is, kan zich laten informeren door het vakblad *British Journal of Physical Education* of het iets wetenschappelijker *European Journal of Physical Education* c.q. *The Physical Educator*. *Quest* is een Amerikaans onderzoekstijdschrift op sport- en LO-gebied.

Er zijn meer bronnen op vak- of sportgebied te vinden. De nationale sportbibliotheek, voorheen bij de NSF gehuisvest, is vanaf 1989 te vinden bij de ALO Den Haag. In 1998 wordt de bibliotheek gesloten vanwege de te hoge kosten en wordt het boekenbestand verdeeld over de Koninklijke Bibliotheek in Den Haag en NOC*NSF op Papendal. In combinatie met het Nederlands Sportmuseum Olympion wordt geprobeerd tot een

gezamenlijke collectie te komen. De bibliotheek van de KVLO in Zeist heeft een beperkt bestand en is alleen voor leden toegankelijk. De LO en de sport hebben een vrij onvolledig en maar beperkt geordend archief tot hun beschikking.

6.4 Voorbeelden van beleid gericht op vakprofessionele ontwikkeling

6.4.1 Bewegingsarmoedig onderwijs

In 1980 publiceren de KNVLO, Thomas van Aquino en de Nederlandse Hartstichting een nota over de verwaarlozing van lichaamsbeweging en lichamelijke opvoeding in het onderwijs. Dat gebeurt binnen een maatschappij die in toenemende mate gekenmerkt wordt door bewegingsarmoede, verkeerde voedingsgewoonten en tegelijk steeds meer vrije tijd voor velen. Het rapport signaleert vele tekorten en noemt vele verbeterpunten. De lichamelijke conditie van jeugdigen laat te wensen over. Dit heeft een nadelige invloed op het welzijn op oudere leeftijd. Het natuurlijk vermogen tot en de lust in het bewegen worden afgeremd door een gebrek aan mogelijkheden om te spelen en te oefenen en door een gebrek aan andere stimulerende invloeden. Tot bewegen motiverende leef-, werk- en leeromgevingen ontbreken. Het aandeel 'tijd voor bewegen' ten opzichte van 'tijd voor denken' slaat door naar het laatste. De geringe lichamelijke activiteit van de jeugd, verkeerde voedingsgewoonten en roken geven in toenemende mate reden tot bezorgdheid. Een vervroegd optreden van hart- en vaatziekten is mogelijk een van de gevolgen.

De lichaamshouding van veel jeugdigen, vooral van oudere jeugd, moet als slecht worden aangemerkt. In de gymnastieklessen kunnen de spieren die invloed hebben op de houding geoefend worden. Indien er dan tevens gewezen wordt op een juiste en economische wijze van staan en voortbewegen, zal een slappe houding kunnen worden voorkomen en de houding zelfs worden verbeterd. De observatie van elkaars houding en het elkaar daarin verbeteren vergroten het inzicht van de wat oudere leerling in de eigen lichaamshouding en beweging.

Basisvaardigheden als lopen, springen, klauteren en werpen zijn bij het merendeel der leerlingen onvoldoende ontwikkeld. Slechte leerresultaten in het basisonderwijs blijken in de praktijk net als gedrags- en emotionele problemen nogal eens samen te hangen met een slechte ontwikkeling van de motoriek. Er wordt te weinig aandacht besteed aan de speciale begeleiding van kinderen met motorische achterstand en houdingsafwijkingen. Vermindering van het aantal uren lichamelijke oefening (toen nog de wettelijke aanduiding, die later werd vervangen door lichamelijke opvoeding) dat verplicht gegeven moet worden en het grote aantal uren dat om welke reden dan ook uitvalt, zijn redenen voor grote bezorgdheid. De kwaliteit van het onderwijs in de lichamelijke oefening is, vooral bij het basisonderwijs, heel vaak onvoldoende. Samenwerking tussen lichamelijke opvoeding en jeugdgezondheidszorg moet worden geïntensiveerd. Eigenlijk is de boodschap vooral dat het bewegingsonderwijs over te weinig lestijd beschikt en dat de kwaliteit en de matige accommodaties onvoldoende opleveren. Het rapport is vooral gebaseerd op indrukken. Opvallend is de koppeling met gezondheidsmotieven die niet direct samenhangen met de kern of missie van ons vak. Ze zijn blijkbaar wel belangrijk als externe legitimering.

De overheid wordt in het rapport geadviseerd scherp te letten op de redenen voor en de mate van lesuitval van LO en afwijkingen in de toepassing van de minimum lessentabel. Ook krijgt ze het advies de deskundigheid van vakleraren te vergroten, de accommodaties te verbeteren, te zorgen voor een meer persoonlijk gerichte vorm van LO voor leerlingen die niet mee kunnen komen, meer aandacht te geven aan gezondheidsvoorlichting en -

opvoeding in het onderwijs en aan lichaamshouding en bewegingsapparaat (lichamelijke eigenschappen als coördinatie, uithoudingsvermogen, kracht en snelheid) van jeugdigen en wandelwegen en fietspaden naar scholen toe te verbeteren.

De lichamelijke opvoeders wordt geadviseerd te zorgen voor plezierige en bewegingsintensieve lessen waarin motorisch gezien veel wordt geleerd, aantrekkelijke bewegingsactiviteiten, aandacht voor *life time skills*, afwisseling tussen leren en toepassen, voldoende differentiatie in belasting (uithoudingsvermogen en met name ook geschikt voor meisjes) en naar niveau, aandacht voor bijzondere ontwikkelingen van jeugdigen en het werken met een vakwerkplan. Ouders wordt geadviseerd het goede sport- en bewegingsvoorbeeld te geven en kinderen tot een actieve en gezonde leefstijl aan te moedigen.

Er is samengevat te weinig aandacht voor een goede lichaamshouding en te geringe ontwikkeling op het gebied van lopen, springen, werpen en klauteren. De kwaliteit van het bewegingsonderwijs in vooral het basisonderwijs is erg slecht, er is weinig aandacht voor motorische achterstanden en er is geen samenwerking tussen lichamelijke opvoeding en jeugdgezondheidszorg.

Het rapport geeft een signaal af, maar het directe effect is onduidelijk. De biologische of gezondheidskundige uitgangspunten overheersen. Het inhoudelijk verschil met het later verschenen rapport van de commissie van Doorn (vergelijk paragraaf 2.5.1) is groot. Daarin domineren namelijk didactische uitgangspunten.

In 1987 verschijnt deel 2 van *Bewegingsarmoedig onderwijs*. Het is bijgesteld, maar vooral een herhaling van klachten. Toegevoegd zijn de 'deplorabele staat van het Nederlandse zwemonderwijs' en een pleidooi voor meer wetenschappelijk onderzoek. Opnieuw is het effect onduidelijk.

De fysiek gerichte belangstelling in beide nota's valt bij een deel van de vakwereld niet goed. Achterliggend is bij hen de opvatting dat leren bewegen vooral een relationeel gebeuren dient te zijn. Het gaat vooral om de omgang en minder om het fysieke belang.

6.4.2 Taken en taakbelasting van een vakprofessional

In 1985 verschijnt een rapport over de taakbelasting van VO-leraren. Het is voorwerk voor een andere systematiek van taakverdeling op scholen, de zogenaamde jaartaakbelasting. In dit rapport scoren de vakleraren LO bijzonder matig op hun wekelijkse inzet in tijd. De KNVLO geeft een uitvoerige reactie aan de opstellers van het rapport en de overheid. De fysieke inzet in lessen LO vereist een correctie. Overigens wordt duidelijk dat veel leraren ook feitelijk weinig extra's bieden, bijvoorbeeld op het gebied van schoolsport.

Medio jaren tachtig zijn veel leraren tot actie bereid als het gaat om bezuinigingen en de aantasting van lesuren. Op initiatief van de KNVLO en ALO's wordt een manifestatie op het Binnenhof in Den Haag gehouden tegen de bezuinigingspogingen van de regering, die LO in de bovenbouw van het VO wil afschaffen. Het wordt uiteindelijk één uur minder LO in plaats van twee uren. Het politieke netwerk van de KNVLO is groot en het lobbyen van de LO richting politiek is intensief en vaak erg effectief. Jan Franssen en Jan Rijpstra, beiden van de VVD, zijn goede voorbeelden van in het vak geïnteresseerde politici. Eén resultaat van zo'n effectieve lobby is dat LO medio jaren negentig examenvak wordt.

Beroepsprofiel en beroepscode

De KVLLO publiceert in 1996 haar eerste beroepsprofiel en beroepscode. Het door Roel Westerhof ingebrachte model is eerder op de ALO Groningen ontwikkeld. De afdelingen zijn om commentaar gevraagd. Een tweede versie door Van Driel, Van der Gugten en Loopstra verschijnt in 2004 en de volgende in 2009. In een beroepsprofiel wordt een beschrijving van rollen en taken voor c.q. competenties van de vakleeraar gegeven. Daarnaast is er een

algemene ethische gedragscode. Er wordt (nog) geen inhoudelijke vaknorm over wat gewenst onderwijs en leren is gegeven.

Persoonlijk profiel van Truus van der Gugten

Truus van der Gugten drukt vanaf de jaren zeventig tot begin 2000 een stevig stempel op het redactiebeleid en de communicatie, zowel binnen de KVLO als naar buiten toe. Ze studeert aan de HALO, begint als docent in het mytylonderwijs, gaat later verder in het voortgezet onderwijs en onderbreekt dat voor een tweejarig verblijf in de Verenigde Staten. Daar maakt ze kennis met zelfverdediging voor meisjes, wat ze bij terugkomst in Nederland enthousiast gaat promoten. Het slaat aan. Met steun van de Stichting KENAU, Mirck en Kallenbach worden nascholingscursussen opgezet en gegeven. Later volgt ook zelfverdediging voor jongens. Kenmerkend is het zich weerbaar en zeker gedragen in bedreigende situaties. Aanvankelijk wordt het in de LO-versie van de VO-basisvorming opgenomen, maar daar verdwijnt het later weer uit. Het is eigenlijk meer een zaak voor de school dan voor het vak. In de loop van de jaren tachtig en negentig krijgen fysieke en mentale (zoals omgaan met pestgedrag) veiligheidsaspecten van leerlingen op en rondom de school veel aandacht. Truus liep dus met haar 'zelfverdediging' voorop. Vanaf 1971 is ze hoofdbestuurslid van de KVLO. In 1979 wordt ze eindredacteur van de *Lichamelijke Opvoeding*. Ze maakt het blad gevarieerder, praktijkgericht en beter leesbaar. Van 1989 tot en met 2004 fungeert ze als algemeen secretaris van de KVLO. Ze was een groot aantal jaren hét gezicht van de vereniging.

Combinatiefunctionaris

Een combinatiefunctionaris is in 2000 een vakleraar die op een school een aanstelling heeft voor LO en als sporttrainer-coach bij één of meer verenigingen of sportbonden werkzaam is. Het is vergelijkbaar met de aanpak in Belgisch Vlaanderen. Een combinatiefunctionaris kan ook een coördinerende buurt-onderwijs-sport-functionaris zijn. Dit idee past bij de acties van de Alliantie School en Sport, een project van NOC*NSF en KVLO. Subsidies hiervoor komen van de overheid. De achtergrond is het bevorderen van een actieve leefstijl. Als dit project slaagt, is het te hopen dat de bekostiging met name vanuit de sporthoek een permanent karakter krijgt. In de jaren tachtig leverde het project Sportstimulering Technisch Kader (STK) de toenmalige CIOS-student mooie banen in de sport en bij gemeentes op. Zodra de subsidiekraan na een aantal jaren echter dichtgaat, blijken sport en gemeente de kosten niet blijvend te willen of kunnen opbrengen. Over de uitvoerbaarheid op zich en op lange termijn is twijfel. Overigens is al naar schatting zeventig procent van de vakleraren op vrijwillige basis korte of langere tijd in de sport actief, vooral in het technisch kader.

Vakdidactische ontwikkeling.

Inhoudelijk bepaalt de SLO, bij de basisvorming samen met het Algemeen Pedagogisch Studiecentrum (APS), met de door hen uitgenodigde vakcollega's de invulling van het vak. Met VO1 en VO2 is de bal van het Ministerie van OCW direct naar SLO en APS gespeeld. Opleidingen spelen bij deze vakontwikkelingen indirect een rol, via de bij een project betrokken opleiders. De ALO's in Zwolle en Groningen werken regelmatig projectmatig samen met vakleraren. Er wordt frequent gepubliceerd. De vakinhoudelijke koers of vakidentiteit wordt daarmee door een beperkt aantal vakontwikkelaars bepaald. De KVLO doet meestal alleen verzoeken voor vakontwikkeling aan de SLO en het CALO-lectoraat. Medio jaren negentig ondersteunen de KVLO en de ALO's van Amsterdam, Den Haag en Groningen samen een onderzoek naar de vakkwaliteit in het VO.

Elk professioneel beroep is het aan zichzelf verplicht om een eigen kennisbasis te ontwikkelen, een 'Praktijktheorie met een grote P'. In de LO leveren veel vakdidactici

individueel of als groep een bijdrage aan vakontwikkeling en vaktheorievorming. Verzoeken of ondersteuning voor ontwikkelingswerk van andere vakdidactici ontbreken.

Ondersteuning is wel te verkrijgen via deelname aan projecten van het APS – in de jaren negentig bij de basisvorming – en de SLO voor vrijwel alle onderwijsvernieuwingen in de jaren negentig en het begin van deze eeuw. Jan Oosterlee (destijds APS), Kees Faber, Chris Mooij en later Berend Brouwer coördineren dit.

Voor vakontwikkeling en -onderzoek is op een ALO in het algemeen te weinig tijd en ruimte. Bovendien is naar schatting maar tien tot twintig procent van de opleiders en vakleraren bereid, maar ook voldoende competent om praktijkgericht onderzoek te kunnen uitvoeren. Zij kunnen eventueel wel als 'kartrekkers' in hun teams op de opleiding functioneren. .

Kwaliteitszorg

De KVLO is bereid vakgroepen op hun kwaliteit te beoordelen. Deze controle vindt plaats in de vorm van een zelfevaluatie en een collegiale consultatie. De vakgroepleden bepalen zelf hun sterke en verbeterpunten. Dat doen ze op basis van eigen, persoonlijke normen. Het is niet mogelijk te spiegelen aan wat de vakwereld professioneel gezien minimaal wenselijk vindt. We hebben geen normen voor wat 'onvoldoende/voldoende/goed' is in het functioneren van vakleraar en vakgroep.

6.4.3 Plannen voor de toekomst

De vereniging maakt om de vijf jaar een beleidsplan en evalueert de opbrengst met de ledenvergadering, de besturen van de afdelingen. Het in december 2008 gepubliceerde beleidsplan vermeldt onder andere het volgende: "Het is de missie van de KVLO om de lichamelijke opvoeding te bevorderen en de belangen van haar leden te behartigen op zowel onderwijskundig en rechtspositioneel gebied. De vereniging heeft hiermee een dubbelfunctie: beroepsorganisatie en vakbond. De KVLO wil kwalitatief goed bewegingsonderwijs en meer in het algemeen: een stimulerend bewegingsklimaat voor alle leerlingen in het gehele Nederlands onderwijs bevorderen."

De vakleraar is als volgt te typeren:

- hij zorgt voor gevarieerd en intensief bewegen;
- hij is goed opgeleid en bevoegd;
- hij zorgt voor een programma met doorlopende leerlijnen.

De vakvereniging:

- participeert in centraal en decentraal arbeidsvoorwaardenoverleg;
- bevordert goede arbeidsomstandigheden en ondersteunt collega's in situaties van beroepsaansprakelijkheid.

Het beleidsplan voor 2009 en de jaren daarna geeft het volgende aan: "Een dagelijks beweeg- en sportaanbod via school – met name bij brede scholen – heeft meer kansen via combinatiefuncties en beweegteams. Voor SO wordt ingezet op betere vakwerkplanontwikkeling met veel mogelijkheden tot differentiatie. Met NISB wordt gezocht naar het betrekken van meer kinderen in beweegprojecten. In VO meer werken in leergebieden met vakoverstijgende thema's en projecten. Een VO-Basisdocument-bouwen is in de maak. Er komt een door de SLO gemaakte toetsenbank voor het examenvak BSM. Voortzetting visitaties LO en 'Registratie Registerleraar'."

De meeste zorgpunten in 2008 zijn al eerder genoemd in onderzoeksprojecten medio jaren tachtig, negentig en begin deze eeuw. Hieronder staat in figuur 6.2 de samenvatting van zorgpunten zoals die in de hoofdstukken 3, 4, 5 en 7 zijn te vinden. Voor wie is het nu een echte 'zorg' en wie neemt de verantwoording voor actie?

Figuur 6.2 Zorgpunten

Ook de vakvereniging heeft in deze dus een taak. De druk om als professional beter te gaan functioneren is door het ontbreken van een inhoudelijke vaknorm niet groot. Leerlingen zijn vaak al snel tevreden. Collega's vinden het ook allemaal goed gaan, hoewel samenwerking en het samen ontwikkelen en elkaar willen scholen minimaal is. Vakontwikkeling komt alleen van de grond als de druk wat hoger wordt. Daarvoor is een verplicht, regelmatig te behalen bewijs van vakmanschap nodig, een keurmerk voor vakleraar en vakgroep.

6.5 Juich- en zorgpunten in het vakverenigingsbeleid

Jaren zeventig. Het verdedigen van de 'vaste' plaats van het vak in het onderwijs heeft de hoogste prioriteit. De schoolsport en het regulier LO-programma worden in samenhang als een eenheid gezien.

Jaren tachtig. Ook de KVLO gaat (na)scholingen verzorgen. Ontwikkeling, onderzoek en opleiding/nascholing staan los van elkaar. De condities hiervoor zijn in het onderwijs onvoldoende tot slecht. Ook de bereidheid en bekwaamheid schieten in het algemeen tekort. Voor vrijwillig vakontwikkelingswerk schiet ondersteuning vanuit de vakvereniging en opleidingen tekort. De SLO krijgt als ontwikkelgroep wel personele en soms financiële steun. De LO in de bovenbouw van het VO komt – in verband met bezuinigingen – ter discussie. Er wordt geprotesteerd en uiteindelijk één lesuur ingeleverd.

Jaren negentig. De KVLO gaat zich ook actief bemoeien met de opzet en inhoud van studiedagen. Planning op zowel korte als lange termijn krijgt de steun van twee op de zeven vakleraren. De SLO ondersteunt vakleraren en individuele opleiders indien ze participeren in een van hun ontwikkelingsprojecten of deelnemen aan netwerken met specifieke thema's. Er verschijnen een eerste beroepsprofiel en beroepscode. LO wordt naar buiten toe op maatschappelijk aansprekende en gezondheidsgerelateerde gronden verdedigd.

Eerste decennium van de 21ste eeuw. Er vinden binnen ons vak enkele vakevaluatie- en conceptuele onderzoeken plaats (zie hoofdstuk 7). Vakdidactici hebben alleen op kleine schaal de mogelijkheid om samen het vak te ontwikkelen. De registratie als Registerleraar en als opleider kan een belangrijke professionaliseringsimpuls geven.

Vakinhoudelijke professionele ontwikkeling wordt door de KVLO vooral aan de SLO uitbesteed. Dat vakontwikkeling echter niet alleen bij de SLO plaatsvindt, wordt zichtbaar in hoofdstuk 7: Vakontwikkeling en onderzoek.

Hoofdstuk 7

Vakontwikkeling en onderzoek

In hoofdstuk 4 zijn de theoretische of vakdidactische aspecten benoemd. Dat zijn vooral opvattingen en methoden. In dit hoofdstuk gaat het voornamelijk om de ontwikkeling van plannen of programma's met bijbehorende leermiddelen die op praktijktheorieën zijn gebaseerd. 'Hoe' wordt 'wat' ontwikkeld? Ontwikkelingen leveren complete programmabeschrijvingen op, die op bepaalde opvattingen en methoden zijn gebaseerd. Het zijn ideale beelden van hoe de praktijk zou kunnen functioneren. Dat zijn concepten of totaalplaatjes van mogelijk vakonderwijs. De ontwikkeling hiervan vindt vooral plaats op universitair en hogeschoolniveau of bij instituten die plannen voor het onderwijs maken, zoals de SLO in Enschede. Binnen de (bewegings)onderwijskunde of vakdidactiek worden vele relevante theorieën in handelingsaanbevelingen vertaald en in de praktijk op haalbaarheid en bruikbaarheid getoetst. Vakdidactici voeren samen met vakleraren onderwijsontwikkelings- en – soms ook – onderzoeksprojecten uit, die 'algemene geldigheid' nastreven. Het zijn de basisdocumenten voor vakgroepen en vakleraren.

7.1 Vaktheorieontwikkeling

7.1.1 Theorieontwikkeling op niveau van opleiding en werkveld

Ontwikkelen

Vakleraren houden zich op vrijwillige basis bezig met vakontwikkeling. Het doel is het ontwikkelen van een doordachte praktijktheorie als basis voor en verantwoording van het eigen handelen in de les LO. Dat gebeurt bij voorkeur door het maken van plannen of programma's. De opleidingen geven hiervoor belangrijke impulsen.

Een voorbeeld is de vanaf 1960 bestaande Werkgroep Bewegingsonderwijs van CALO-studenten en vakleraren met dezelfde achtergrond. Ze houden studiedagen, publiceren en willen kritisch reflecteren op de theoretische uitgangspunten van het bewegingsonderwijs. Ze maken praktische ontwerpen en beproeven deze in bewegingsonderwijsleersituaties. Periodiek verschijnt hun tijdschrift *'t Web*.

Ook ex-studenten van de ALO Den Haag vormen een groep die vanaf het begin van de jaren zeventig tien jaar lang bezig is geweest met vakdidactische ontwikkeling. Ze hebben daarover in het vakblad *Lichamelijke Opvoeding* gepubliceerd.

Bij beide groepen gaat het alleen om het samen ontwikkelen van meer 'algemeen geldige of toepasbare' theorievorming door het maken van plannen of programma's. Op schoolniveau levert dit werk door vakgroepen LO 'beperkt geldige' theorievorming op. Ze lossen er de eigen vakproblemen mee op.

Ontwikkelen en onderzoeken

Voor het theoretisch en 'algemeen geldig' kunnen ontwikkelen van een vak is aanvullende onderwijskundige of bewegingswetenschappelijke scholing nodig. Dat vereist ook het kunnen doen van onderzoek. Vaak functioneren collega's met deze achtergrond als lector, opleider of professionele vakontwikkelaar en is het hun taak voor algemeen vakdidactische ontwikkeling te zorgen. We typeren hen als vakdidactici. Ze verschillen onderling in de breedte van hun theoretisch denktraam. Er zijn immers vele theorieën voor de LO/bewegingsonderwijskunde

van belang en het gaat ook om aandacht voor ontwikkelingen op het sportpraktijkgebied. Daarnaast is het leerzaam om ook kennis te nemen van LO- en sportontwikkelingen in landen als Duitsland, Engeland en de Verenigde Staten.

Het denken en handelen van vakdidactici verschilt op accentniveau. In Nederland zijn er twee 'kringen' te onderscheiden: Zwolle en Groningen. (zie hoofdstuk 4). Vanaf begin jaren tachtig zijn binnen deze kringen complete praktijktheorieën ontwikkeld. Publicaties zijn soms algemeen didactisch van aard en handelen soms over een praktijkdidactiek (spel, turnen, zwemmen en dergelijke). De basale praktijktheorieën verschillen op de volgende punten:

- de keuze/volgorde van kernactiviteiten is te typeren als 'sportgericht en/of bewegingsgericht'; 'wat' er wordt geleerd verschilt (hoofdstuk 3);
- accenten wat betreft na te streven leerprestaties zijn te typeren als 'ontwikkelen en/of begeleidend'; 'hoe' leren en onderwijzen plaatsvindt verschilt (hoofdstuk 2).

Ontwikkelen alleen is onvoldoende. Er zal moeten worden onderzocht hoe onderwijs het beste vorm en inhoud kan krijgen en wat leerlingen vervolgens door die plannen en programma's leren. Onderwijsonderzoek is praktijkgericht onderzoek. Omdat de plannen en programma's een totaalplaatje zijn van opvattingen, methoden, activiteiten, aanpak en manieren van beoordelen, is het ook conceptueel evaluatief onderzoek. We willen dan bijvoorbeeld nagaan wat leerlingen van 'actief leren onderwijzen' nu precies leren. Dit is dé taak voor vakdidactici. Onderzoek kan zich ook op 'details' richten, zoals: Leren leerlingen met methode A of B beter bij het speerwerpen? Dat soort onderzoek lost praktijkproblemen op de werkvloer op en is dus vooral een taak van de vakgroep.

Dit soort detailonderzoek, dat vaak ook nogal fundamenteel theorietoetsend is, is complex en een taak van universiteiten, maar heeft in Nederland niet hun aandacht. De lectoraten op hogescholen die enigszins aan sport en LO gerelateerd zijn, hebben vakdidactisch gezien tot nu toe weinig opgeleverd.

7.1.2 Theorieontwikkeling en onderzoek op universitair niveau

Theorievorming en onderzoek op het gebied van pedagogiek/antropologie, ontwikkelings-, leer- en sociale psychologie, biologie, anatomie/biomechanica, fysiologie en trainingsleer/sportmotorisch leren bieden, na bewerking tot handelingsaanbevelingen en geïntegreerd in een bepaald vakdidactisch concept, bruikbare informatie. De bewerking tot handelingsaanbevelingen en het uitproberen in de praktijk zijn taken van vakdidactici en het terrein van de (bewegings)onderwijskunde. De toepassingen hiervan in de LO waren en zijn (te) beperkt.

Op enkele universiteiten vindt in beperkte mate en in sommige perioden sport- en vakdidactisch onderzoek plaats. Onderwijskundig en algemeen didactisch onderzoek binnen en buiten Nederland is daarentegen ruim aanwezig. We kunnen daar veel meer gebruik van maken.

Amsterdam

In 1971 wordt aan de Vrije Universiteit in Amsterdam de Interfaculteit Lichamelijke Opvoeding (IFLO) opgericht. Gordijn (CALO Arnhem) vervult deze leerstoel als eerste. Zijn aandacht gaat vooral uit naar de pedagogische betekenis van LO. Later werken Crum en Stegeman in de vakgroep Bewegingsagogiek en binnen de sectie 'Didactiek van het bewegingsonderwijs en de sport' hun ideeën in een meer onderwijsleertheoretische richting uit. De aandacht gaat vooral uit naar vakbeleid, planning en de relatie tussen LO en sport. De IFLO speelt tot ver in de jaren tachtig de belangrijkste rol in de ontwikkeling van de vaktheorie. De betrokkenen publiceren en presenteren veel. Crum is vaak betrokken bij

beleidsnota's van de overheid ter attentie van LO en/of sport. Veel IFLO-afgestudeerden zijn later werkzaam op pabo's, ALO's en bij de SLO.

In 1987 verdwijnt de Interfaculteit Lichamelijke Opvoeding en wordt het de faculteit Bewegingswetenschappen, met vooral aandacht voor sport en gezondheid. De aandacht voor de vakdidactiek verdwijnt.

Tilburg en Utrecht

In de Stichting voor de Wetenschap van de Lichamelijke Opvoeding en de Sport werken KVLO/Thomas van Aquino en NSF/NOC*NSF samen. In 1969 wordt in Utrecht een bijzondere leerstoel op het gebied van de sport en de LO gerealiseerd. Vanaf 1969 vervullen achtereenvolgens Rijdsdorp, Pijning, Vermeer en thans Knoppers deze leerstoel. De omvang van hun aanstelling en daarmee hun slagkracht is beperkt tot één of twee dagen per week. Rijdsdorp richt zich vooral op de pedagogische betekenis van LO en sport en probeert gymnologie als wetenschap een plaats te geven. Daarin slaagt hij niet en ook de vorming van een Interfaculteit 'Utrecht/Nijmegen' komt niet van de grond. Het Gymnologisch Instituut ondersteunt zijn werkzaamheden en organiseert specifieke leergangen en cursussen voor vakleraren, zoals (samen met de KNVB) voetbaltrainerscursussen.

Vanwege zijn sterke affiniteit met sport en LO doet de pedagoog Buisman in Utrecht veel pedagogisch ontwikkelingswerk. Naast *fair play* gaat het hem ook om het voor elk kind 'sporten op maat'.

In 1997 wordt de Vlaming DeKnop voor één dag in de week hoogleraar op het gebied van 'sport en lichamelijke opvoeding' aan de universiteit in Tilburg. Verschillende vakdidactici promoveren bij hem. Leerstoelen op het gebied van sport en LO geven status en bieden mogelijkheden voor onderzoek. Omdat geld moeizaam te vinden is, zeker voor vakdidactiek, is de onderzoeksopbrengst in al die jaren vrij gering. In de loop van 2008 wordt de leerstoel opgeheven.

Sinds 2000 is het sportonderzoek en het onderzoek op het gebied van de lichamelijke opvoeding geconcentreerd bij het W.J.H. Mulier Instituut, centrum voor sociaal wetenschappelijk sportonderzoek te Den Bosch. Jaarlijks verschijnt bij Arko Sports Media het jaarboek met overzichten van feiten en ontwikkelingen in een bepaald jaar, publicaties en projecten, een bibliografisch overzicht en namen en adressen van organisaties die werkzaam zijn op het gebied van sport en LO.

Anno 2008 bestaan er twee leerstoelen, in Utrecht en Tilburg. Knoppers doet in Utrecht onderzoek op het gebied van pedagogiek en didactiek van de LO en de sport en DeKnop in Tilburg op het gebied van didactische, maatschappelijke en beleidsmatige aspecten van LO en sport. Ze leveren vooral wetenschappelijk onderbouwde verhalen over de vak- en sportontwikkeling, maar tot nu toe nog niet over de vakdidactiek. De vele universitaire opleidingen voor Bewegingswetenschappen leveren vooral natuurwetenschappelijke kennis op die vakdidactische vertaling nodig maakt.

Persoonlijk profiel van prof. dr. Paul DeKnop

Paul DeKnop is van 1997 tot en met 2008 bijzonder hoogleraar aan de Universiteit van Tilburg, Faculteit Sociale Wetenschappen. Dat is echter maar een deel van zijn vele werkzaamheden in België en Nederland. Vanaf 2000 is hij gewoon hoogleraar aan de Vrije Universiteit van Brussel en daarnaast vanaf 2004 decaan van de Faculteit Lichamelijke Opvoeding en Kinesitherapie. Vanaf 2008 wordt hij rector van de Vrije Universiteit. Hij maakt deel uit van vele overlegraden, meestal als voorzitter, onder andere vanaf 2000 van de visitatiecommissie van sporthogeschole inclusief de ALO's. Hij is promotor van negen afgelegde doctoraten, waarvan drie van Nederlanders: Elling, Timmers en Steenbergen. Hij initieert vele onderzoeksprojecten, onder andere 'Waarden en normen in de sport'. Hij is

medestichter en van 2002 tot heden bestuurslid van het sociaal wetenschappelijk onderzoeksinstituut Mulier Instituut te Den Bosch. Zijn publicaties op nationaal en internationaal wetenschappelijk niveau zijn talrijk en inhoudelijk vooral op sportsociologie, sportmanagement en (jeugd)sport gericht. Talrijke voordrachten en gastdocentschappen lardenen een druk bestaan. Hij is lid van vele internationale werkgemeenschappen. Zijn verdiensten leiden tot vele prijzen. Paul is een allrounder, ook op sportgebied: hij doet aan zwemmen, lopen, fietsen, skiën, triatlon, fitness, rafting en valschermspringen. Direct, maar vooral via anderen, heeft hij de vakdidactiek in Nederland gepromoot. Thans is hij rector magnificus van de Universiteit van Brussel.

Andere plekken voor sportonderzoek

De in 1962 vanuit de sport gestarte Raad voor Opleiding en Research, onder voorzitterschap van Rijdsdorp, wordt in 1968 opgeheven. Sportonderzoek is duur en te fundamenteel gericht en daarom vallen ook de praktisch bruikbare resultaten tegen. In 1976 wordt opnieuw geprobeerd sport- en LO-onderzoek van de grond te tillen. De condities zijn dan gericht op grote groepen in de samenleving, bijdragen aan welzijn, toepasbaarheid in de sportpraktijk en empirisch onderzoek.

In de jaren tachtig worden de mogelijkheden voor studie van en onderzoek naar LO enigszins en naar sport veel ruimer. Er ontstaan studies Bewegingswetenschappen in Maastricht, Groningen en Nijmegen en op enkele universiteiten komen er sport- en aan sportgezondheid gerelateerde leerstoelen, bijvoorbeeld op het gebied van sportsociologie, sportpsychologie, sportgeschiedenis, sportrechten, sporttalentontwikkeling, sportmanagement/sportbeleid en vrijetijdswetenschappen.

Soms vinden onderzoeken op andere wetenschapsgebieden met enige relevantie voor de LO plaats, zoals op het gebied van talentontwikkeling, motorisch/sociaal/cognitief leren, trainingskunde en sportcoaching. Een voorbeeld is de aanstelling per november 2008 van collega Chris Visscher aan de Rijksuniversiteit Groningen op het gebied van Jeugdsport, in het bijzonder talentontwikkeling en de relatie sport- en schoolprestaties.

Theorievorming en onderzoek vereisen ook een meer internationale gerichtheid. In België doen in de jaren negentig en het begin van de 21ste eeuw Laporte en zijn vakgroep (Gent), Behets (Leuven) en De Martelaer (Brussel) vakdidactisch onderzoek. Dit is vanwege de daar geldende wetenschapsopvatting op detailniveau gericht. Een voorbeeld is 'onderzoek naar eisen waaraan leermiddelen moeten voldoen om voldoende leereffect te hebben'. Het is bij hen bij voorkeur kwantitatief en empirisch-analytisch onderzoek, en dat vereist per definitie kleinschalige experimenten onder precieze methodologische condities die vooral zijn gericht op het toetsen van deelttheorieën.

Net als in Nederland zijn universitaire medewerkers verplicht tot publicaties in internationaal erkende wetenschappelijke tijdschriften. De publicatienorm daarvan is hoog en de voorwaarden sluiten op de hiervoor geschetste producteisen aan. Na het verdwijnen van het Belgische *Hermes* heeft het Nederlandse taalgebied geen vakwetenschappelijke publicatiemogelijkheid meer. Veel promotiestudies zijn kwalitatief, theorie- en ook vaak toepassingsgericht. Dat geldt bijvoorbeeld voor de studie van Wim Dirksen (1983), *Vakoverschrijdend bewegingsonderwijs*. Vanuit een ontwikkelingspsychologisch perspectief wordt het wendbaar gebruik maken van motorische leerervaringen benadrukt. Verder geldt het ook voor de promotiestudies van Bovend'eerd (prestatiegeschiktheid), Tamboer (bewegingshandelingen en lichaamsbewegingen), Crum (sportgeoriënteerd bewegingsonderwijs), Bakker (motorisch leren), Bult (evolutiebiologisch verantwoorde programma's), Stegeman (vaklegitimering), Van Tilborg (ontwikkeling van een opleiding), Buisman (*fair play*), Timmers (ontwerpen van 'krachtige' leeromgevingen) en Heij (verantwoord bewegingsonderwijs).

Interdisciplinaire vakdidactiek

Elk professioneel beroep heeft een eigen kennisbasis die zich voortdurend ontwikkelt. Dat geldt ook voor het beroep van vakleraar, en hoewel er vele meningen bestaan over 'wat' goed is of 'hoe' iets gedaan kan worden, heeft het in de eerste jaren van de 21ste eeuw geleid tot twee redelijk complete praktijktheorieën. In ons vak leveren vakdidactici individueel of als groep een bijdrage aan vakontwikkeling. Dat kan de in aandachtspunt 7.1 genoemde vormen hebben.

Aandachtspunt 7.1

1. er vindt theorieontwikkeling plaats vanuit het perspectief van een vakdidacticus (zie hoofdstuk 4);
2. theorie- en praktijkontwikkeling vinden in samenhang plaats op basis van persoonlijke expertise van een vakdidacticus, zoals een op een praktijkgebied toegespitste beschrijving van gewenst vakonderwijs (zie hoofdstuk 3);
3. theorieontwikkeling wordt vertaald in handelingsaanbevelingen die in de praktijk op haalbaarheid en bruikbaarheid worden getoetst of *good practice*-ervaringen die leiden tot verbijzonderingen in de theoretische handelingsaanbevelingen.
Praktijktheorieontwikkeling is gebaseerd op onderwijsontwikkeling, soms in combinatie met onderzoek, van vakdidactici en vakleraren samen (zie dit hoofdstuk).

Al deze ontwikkelingen dragen bij aan het ontstaan van een toepassingsgerichte praktijktheorie. Dat betekent dat uit bewegingsonderwijskundige theorieën schema's, werkpatronen of principes worden afgeleid die in de praktijk door vakleraren kunnen worden toegepast. Relevante theorieën voor de LO zijn antropologisch/pedagogisch, leer-/motivatie- en sociaalpsychologisch, sociologisch of biologisch/fysiologisch/anatomisch/kinesiologisch van aard. Dat geldt met name voor de toepassingen binnen de sporttrainingsleer. Al deze theorieën vereisen een vakdidactische vertaling om toegepast te kunnen worden. De specifieke vakdidactiek is praktijkgericht. De bewegingsonderwijskunde of vakdidactiek is een multidisciplinaire, bestaat uit vele theorieën op meerdere gebieden en streeft naar een geïntegreerde toepassing daarvan. Het is dus ook een interdiscipline.

7.2 Vakinhoudelijke ondersteuning

Voorals inspecteurs kunnen enige druk leggen op vakontwikkeling en bijvoorbeeld het maken van vakwerkplannen. Na de Hoger Onderwijs- en rijksinspecteurs Jan Wilmans (1969-1979) en Mike Schouten (1979-2001) is er geen vakman meer bij het ministerie actief. Er zijn nog wel inspecteurs met een LO-opleiding in hun pakket werkzaam in andere onderwijssectoren, zoals het primair of voortgezet onderwijs. Ook alle gemeentelijke LO-vakinspecteurs verdwijnen in de loop van de jaren tachtig. Sommigen hebben vakinhoudelijk en in de planontwikkeling een sterk stimulerende rol kunnen spelen: Jan Keukelaar in Zoetermeer, Bob Mirck in Amsterdam, Jan Bolk in Enschede, Wim Halsema in Haarlem en Enschede en Herman Huizer in Utrecht. Schooldirecties hebben vaak onvoldoende kennis van onderwijskundig management en zetten zelden druk op planontwikkeling door vakgroepen of vakleraren. Eigenlijk kan alleen een vakgroep druk op ontwikkeling zetten. De LO-groep binnen de SLO gaat vooral vanaf de jaren negentig het maken van LO-plannen stimuleren. Los van het uitstekende werk van deze groep collega's is het vreemd dat de KVLO de

vakontwikkeling alleen bij hen legt. Ook bij de ALO's is hiervoor voldoende expertise aanwezig.

De SLO is onderdeel van een verzorgingsstructuur voor het onderwijs. Deze bestaat uit lokale en regionale begeleidingsdiensten en landelijke pedagogische centra als het Algemeen Pedagogisch studiecentrum (APS), het Christelijk Pedagogisch Studiecentrum (CPS) en het Katholiek Pedagogisch Centrum (KPC). Soms worden vakontwikkelaars voor specifieke projecten aangetrokken. Een instituut als het Cito voor toetsontwikkeling doet bijvoorbeeld periodieke peilingen naar de kwaliteit van vakken in het basisonderwijs en stelde voor de lagere akte LO de examens in de medische vakken samen.

7.3 Voorbeelden van LO-gerelateerde ontwikkelingsonderzoeken

Onderzoeken worden vanaf begin 2000, mede door de instelling van lectoraten, ook in het hbo gestimuleerd. De meeste lectoraten in hogescholen waar ook ALO's bij betrokken zijn liggen op het gebied van gezondheid en sportmanagement. Harry Stegeman is tot 2009 de enige vakdidactieklector in Nederland. Elk lectoraat heeft een kenniskring van enkele in onderzoek geïnteresseerde opleiders. In Zwolle wordt onder andere onderzoek gedaan naar de constructie van leertaken in het bewegingsonderwijs, de kwaliteit van het keuze-examenvak LO2, samenwerkingsmogelijkheden binnen buurt-onderwijs-sport en de aanpak van gedragsproblemen in het bewegingsonderwijs. Het betreft praktijkgericht onderzoek. Ook buiten lectoraten om worden op enkele ALO's onderzoeksprojecten uitgevoerd. Vakdidactisch onderzoek is praktijk- en (kennis)toepassingsgericht. Als er sprake is van 'concepten', is vakontwikkeling mogelijk. Concepten zijn een geheel van opvattingen, organisatie/inhouden, aanpak en wijze van beoordelen (totaalplaatje) met een bepaalde thematische samenhang, zoals 'Zelfstandigheid', 'Differentiëren' of 'Actief leren onderwijzen'. De verslagen van de onderwijsontwikkelingsonderzoeken worden in boek- en artikelvorm in Nederlandstalige en enkele internationale vaktijdschriften gepubliceerd. Dat gebeurt niet in wetenschappelijke tijdschriften. Vakleraren raadplegen alleen vaktijdschriften en zij zijn het forum waarvoor verantwoording wordt afgelegd. Een wetenschappelijk discours tussen vakdidactici onderling in een vaktijdschrift blijft achterwege. Dat is een gemis. Vakdidactisch ontwikkelingsonderzoek is beperkt en zal dat blijven. Er is weinig geld voor vakdidactisch onderzoek beschikbaar en de baanruimte voor vakdidactici laat daarvoor op ALO's weinig ruimte. De ALO's geven er zelf geen hoge prioriteit aan (zie hoofdstuk 5), de KVLO geeft geen ontwikkelings- of onderzoeksopdrachten aan vakdidactici op ALO's en het aantal gekwalificeerde opleiders per ALO is beperkt.

BOK-project

Van 1975 tot en met 1979 vindt het eerste vakdidactische onderwijsontwikkelingsonderzoek plaats. Onder de vlag van het aan de Rijksuniversiteit Groningen verbonden onderwijsonderzoeksbureau RION start het BewegingsOnderwijs Kommunikatie (BOK)-project met Broeke en Faber als projectleiders. De groep heeft zorgen over de pedagogische kwaliteit van het sportspelonderwijs. Het is te eenzijdig op scholing van de in de wedstrijd sport gangbare technieken en tactieken gericht. Ze lanceren het begrip 'meervoudige sportspelbekwaamheid'. "We vinden het belangrijk dat kinderen leren zelfstandig en in samenwerkingsverband onder verschillende spelomstandigheden (grootte speelveld, samenstelling groep, gebruik materiaal e.d.) verschillende spelbedoelingen (zoals: op winnen of samenspelen gericht) te realiseren." Leerlingen leren verschillende rollen uit te voeren: die van ontwerper, speler, leidinggever en beoordelaar. Didactische principes zijn: (a) spelonderwijs motorisch, sociaal én cognitief leren; (b) concentrisch leren onder vereenvoudigde omstandigheden; en (c) probleemgericht én -sturend werken. De

'vernieuwende ideeën' van de groep stuiten op weerstand, maar tien jaar later zie je bij een deel van de vakwereld toepassingen van hun opvattingen. Dit komt mede doordat het sociaal leren dan meer in de belangstelling staat. Dit conceptueel gerichte project en ook de latere onderzoeksprojecten passen internationaal gezien in een ontwikkelings- en onderzoekstrend die bekend staat als *educational design research*. Het gaat hierbij altijd om het ontwerpen en praktisch toetsen van (vakgericht) totaalonderwijs of 'concepten'.

VO tweede fase

In 1995 verschijnt *De tweede fase in beweging. De lichamelijke Opvoeding in de laatste leerjaren van het voortgezet onderwijs nader onderzocht*. Het onderzoek van Jan Kamphorst en Marian Tuinenga richt zich vooral op het functioneren van vaksecties en het onderwijs in de tweede fase van het VO in Noord-Nederland. Het geld hiervoor komt van de ALO's van Amsterdam, Den Haag en Groningen en de KVLO. Enkele conclusies uit het rapport: tien procent van de vakgroepen werkt en leert professioneel samen, twintig procent opereert in enige mate collegiaal en werkt enigszins samen en bij zeventig procent werken de collega's vrijwel los van elkaar. De didactische aanpak van vakleraren in de tweede fase is weinig gevarieerd. Zelfstandigheid met onder andere keuzemogelijkheden is beperkt. Het activiteitsaanbod is relatief beperkt en wijkt nauwelijks af van wat leerlingen in de onderbouw hebben gehad. Het 'plezierig bezig houden' overheerst. Er is weinig variatie in werkvormen en met niveauverschillen wordt weinig gedaan. De leeropbrengst laat te wensen over. Dit onderzoek is één van de voorbeelden van goed onderzoek waarop bijvoorbeeld door de beleidsmakers op ons vakgebied, zoals ALO's en KVLO, niet openlijk wordt gereageerd en dat later niet in beleid terug is te vinden.

Waarden en normen in de sport

In 1993 wordt het onderzoeksproject 'Waarden en normen in de sport' uitgevoerd, een co-productie van NOC*NSF en de universiteiten van Amsterdam (VU), Tilburg, Brussel (VU) en Utrecht. Het is een onderwerp dat ook de LO raakt. Er verschijnen publicaties en er wordt onderzoek gedaan naar wat gemeenten en sportorganisaties doen tegen discriminatie. Reglementen van landelijke sportorganisaties worden hierop gescreend. Er wordt beleid ontwikkeld om seksuele intimidatie en supportersgeweld bij voetbal tegen te gaan. Publicaties zijn van Baar (1996), *Kinderen schrijven over sport*, en van Steenbergen, Hilvoorde & Tamboer (1995), *Fair Play, een conceptuele beschouwing van fair play in het licht van een ruimer waarden- en normendebat*. Vanaf begin jaren tachtig hebben de NSF en het NOC belangstelling voor campagnes op het gebied van *fair play* in de sport. Vanaf 2001 is onder auspiciën van de NOC*NSF een stichting verantwoordelijk voor een totaalproject *fair play*, sport en ethiek, normen en waarden en de promotie van de olympische beweging.

Groei en gezondheid van tieners

In 1998 ontvangt prof. dr. Han Kemper een eredoctoraat van de University of Surrey voor zijn werk in het Amsterdamse groei- en gezondheidsonderzoek. Dat longitudinale onderzoek volgde 300 leerlingen van havo/vwo-scholen in de regio Amsterdam. De vraag was: Hoe verloopt hun gezondheidstoestand en hun leefstijl inclusief de mate van lichaamsbeweging? Het onderzoek leverde het bewijs dat 'een positieve bewegingsattitude' een belangrijk neveneffect kan zijn van 'goed' LO-onderwijs. Dit is onderwijs waarin leerlingen hebben geleerd hoe ze zichzelf en anderen op een plezierige manier beter kunnen leren sporten en bewegen en waarom dat zinnig is.

[Persoonlijk profiel van prof. dr. Han Kemper](#)

Prof. dr. Han Kemper is vakleraar en fysioloog en wordt eind jaren zestig voorzitter van Thomas van Aquino. Hij maakt deel uit van de redactie van *Thomas* en later van de *Lichamelijke Opvoeding*, publiceert, treedt op als spreker op studiedagen, is opleider op de ALO Tilburg, wetenschapper en betrokken bij de totstandkoming van de bijzondere leerstoel in de Wetenschap van de Lichamelijke Opvoeding en de Sport aan de faculteit der sociale wetenschappen van de Universiteit van Utrecht. In 1984 wordt hij zelf hoogleraar Gezondheidskunde met betrekking tot bewegen aan de Vrije Universiteit te Amsterdam. Zijn langjarige gezondheidsonderzoek naar de fysieke ontwikkeling van jeugd tot volwassenen maakt veel indruk. Voor zijn gehele wetenschappelijke werk heeft hij eredoctoraten ontvangen van de University of Surrey (Engeland, Londen, 1998), Semmelweiss University (Hongarije, Boedapest, 2001) en Stradius University (Letland, Riga, 2004).

In paragraaf 7.5 wordt een tweede onderwijsontwikkelingsonderzoek besproken.

7.4 Vakwerkplanontwikkeling

Het maken van plannen en programma's kan worden opgevat als vakontwikkeling waarin de vaktheorie en vakpraktijk aan elkaar gekoppeld worden.

7.4.1 Opleidingsplannen en planmodellen

In de jaren zeventig begint de belangstelling voor meer professionele planontwikkeling toe te nemen. Op ons vakgebied is in die tijd de Commissie Modernisering Leerplan - Lichamelijke Oefening (CML-LO) actief. Ze rondt in 1985 haar werkzaamheden (als adviserend en uitvoerend orgaan, onder andere met experimenten en kadertrainingen) af met een uit tien delen bestaande rapportage. Het planningswerk wordt in 1977 overgenomen door de ACLO-LO, die binnen de SLO een plaats krijgt als adviserend orgaan voor de leerplanontwikkeling. De SLO gaat in 1976 van start.

De CML-LO staat onder leiding van Rijsdorp. De grote spin in het web, de man die alles coördineert en de vele publicaties voor zijn rekening neemt, is Schouten. De gehele LO, van lager onderwijs tot en met de lerarenopleidingen in het hbo, de sport en de sportieve recreatie, is het werkterrein. In ongeveer twintig subcommissies worden vele aspecten van het vak tegen het licht gehouden en in plannen opgenomen. Ruim 130 veld- en vaktheoriespecialisten werken hier samen aan en belichten aspecten als vakdoelen/model leerplan, profiel vakleraar, profiel/examen LO, schoolsport en bewegingsrecreatie, open/gesloten leerplannen, een enquête onder VO-leerlingen, tertiair onderwijs, bewegingsonderwijs voor vier- tot achtjarigen, zwemonderwijs, een normlijst inrichting accommodaties, lager beroepsonderwijs, beroepsbegeleidend onderwijs/vormingswerk, opleidingen buitengewoon/speciaal onderwijs en motorische *remedial teaching*.

Antropologische uitgangspunten worden onderschreven. Er bestaan in de vakwereld verschillende opvattingen over leren bewegen, het belang van leereffecten, prestaties en belevingskwaliteit van bewegen en verschillen in methodische benadering, doeldominantie en stofbereik. De algemene doelen voor LO worden als volgt geformuleerd: "De LO levert een bijdrage aan de ontwikkeling van wenselijk geachte vormen van bewegingsgedrag en van voorwaarden die aan het bewegingsgedrag ten grondslag liggen." Wat concreter geformuleerd betekent dit:

- het ontwikkelen van en zich uiten door wenselijk geachte vormen van bewegingsgedrag; hierbij kan de aandacht zowel uitgaan naar bewegingen

- gericht op een doel dat buiten de beweging ligt (handelingen) als naar bewegingen die doel op zich zijn (vrij in de ruimte verlopende bewegingen) en ook naar prestatief gericht of speels gericht bezig zijn;
- het bevorderen van gezondheid, een functioneel goede houding en ontwikkeling van aan het bewegen ten grondslag liggende voorwaarden, zoals kracht, uithoudingsvermogen, coördinatie en dergelijke, met ook ruimte voor motorische *remedial teaching*;
 - het bevestigen en bevorderen van gewenste attitudes, waarden en normen zoals het sociaal handelen en de zelfbepaling;
 - het bevestigen en bevorderen van gezonde levensgewoonten en van de lust tot actieve recreatie.

Als aanbeveling voor vervolgcacties is het verzoek aan de ACLO-LO om vakwerkplannen voor de verschillende typen onderwijs te gaan maken. Effecten van de CML-LO/ACLO-LO zijn terug te vinden in het beleid van de KVLO en de werkplanontwikkelingsaanpakken van de VU-IFLO, de SLO en ALO-nascholingen (Groningen, Tilburg, Zwolle). Stegeman onderzoekt in 1985 het planningsgedrag van vakleraren en constateert dat "onderwijs en planning van onderwijs grotendeels een varen op routines is".

Foto-ondertitel: Vakbeleidsmakers. Het dagelijks bestuur van de CML-LO: (volgorde gewijzigd) Peter Kramer (voorzitter KVLO), Jan Wilmans (rijksinspecteur Lich. Opv.), Klaas Rijdsdorp (hoogleraar Universiteit van Utrecht; voorzitter), Mike Schouten (secretaris).
(toegevoegd) Foto: Tonny van den Berg, Enschede.

Persoonlijk profiel van Mike Schouten

Mike Schouten fungeert jarenlang als de grote spindoctor op het beleidsniveau van de overheid en behartigt de vakbelangen. Hij opereert daarin volstrekt onafhankelijk en is de stille regisseur van vakpresentaties 'naar buiten toe'. Als het over beleid gaat, wordt Mike door vele vakgenoten en beleidsbepalers geraadpleegd. Hij studeert op de kweekschool voor onderwijzer en volgt op de ALO Amsterdam de tweejarige voortgezette opleiding. Hij is vakleraar, adjunct-directeur van een pabo, voorzitter van de KVLO-afdeling Haarlem, docent geschiedenis en stelsels aan de lagere akte LO-opleidingen, redactielid van de *Lichamelijke Opvoeding* en als laatste vakgericht rijksinspecteur, van 1979 tot en met 2001 voor opleidingen voor kleuter- en lager onderwijs en later voor opleidingen voor voortgezet onderwijs, de ALO's. Zijn zichtbare werkzame periode in het vak loopt van 1965 tot medio 2001. We laten zijn vele voorzittersrollen na die tijd, onder andere van ALO-audits en het periodiek overleg van ALO-directeuren, maar even buiten beschouwing.

Mike is een geboren organisator en een slimme doener. Hij schrijft vele artikelen over het belang van LO en de opleidings- en werkmogelijkheden van vakleraren in binnen- en buitenland. Aan boeken schrijven is hij (nog) niet toegekomen, maar zijn persoonlijke bibliotheek puilt uit. Hij heeft de ALO's en pabo's onder zijn toezicht gehad. Als kritisch bevrager wordt hij zeer gewaardeerd, omdat hij haarscherp de sterke en zwakke punten kan aangeven. Zijn lijfspreuk luidt: "Ik laat de mensen altijd in hun waarde." Voortdurend toont hij zich dan ook meer de coach die hij van huis uit is dan de controleur zoals inspecteurs vaak worden gezien. Zijn interesses liggen bij de inhoud, de programma's in de school en in de opleiding. Zijn aanbevelingen worden door hen die dat aangaan gretig genoteerd en uitgevoerd. Zo droeg hij bij aan de continuering van het gebruik van de minitrampoline in de school, voorkwam hij mede de verplichte opleiding in twee vakken en was hij betrokken bij het ACHODLO-rapport over de herpositionering van de ALO's en bij het schrijven van

opleidingsprogramma's. Hij was de vaak in stilte werkende, neutrale en effectieve spindoctor met een grote werkkraft.

7.4.2 Schoolgebonden vakwerkplanontwikkeling

In het onderwijs neemt in de jaren zeventig en tachtig de belangstelling voor het maken van plannen voor de korte en lange termijn toe. De vraag is: Hoe ontwikkel je als school of als vakgroep die plannen? En wat zijn 'goede' plannen? Het besef neemt toe dat elk succesvol leerproces een systematische aanpak verlangt. We weten dan al dat opgelegde complete en gedetailleerde plannen nooit worden gebruikt zoals bedoeld. Al in de jaren zeventig zijn vakgroepen in de weer met het systematisch en samen maken van plannen. Het idee is dat zelf gerealiseerde en schoolgebonden vakwerkplanontwikkeling dé oplossing is. De nodige kennis voor het uitvoeren van dit soort ontwikkelingswerk ontbreekt echter. Opleidingen besteden er tot eind jaren zeventig nog geen aandacht aan. Begin 1980 organiseert de IFLO-VU de eerste vakwerkplanontwikkelingscursussen. Voor de cursussen in 1982 (Amsterdam) en 1983 (Zwolle) is veel belangstelling. Collega's uit het hele land komen erop af. Timmers en Brouwer zijn de cursusleiders. De bedoeling is:

- verhoging van de vakbekwaamheid van vakleraren ten aanzien van het op een concreet niveau plannen van lessen(reeksen) en het deelnemen aan het proces van vakwerkplanontwikkeling;
- het verzamelen van ervaringen en materiaal ten behoeve van de in de toekomst door de ALO's te verzorgen nascholing met betrekking tot onderwijsleerplanning en vakwerkplanontwikkeling.

Op drie ALO's worden na die tijd ook nascholingscursussen gegeven. In 1984 verschijnt een eerste publicatie over vakwerkplanontwikkeling: *Naar een werkplan bewegingsonderwijs* (Stegeman, Timmers en Beenen).

Aandachtspunt 7.2

Het verdient volgens de schrijvers van *Naar een werkplan bewegingsonderwijs* aanbeveling om in elk vakgroepoverleg het plannen al doende langs drie deels parallelle lijnen te ontwikkelen:

- organisatielijijn;
- programmaliijn;
- aanpakliijn (inclusief opvattingen over het vak).

In de tijd gezien is het aan te bevelen eerst organisatorisch en inhoudelijk samen te ontwikkelen en pas later, als het onderlinge vertrouwen en de ervaring zijn toegenomen, aandacht te besteden aan opvattingen en aanpak.

Aandachtspunt 7.3

Een tweede aanbeveling uit *Naar een werkplan bewegingsonderwijs* luidt: beschrijf inhouden en aanpak op een gemiddeld niveau van abstractheid en op hoofdlijnen in een leergang of

module als 'basketbal' of een onderdeel daarvan als 'themaplan coachen'. Laat de individuele uitwerking voor een lesplan of plan voor een lessenreeks aan de vakleraar zelf over.

Een 'goed' werkplan geeft uit een beschrijving van de onderwijsorganisatie, de bewegingsactiviteiten inclusief de volgordes daarbij, de aanpak op hoofdlijnen die wordt afgeleid uit leergangen, modules of themaplannen. Op basis van de les(senreeks)ervaringen wordt een module gezamenlijk bijgesteld.

In de jaren negentig wordt binnen de onderwijskunde duidelijk dat de wijze van beoordelen of evalueren in sterke mate het leren van leerlingen/studenten beïnvloedt. De wijze van toetsen vereist dan ook nadrukkelijk aandacht.

Plannen als een totaalplaatje beschrijven blijkt in de loop van de tijd een groot probleem en wordt vermeden. Alleen inhouden of bewegingsactiviteiten krijgen aandacht. Ook het als vakgroep samen maken van vakwerkplannen is lastig. Veel vakleraren lijken het planmatig, meer systematisch werken onnodig te vinden. Alleen zij die druk op leren wensen blijken er wel voor te voelen.

Vakwerkplannen maken vereist een specifieke ontwerp- of ontwikkelingsbekwaamheid en het samen plannen een professionele verbeterhouding. Je wilt leerlingen veel, diepgaand en gevarieerd laten leren. Om dat in een school en als vakgroep optimaal te kunnen realiseren, zijn afspraken nodig. Daarvoor heeft een vakgroep minimaal een of twee 'kartrekkers' nodig. Een goede 'kartrekker' heeft een duidelijke visie op het vak, is ontwikkelingsbekwaam, kan collega's coachen, heeft kennis van het 'thema' dat ontwikkeld moet worden en heeft daar in de eigen lessen al vorm en inhoud aan gegeven. De vakgroep heeft de mogelijkheid voor (twee)wekelijks overleg en per persoon ontwikkelingstijd binnen de aanstelling nodig om succesvol te kunnen ontwikkelen. Deze randvoorwaarden zijn vaak moeilijk te realiseren. Een redelijk doordacht, compleet en gezamenlijk vakwerkplan wordt in de loop van jaren ontwikkeld.

7.4.3 Professionele planontwikkeling

In het onderwijs blijkt in de jaren zeventig dat plannen die achter het bureau worden bedacht en bij leraren worden neergelegd niet werken. Alleen een plan dat (grotendeels) zelf wordt gemaakt, wordt ook écht gebruikt. Schoolgebonden planontwikkeling wordt gezien als een noodzakelijke stap. Het vindt plaats in projecten van het schoolteam en/of de vakgroep en krijgt vaak steun van onderwijskundig geschoolde projectleiders. Als een project eindigt, zijn binnen het team een of meer 'kartrekkers' nodig om de ontwikkeling te continueren. Veel projecten worden echter voortijdig afgebroken. Het schoolbeleid is vaak vooral gebaseerd op afspraken in vergaderingen, notities van werkgroepen en de al doende groeiende organisatiecultuur. Het beleid wordt niet gebaseerd op een degelijk schoolwerkplan. Confessionele scholen zijn daarop vaak een uitzondering. Methodeboeken vervangen bij veel vakken het maken van een vakwerkplan. LO kende deze boeken aanvankelijk niet. In de loop van het eerste decennium van de 21ste eeuw beschikt de LO over twee praktijktheorieën en literatuur die samen twee methodes inhoud en vorm geven. In de LO is planning voortdurend een zwak punt. Op korte termijn worden soms plannen gemaakt, op de lange termijn zelden. Ook de systematische evaluatie is vaak afwezig. Routineuze improvisatie domineert en dat levert geen onderwijskwaliteit op. In de jaren negentig wordt LO examenvak, maar dat leidt tot nu toe niet tot duidelijke normen en minimumeisen. Elke vakleraar heeft een tamelijk ongelimiteerde persoonlijke programmeervrijheid.

De SLO krijgt vanaf het midden van de jaren tachtig van het Ministerie van O&W, de KVLO en derden verzoeken om plannen en leermiddelen te ontwikkelen. Voor alles wat 'nieuw' is in het vak en voor elk type onderwijs wordt hen om bijdragen gevraagd. Plannen voor

bewegingsonderwijs in de basisschool, geïntegreerde plannen voor kleuter- en lager onderwijs, plannen voor de experimentele middenschool, een modelleerplan voor de pabo en een plan voor LO in de basisvorming, het is de SLO die het moet maken. Ze doet dat wat de LO betreft vaak in samenwerking met de KVLO, die daarvoor haar beleidsmedewerkers inzet, bijvoorbeeld Harry Stegeman, Hilde Bax. Alien Zonnenberg (VO), Bert Boetes (mbo) en Miriam Hoogendijk (PO en SO). De coördinatie (eigenlijk de rol van 'kartrekkers') ligt bij Chris Mooij (vooral PO), Kees Faber en nu bij Berend Brouwer (vooral VO). Er is een relatief vaste groep parttime ontwikkelaars bij betrokken. Voor het VO zijn dat Dic Houthoff (vakleraar in Leiden), Ger van Mossel (voorheen opleider HALO) en Eric Swinkels (vakleraar in Hengelo). De PO-vakontwikkelaars worden in paragraaf 3.6.1 genoemd. Via boeken, artikelen en internet worden vakleraren geïnformeerd over de ontwikkelingen.

Alle ontwikkelingen geschieden in projectvorm. Veel vakcollega's uit het werkveld en de opleidingen worden bij een ontwikkeling betrokken. Ze leveren op onderdelen een bijdrage. Die inzet gebeurt vaak op persoonlijke titel en niet als vertegenwoordiger van een school of opleiding. Honorering voor dergelijk ontwikkelingswerk ontbreekt. Het raamwerk van een product en de achterliggende leidende opvattingen of het conceptueel model zijn een keuze van de SLO. In ontwikkelgroepen wordt naast programma's ook aanvullend illustratief materiaal gemaakt, zoals videobeelden of gebruikshandleidingen. Op landelijke studiedagen vinden presentaties plaats. Verzoeken aan de SLO zijn vaak gebonden aan een kader, criteria of specificaties. De raamwerken van de verschillende producten zijn overeenkomstig. Achterliggende opvattingen worden altijd expliciet aangegeven. In SLO-producten wordt soms rekening gehouden met een of meer bestaande praktijktheorieën. Basisdocumenten, zoals voor PO en VO, zijn bedoeld als handleidingen om zelf programma's op lesniveau te kunnen maken. De producten leunen sterk op de *good practice*-ervaring van de projectdeelnemers. Samenhangend 'onderzoek en ontwikkeling' vindt meestal niet plaats. Tijd en geld daarvoor ontbreekt vaak. De PO-ontwikkeling loopt al vele jaren en is inmiddels door vele projectgroepen ver- en bewerkt. Daar kun je spreken van 'ontwikkelingsonderzoek'.

Bij de invoering van nieuwe programma's wordt de laatste jaren vaak in netwerken van vakleraren en vakdidactici samen ontwikkeld. Zo'n project krijgt dan het karakter van een onderwijsontwikkelingsonderzoek. Voorbeelden zijn LO2 en Beweging, Sport en Maatschappij in het vmbo. In 2008 zijn zes regionale netwerken actief die worden begeleid door leden van de netwerken van het eerste uur: Gerie ten Brinke, Richard Veldboer, Koen Anthoni, Wessel van de Kamp, Els Schrik en Dennis Witsiers. Eric Swinkels coördineert dat namens de SLO. Er nemen ongeveer zestig scholen aan deel.

7.4.4 Voorbeelden van werkplannen

In 1982 verschijnt van de kring Zwolle het *Werkboek bewegingsonderwijs voortgezet onderwijs* van de hand van de collega's Boers, Van Capellen, Krikke, Van de Pol en Teune. Ze maken onderscheid in betekenisgebieden die zijn op te vatten als een verzameling bewegingssituaties die gekenmerkt wordt door de gelijksoortigheid van het op te lossen bewegingsprobleem (bv. 'inblijven en uitmaken'). Het motorisch leren staat centraal.

In 1984 start de IFLO een vakwerkplanproject op het College St. Jozef te Sittard, mede ondersteund door de collega's Jan Bovend'eerdt en Betty Bremen. Er wordt gekozen voor een inductieve ontwikkelingsstrategie. Hierbij wordt het werkplan stap voor stap en op basis van geplande, uitgevoerde en geëvalueerde lessenreeksen en leergangen ingevuld. Bij de ontwikkeling wordt langs drie lijnen gewerkt (zie aandachtspunt 7.2).

Vanaf 1983 wordt in de gemeente Amsterdam onder de bezielende leiding van de gemeentelijk LO-inspecteur Bob Mirck een nota over vakonderwijs in het PO opgesteld. Het is een afgeleide van het een jaar eerder door Crum en Prins gemaakte adviesrapport aan het

Ministerie van O&W. Opvallend hierin zijn de volgende vier didactische uitgangspunten (Crum & Donkers 1989, p. 74):

- een breed aanbod aan bewegingsactiviteiten en meerdimensionale problematisering: motorisch, sociaal en cognitief leren in samenhang;
- aansluiting bij de speel- en leefwereld en interesses van de leerlingen in de zin van kritische deelname;
- vooral probleemgeoriënteerd onderwijs;
- 'werken in een open methode': het kind beweegt in gevarieerde bewegingssituaties, in zijn eigen tempo, met eigen vormgeving en eigen initiatief bij het zelf exploreren, experimenteren en structureren.

De nota is bedoeld voor wat wordt genoemd de 'vakleraar nieuwe stijl', die zowel lesgever op basisscholen als begeleider van groepsleraren op die scholen is. Het LO-project is gedurende vele jaren onderdeel van het gemeentelijk beleid.

In 1988 volgt de tweede versie van het *Werkboek bewegingsonderwijs voor het basisonderwijs* door de collega's Van den Berg, Van Berkel, Hazelebach, Keur en Kuipers. Zowel motorische, sociale als cognitieve aspecten van het bewegen komen aan bod, onder meer omgaan met conflicten, elkaar helpen en leren bewegingssituaties te veranderen.

De SLO publiceert in 1984 *Bewegingsonderwijs in het schoolwerkplan* en in 1985 een *Werkplan voor het voortgezet basisonderwijs*. In het verlengde van werkplanontwikkeling start de IFLO in het begin van de jaren tachtig een project op een VO-school, het Michael College te Zandijk, met als doel het maken van een leergang over gezondheid, waarin LO en biologie participeren (Van Lier en Vegter). Het is een eerste voorbeeld van vakoverstijgende samenwerking. Het loopt vooruit op wat later het domein 'bewegen en gezondheid' in de bovenbouw van het VO wordt. De relatie tussen LO en gezondheid lokt stelling uit en is binnen het vak omstreden. Het gaat om de vraag: Kunnen de lessen LO bijdragen aan de fysieke gezondheid van leerlingen, zoals het verbeteren van het uithoudingsvermogen, kracht of lenigheid? Het antwoord is ontkennend. Wel kunnen leerlingen op basis van bijvoorbeeld het ervaren van duursporten inzicht krijgen in hoe ze zelf hun uithoudingsvermogen kunnen verbeteren. Het is één van de invullingen van wat in die tijd al 'leren over bewegen' wordt genoemd. Ook dat stuit op weerstand in de vakwereld. Het projectverslag concludeert:

- vakoverstijgende projecten zijn mogelijk;
- vakleraren missen kennis en kunde om leergangen als deze te ontwerpen;
- verwachtingen van leerlingen en collega's over wat de kern van het vak LO is sporen niet met deze invulling.

Later maken Rutten en Crum een werkboek *Leren trainen*. Ook dit thema kan in de jaren negentig tot het VO-2-themagebied of domein 'bewegen en gezondheid' worden gerekend.

Ontwikkelingslijn voor werkplanontwikkeling

Vanaf de jaren tachtig leveren veel vakleraren en vakdidactici bijdragen aan werkplan- en vakontwikkeling. Het levert praktijktheorieën op. Soms zijn het resultaten van 'samen nadenken over' en soms resultaten van onderwijsontwikkelingsonderzoeken. Soms zijn het vakontwikkelingen binnen de eigen kring en soms vakontwikkelingen onder invloed van wat zich op didactisch en onderwijskundig gebied afspeelt. Bijdragen variëren in de mate waarin ze een totaalplaatje schetsen. Ze hebben allemaal één ding gemeenschappelijk: de jeugd op school veel, diepgaand en zo gevarieerd mogelijk leren te bewegen.

Aan de basis van werkplan- en vakontwikkeling staan 'Praktijktheorieën met een grote P' (zie hoofdstuk 4). Die theorieën kunnen ook leiden tot het ontwerpen van 'concepten' die

op praktische bruikbaarheid worden getoetst. Ontwikkelen en onderzoeken vindt afwisselend in projectvorm plaats. De aanbevolen minimale duur van een project is een jaar. Ontwikkelen en onderzoeken hebben als doel praktijkproblemen op te lossen. Elke vakleraar en vakgroep moet dat kunnen. In hoofdstuk 8 is de hiervoor relevante literatuur met een * aangeduid. 'Concepten' als veranderproject kiezen vereist enige studie. Geschikte literatuur daarvoor is in hoofdstuk 8 met ** aangegeven.

Persoonlijk profiel van dr. Bart Crum

Bart Crum studeert aan de CALO in Rotterdam/Arnhem en vervolgens Pedagogiek aan de VU. Hij is parttime vakleraar, sportleider, -trainer en -coach en opleider aan de CALO en is vanaf 1971 betrokken bij de Interfaculteit Lichamelijke Opvoeding, later de Faculteit Bewegingswetenschappen. Vanaf 1974 is hij voorzitter van de vakgroep Bewegingsagogiek. Hij promoveert in 1978. Van 1977 tot en met 1984 is hij redactielid van *Sportpädagogik*. Hij voert verschillende onderzoeksopdrachten uit en is parttime werkzaam aan de Universiteit van Tilburg. Tussen 1994 en 2004 is hij lid van de *review board* van *Journal of Teaching in PE* (USA), *European Journal of PE* (UK), *European Physical Education Review* (UK) en *International Journal of PE* (Dld). Van 1998 tot en met 2006 is hij lid van de *AIIESEP Board*, bestuur *International Association of Sport Pedagogy Researchers*. Hij wordt in 2004, misschien wel tot zijn eigen verbazing, erelid van de KVLO.

Bart is vanaf 1970 een trendsetter binnen het vak. Met zijn scherpe analyses en sterke mondelinge en schriftelijke presentaties in Nederlands, Duits en Engels laat hij zich gelden. Hij is in staat om lastige begrippen en verbanden duidelijk te verklaren. Menig praktijkman heeft er gebruik van kunnen maken. Hij zoekt graag de confrontatie, vooral met beleidsmakers op ons vakgebied, en roept daarmee veel weerstand op. De vakwereld heeft veel aan hem te danken. Tot eind jaren tachtig is hij de 'kartrekker' van de groep Zwolle. Via rapporten en publicaties in de landelijke pers springt hij op de bres voor het vak. Binnen de universitaire wereld is de vakdidactiek een snipper en de vakmethodologie vaak kwalitatief en conceptueel van aard. Het heeft in die wereld allemaal minder aanzien. Bart is sterk internationaal georiënteerd: hij schrijft artikelen, houdt meer dan honderd lezingen en participeert in internationale organisaties. Zijn hele oeuvre, bestaande uit boeken en artikelen, is indrukwekkend (ruim 220 publicaties, waarvan negentig in een vreemde taal). Het omvat vele onderwerpen op meerdere niveaus van beschouwing. Zijn gedachtegoed wordt door veel ex-studenten zeer gewaardeerd. Het heeft geen 'muren' geslecht, maar wel meer nuance in het denken over het vak gebracht. Hij moet in 1989 noodgedwongen te vroeg stoppen bij de IFLO.

Bart is een sterk analyticus en communicator, maar vaak een confronterende discussiant. Hij bespeelt een uitgebreid nationaal en internationaal netwerk van vakcollega's. Helaas heeft hij zelf geen totaalplaatje van het vakonderwijs kunnen leveren, maar wel een aanzet daartoe met enkele belangrijke krenten in de pap. Hij heeft veel vakgenoten geïnspireerd.

7.5 Modules, de spil in het plannen maken

De ervaring met vakwerkplanontwikkeling en onderzoek vanaf het begin van de jaren tachtig, zowel in het onderwijs als in de LO, leert ons dat het maken van modules dé kern van de planontwikkeling door vakgroepen is. Plannen moeten namelijk niet te abstract en niet te concreet zijn, maar meer een beschrijving geven op een gemiddeld abstractieniveau. Een module beschrijft in samenhang en op hoofdlijnen de inhoud en de aanpak inclusief de

wijze van beoordelen (taken) op een bepaald bewegingsgebied (voetbal, judo en dergelijke) of probleemgebied (doelspelen, springen en dergelijke) over alle leerjaren in een school. Het is een handleiding voor de vakleraar waarvan delen kunnen worden omgezet in een studiewijzer voor de leerling. In een periode tussen twee vakanties komen waarschijnlijk twee of drie modules aan bod. Een module is onderdeel van een vakwerkplan en ook het meest geschikt om gezamenlijk in een vakgroep te gaan maken.

Aandachtspunt 7.4

Een module geeft een totaalplaatje van het onderwijs op hoofdlijnen. Opvattingen, methoden, inhouden, aanpak of didactische werkwijze en de wijze van beoordelen op basis van periodegebonden taken worden in samenhang beschreven. Als alle modules gemaakt zijn, geldt dat 'totaal' dus ook voor het eigen werkplan. De samenhang en de resultante van dit totaal bepalen het effect op het leren van leerlingen.

Op basis van een module maakt elke vakleraar een eigen plan voor een lessenreeks. Na uitvoering volgt eerst een eigen evaluatie, die later met de collega's gedeeld wordt. Dan is de vraag: Moeten we de module op basis van onze ervaringen bijstellen? In een module worden gemeenschappelijke afspraken gemaakt. Als geen consensus over een opvatting wordt bereikt, worden de van elkaar verschillende meningen in het plan opgenomen en steeds op consistentie in uitwerking bekeken. Het maken van een module in een vakgroep of team verloopt bij voorkeur zoals hierna is beschreven, van concrete activiteiten naar opvattingen en doelen. Keuzes van inhouden en volgorde zijn in een vakgroep minder discutabele onderwerpen dan het vaststellen van aanpak en opvattingen.

Aandachtspunt 7.5

Stap 1. Planning. Keuze van het bewegingsgebiedplan (turnen, voetbal en dergelijke). Bepalen van het minimum aantal lessen per periode per leerjaar en over de hele schoolperiode in binnen- en buitenroosterprogramma en de omvang als kern- en/of keuzeprogramma.

Stap 2. Overzicht bewegingsthema's (bv. individuele balbehandeling) en thema's (bv. dribbelen en drijven) en hun volgorde. Kies bewegingsvormen per thema. Geef per bewegingsvorm belangrijke principes aan.

Stap 3. Overzicht insceneringsthema's (bv. leren trainen) en thema's (bv. opzet duurtraining). In insceneringsthema's worden activiteiten of bewegingssituaties georganiseerd of ontworpen.

Stap 4. Een compleet vakconcept maken (zie paragraaf 2.4). Maak een keuze uit opvattingen en concretiseer en/of faseer elke opvatting. Geef onderlinge verschillen binnen de vakgroep aan.

Stap 5. Ontwerp van een 'krachtige' leer- en sportomgeving. Beschrijf op hoofdlijnen de bewegingsactiviteiten en de aanpak van het onderwijs en de onderlinge verschillen binnen een vakgroep.

Stap 6. Plannen voor lessen en lessenreeksen. Elke vakleraar maakt op basis van de in de voorgaande stappen gemaakte gezamenlijke afspraken de eigen plannen voor lessen en lessenreeksen en ontwerpt de bijbehorende leermiddelen, voert de plannen uit en rapporteert ervaringen. De ervaringen worden met elkaar gedeeld. Op welke punten moet de module worden bijgesteld? De vakleraar stelt zelf de eigen lessenreeks bij. Er wordt een volgende module gekozen. De stappen herhalen zich.

7.6 Onderzoek naar de kwaliteit van LO en vakontwikkeling

Er verschijnen in 2007 twee opvallende onderzoeken.

Evaluatieonderzoek

Onder redactie en coördinatie van Harry Stegeman verschijnt in 2007 *Naar beter bewegingsonderwijs. Over de kwaliteit van sport en bewegen op school*. Het is vooral een evaluatief en beschrijvend onderzoek van de 'stand van zaken' in de LO. In samenwerking met de ALO-opleiders Bax, Faber, Van Mossel, Oldeboom, Slotboom en Timmers zijn verschillende vakaspecten onderzocht. Omdat uitgangspunten en methodologie sterk van elkaar verschillen, zijn naast overeenkomsten ook elkaar (ogenschijnlijk) tegensprekende resultaten gevonden en verschillen de conclusies. De onderzoekers geven geen interpretatie van die tegenspraken en verschillen. We kunnen alleen constateren dat veel collega's op veel verschillende manieren tegen het 'leren' van hun leerlingen aankijken, maar ook hun onderwijs op vele verschillende manieren invullen. Dat roept de vraag op wat nu kwalitatief slecht, voldoende of goed bewegingsonderwijs is. Die waardering is afhankelijk van de opvattingen van de onderzoekers. Hoe interpreteren ze de onderzoeksresultaten en welke conclusies trekken ze?

Persoonlijk profiel van dr. Harry Stegeman

Harry Stegeman is de spindoctor op het niveau van het vakbeleid en daarin de spil in de SLO-vakontwikkeling. Hij is opgeleid in Groningen en studeert daar ook onderwijskunde. Vanaf het begin van de jaren zeventig tot en met 1987 maakt hij als medewerker van Bart Crum op de Interfaculteit Lichamelijke Opvoeding (IFLO) aan de VU in Amsterdam beleid op het gebied van de didactiek van de LO. Zijn interesse gaat in die tijd uit naar het planningsgedrag van vakleraren, het ontwikkelen van programma's en – vooral – het legitimeren van het vak. Als beleidsmedewerker op het Ministerie van OCW en bij de KVLO wordt hij betrokken bij alles wat wettelijk op LO-gebied wordt ontwikkeld. Hij ontpopt zich na de periode Crum als 'kartrekker' van de kring Zwolle. Ook als redactievoorzitter toont hij interesse in de verantwoording van het 'waarom'. In 2000 promoveert hij. Zijn publicatielijst is imposant. Ook internationaal – vooral in Duitsland – publiceert en presenteert hij veel en gedegen. Door zijn coördinerende rol bij onderzoek van het Mulier Instituut schenkt hij veel aandacht aan de kwaliteitszorg in ons vak. Van 2005 tot en met 2008 combineert hij de verschillende taken bij de KVLO met die van lector Bewegen en gedragsbeïnvloeding bij Hogeschool Windesheim/CALO in Zwolle. Hij is de eerste en voorlopig enige echte 'didactiekprofessor' in Nederland. De meeste van zijn publicaties zijn in de hoofdstukken 1 en 7 vermeld. In de landelijke pers laat hij verschillende keren zijn licht op het 'belang van het vak' schijnen. Het is terecht dat hij erelid van de KVLO is geworden.

Harry is in de omgang een prettig mens, sterk in schriftelijke communicatie en een goede coach van zijn collega's in vakontwikkelingsprojecten. Hij heeft een duidelijke visie op het belang van het vak. Een totaalplaatje van het vakonderwijs heeft hij niet (af)gemaakt, maar wel heeft hij vele vakcollega's binnen zijn 'kring' geïnspireerd.

Onderwijsontwikkelingsonderzoek

In 2007 verschijnt *Voor applaus moet je het niet doen! Ontwikkelen van (beter) leren sporten en bewegen*. Het is een verslag van vijf onderzoeksprojecten en een handleiding voor het maken van een vakwerkplan en modules. Een onderwijsontwikkelingsonderzoek naar hoe vakontwikkeling verloopt en kan worden beïnvloed en waaraan een team van

opleiders samen met vakleraren, trainer/coaches en vierdejaars studenten als ontwikkelaar en/of onderzoeker heeft deelgenomen. De programma's zijn gebaseerd op het concept van 'actief leren onderwijzen' en kunnen getypeerd worden als 'meer ontwikkelend en meer sportgericht'. Dit concept is ook toegepast op het meer zelfregelend sporten van ouderen in *Sporten zoals je zelf wilt, je leven lang! Ideeën voor de 35-plusser om slim en actief te sporten en te leven* (Timmers 2009).

De vakontwikkeling van vakleraren richt zich tijdens hun loopbaan op de in aandachtspunt 7.6 genoemde punten.

Aandachtspunt 7.6

- alle vakleraren streven voortdurend naar het verbeteren van de omgang met hun leerlingen en de keuze voor uitdagende bewegingsactiviteiten;
- veertig procent van de vakleraren streeft naar continue verbreding en verdieping van hun didactische aanpak;
- twintig procent van de vakleraren probeert steeds te investeren in het teamfunctioneren en het persoonlijk functioneren in hun vakgroep;
- vijf procent van de vakleraren wil zich verbreden en/of verdiepen in schooltaken zoals begeleiding van leerlingen, onderwijscommissiewerk, contacten met externe instanties en dergelijke. Vakleraren zijn vaak mentor en 35 procent van hen krijgt taakuren voor schoolsport(coördinatie);
- drie procent van de vakcollega's neemt deel aan externe en meestal vakgerichte netwerken, zoals lidmaatschap van KVLO-commissies, afdelingsbesturen of projectgroepen.

Professioneel werkende en lerende vakgroepen blijken een essentiële voorwaarde voor continue en optimale vakontwikkeling. Zij leveren op en voor elkaar de gewenste druk.

Foto-ondertitel: De vakgroep als spil van vakontwikkeling. SG De Meergronden te Almere. Van boven naar beneden en van links naar rechts: Bob, Lars, Kjeld, Cindy, Anton, Joris, Maarten, Judith en Col.

Aandachtspunt 7.7

Professioneel functioneren vereist de bereidheid je continu te willen ontwikkelen. Het vereist druk van jezelf door eigen passie of door de vakgroep/het team dat samen aan een project werkt en samen leert. Als dat laatste ontbreekt, is deelname aan een extern netwerk of een studie- of ontwikkelgroep een mogelijkheid om jezelf druk op te leggen. Het geldt voor vakleraren en vakdidactici.

Over hoe vakgroepen kunnen functioneren, schrijven Adri Broeke, Ben Hattink, Jan Oosterlee en Harry Stegeman in 1996 *Sectie in actie: van los verband naar winning team*. Datzelfde doen Edwin Timmers en Harry Stegeman in 2001 en 2004 met *Beleid in bewegen*. Edwin Timmers, Dinant Roode, Wim van der Mark en anderen geven in 2007 met *Voor applaus moet je het niet doen!* een concrete invulling van vakontwikkeling door een vakgroep.

Op basis van de resultaten van beide genoemde onderzoeken kunnen we – in het algemeen – de volgende constatering doen:

- leerlingen zijn in het algemeen tevreden met wat ze in de les LO doen en leren;

- twee van de vijf leerlingen zeggen dat ze 'iets' leren. In observaties blijkt dat bij één van de vijf leerlingen ook werkelijk het geval. Van leren is sprake als meer complexe bewegingsproblemen steeds beter worden opgelost, zoals het beter uitvoeren van een dans of in een spel basketbal van vijf tegen vijf beter gaan spelen;
- één op de vijf vaksecties beschikt over een werkzaam, vakgroepbreed gedragen vakwerkplan van voldoende kwaliteit;
- bij vier van de zeven vakleraren blijft 'leren' gericht op 'kennismaken, beleven en ervaren' van één of enkele bewegingsvormen in één of enkele lessen;
- bij twee van de zeven vakleraren wordt het motorisch leren in een lessenreeks bewust verbeterd;
- bij één van de zeven vakleraren wordt bij leerlingen bewust gestreefd naar een breed en diepgaand motorisch, sociaal en cognitief leren inclusief een 'leren hoe te leren'. Het leren wordt op deze drie fronten gepland voor een lessenreeks van bijvoorbeeld tien lessen basketbal en – op lange termijn – de basketballessen in leerjaar 1 tot en met 4 vmbo);
- bij vier van de zeven vakleraren kan worden gezegd dat ze in meer of mindere mate begeleidend onderwijs nastreven. Bij twee van deze vier worden in een periode (van tien weken) geen tot weinig leervorderingen bij leerlingen gerealiseerd;
- meer ontwikkelend onderwijs is bij twee van de zeven vakleraren te vinden, en in hun lessen maken de meeste leerlingen in perioden substantiële leervorderingen.

Dit alles geeft aan dat vak- en vakwerkplanontwikkeling een beperkt effect op andere vakcollega's heeft. Je moet het zelf en liefst samen doen. Dan ontwikkel je jezelf.

7.7 Juich- en zorgpunten in de theorie en vakontwikkeling

In deze hele periode is er veel gebeurd op het gebied van vakontwikkeling. In vele projecten, soms in combinatie met onderzoek, wordt door vakdidactici en meestal samen met vakleraren aan het vak gesleuteld. De kwaliteit van vakontwikkeling is wetenschappelijk verantwoord, het vindt doordacht/systematisch plaats en het is soms breed en soms beperkt theoretisch georiënteerd.

Jaren zeventig. De vakontwikkeling vindt in beperkte mate op schoolniveau plaats. Ontwikkelingsprojecten komen weinig voor. De vakleraar is vooral op het verbeteren van de omgang met en tussen leerlingen gericht en veel minder op het zichzelf vakdidactisch ontwikkelen.

Jaren tachtig. De vakontwikkeling vindt op universitair niveau plaats en op het niveau van een landelijk opererend instituut (SLO). Er ontstaan hier en daar vakontwikkelingsprojecten. Samenwerking op het gebied van vakontwikkeling vindt alleen binnen een kring plaats en niet tussen kringen. Dat blijft ook in de komende perioden het geval (vergelijk de hoofdstukken 3 en 4). Er ontstaat schoolgebonden vakwerkplanontwikkeling.

Jaren negentig. Er ontstaan meer projecten die een meer algemeen geldige werkplan- en theorieontwikkeling binnen een kring nastreven. Vakdidactici en vakleraren geven theorie en praktijk in deze ontwikkelingsprojecten samen inhoud en vorm. Vakontwikkeling vereist een systematische aanpak en 'samenwerkend leren' binnen een vakgroep/team.

Eerste decennium van de 21ste eeuw. Tegen het eind van deze periode worden naast enkele onderwijsontwikkelingsprojecten die vakconceptuele ontwikkeling nastreven evaluatieve vakonderzoeken uitgevoerd. Vakontwikkeling in de school blijkt alleen kans van slagen te hebben als deze kleinschalig is en in (kleine) teams plaatsvindt, met speelruimte voor ontwikkeling en voldoende tijd voor wekelijks werkoverleg. Eén op de vijf vakgroepen werkt jaarlijks aan een vakinhoudelijk project.

De zorgpunten op het gebied van de vakontwikkeling zijn de volgende:

- vakleraren tonen weinig bereidheid om zich met hulp van hun vakcollega's didactisch te scholen. Cursussen en nascholingen op dit gebied worden in zeer beperkte mate gevolgd;
- vakgroepen functioneren weinig professioneel op het gebied van samenwerking bij vakontwikkeling en het elkaar daarbij scholen. Gezamenlijke planning van de LO op korte en lange termijn ontbreekt vaak en is – als het plaatsvindt – alleen gericht op de keuze van bewegingsactiviteiten;
- effecten van (ontwikkelings)producten op de vakontwikkelingskwaliteit van vakleraren en vakgroepen is in het algemeen vrij gering. Eén op de vijf vakgroepen en één op de zeven vakleraren staat open voor ontwikkelings- en onderzoekresultaten.

Hoofdstuk 8

Wensen, bibliografie en geraadpleegde collega's

8.1 Wensen voor de toekomst

Elk hoofdstuk is afgesloten met juich- en zorgpunten. De ontwikkelingen in de voorgaande decennia zijn besproken. Er is al veel verbeterd, maar de volgende punten op het gebied van vakverenigingsbeleid zouden wellicht meer aandacht kunnen krijgen in het komende decennium:

- een meer wetenschappelijk tijdschrift voor vakdidactici in Nederland en België;
- meer druk op onderwijs en leren. Die wordt sterker door het formuleren van een inhoudelijke en breed gedragen vaknorm, een beschrijving van 'voldoende' modern onderwijs en een beschrijving van wat leerlingen minimaal aan leerervaringen in een periode, een leerjaar en over leerjaren heen kunnen realiseren. Dit moet natuurlijk afgestemd zijn op hun mogelijkheden naar schooltype en niveau;
- een kwaliteitskeurmerk op basis van een visitatie verdient aanbeveling;
- als een vaknorm (beschrijving van gewenst onderwijs en leerervaringen) geformuleerd is, is daarmee tevens de startbekwaamheid van vierdejaars studenten geformuleerd met indicaties op welke aspecten een eerste ontwikkeling is gewenst;
- het zal een beschrijving worden van een middenpositie tussen meer begeleidend en/of meer ontwikkelend onderwijs en meer bewegingsgericht en/of meer sportgericht leren;
- de beschrijving geeft een totaalplaatje van opvattingen, onderwijs- en leermethoden, bewegingsactiviteiten en manieren van beoordelen van competenties en vindt plaats aan de hand van periodieke taken (evenementen);
- deze aanpak geeft tegelijk druk op vakgroepen om in de vorm van een jaarlijks inhoudelijk, relatief moeilijk en complex project vakontwikkeling van team en individu te stimuleren, inclusief het elkaar in bijvoorbeeld werkoverleg collegiaal scholen. De vakgroepen zoeken een 'kartrekker' met visie, begeleidingsbekwaamheid, ontwikkel- en onderzoekskwaliteiten en het vermogen 'vernieuwingen' snel praktisch handen en voeten te kunnen geven. Is deze niet aanwezig, dan wordt de mogelijkheid nagegaan een vakdidacticus van een ALO of SLO in te huren;
- als basis voor de vakontwikkeling kunnen vier onderwijsscenario's (zie de hoofdstukken 4 en 7) worden uitgewerkt. Teams, vakdidactici en vakleraren kiezen het meest gewenste scenario.

Onze wensen op het gebied van beleid van opleidingen of ALO's zijn de volgende:

- het personeelsbeleid wordt meer gericht op de werving van fulltimers met veel onderwijservaring, allrounders met enkele specialismen en goede teamworkers;
- lerarenopleidingen gaan meer doen aan de systematische ontwikkeling van de eigen opleidingsdidactiek en zoeken daarbij relaties met de vakdidactiek;
- vakontwikkeling is een taak van elke opleider in het kader van een vakgroep of opleidingsteam en wordt meegenomen in opleidingsthema's c.q. projecten of programma's. De ontwikkel- en overlegtijd wordt goed gepland;

- vakdidactici – vakleraren met onderwijskundige scholing – leiden dat inhoudelijke ontwikkelingsproces binnen hun instituut. Ze baseren zich op een breed scala aan bewegingsonderwijskundig relevante theorieën. Hun inbreng en betrokkenheid bij SLO-projecten zijn vanzelfsprekend;
- regelmatig vinden er vakdidactische ontwikkelingsprojecten tussen opleidingen onderling plaats, met zo mogelijk vrijwillige deelname van geïnteresseerde vakleraren en (jeugd)sporttrainer-coaches. Op basis van de voorkeur voor een praktijktheorie (zie hoofdstuk 4) vindt vakontwikkeling plaats, zo mogelijk in combinatie met conceptueel (het totaalplaatje) gericht ontwikkelingsonderzoek;
- veranderen in onderwijs en opleiding gebeurt op instituutshoofdlijnen en verder kleinschalig in teams die daarvoor de nodige ontwikkelingsruimte en scholingsmogelijkheden krijgen;
- voor een goede ontwikkeling in afstemming (thematisch en horizontaal) en in opbouw (vak(onderdeel)gericht en longitudinaal) is een matrixorganisatie in school en opleiding aan te bevelen;
- de startbekwaamheidsnorm wordt voor beginnende vakleraren gebruikt als een afgeleide van de 'gemiddelde norm' en voor het beoordelen van vierdejaars studenten bij de afronding van hun major- en mastertraject.

Wensen voor het werk van vakleraren en vakgroepen zijn de volgende:

- ze zijn bereid om met hulp van vakcollega's in de school zichzelf didactisch te scholen op basis van een jaarlijks project. Ontwikkel een totaalplaatje. Zoek in dat verband (onderlinge) scholing of breng een bezoek aan scholen. Creëer ontwikkelings- en overlegtijd, die wordt aangevraagd, geclaimd of anders gewoon genomen;
- vakgroepen functioneren professioneel en hebben een vaksectieleider en/of projectleider die het samenwerkend leren vorm en inhoud kan geven. Een jaarlijks project zorgt voor invulling van een deel van het vakwerkplan ter bevordering van een binnenschools en buitenschools (of schoolsport)programma;
- ALO's en SLO hebben een helpdesk voor hulpvragen over vakontwikkeling;
- de vakgroep neemt de inhoudelijke vaknorm van de KVLO over als norm voor het eigen functioneren in de school. Leerlingen leren relatief breed, diepgaand en gevarieerd;
- de vakgroepleden treden toe tot het 'Register Leraren LO'.

Het is genieten van een vak dat zoveel mogelijkheden heeft om leerlingen veel, gevarieerd en diepgaand te laten leren. We kunnen er alleen, maar ook samen iets moois van maken. Van zorgpunten kunnen we met inzet en passie op enig moment ook juichpunten maken. Mocht dat moeilijk gaan, troost je dan met de gedachte dat werken in het onderwijs altijd werken onder moeilijke condities is en veel doorzettingsvermogen vereist. Daarom is het een uitdaging om ondanks die matige context toch goed en professioneel werk te leveren. Veel vakleraren en vakdidactici staan te trappelen om een beroepsloopbaan lang te blijven leren en zich te ontwikkelen. Sommigen hebben die kans al gekregen en gegrepen. Voel je uitgedaagd en waag het ook eens. Kijk wat je voorgangers hebben gedaan en benut hun ervaringen! Ooit hebben zij dat ook gedaan.

8.2 Bibliografie

De literatuur heeft betrekking op vak-, onderwijs- en sportontwikkeling die als basis voor het schrijven van dit boek is gebruikt. Tussen haakjes is toegevoegd tot welke 'praktijktheoriekring' een boek kan worden gerekend (zie hoofdstuk 4). Met verwijzing naar hoofdstuk 7 geeft de literatuur aangeduid met een * informatie over het ontwikkelen en het doen van onderzoek en literatuur aangeduid met ** informatie over het ontwikkelen van concepten, zoals 'zelfstandigheid'.

Literatuur vakontwikkeling

- Bakker, R. & A. Vermeer (1992), *Opvattingen over motorische remedial teaching*. Jan Luiting Fonds, Zeist.
- Bax, H. et al. (1994), *Werkboek voor de basisvorming*. Werkgroep Bewegingsonderwijs, Landsmeer (Praktijktheorie kring Zwolle).
- Behets, D. (red.) (2007)**, *Het vakconcept bewegingsopvoeding in de praktijk*. Acco, Leuven (Praktijktheorie kring Leuven).
- Behets, D. (2006), *Didactiek van het bewegingsonderwijs*. Acco, Leuven (Praktijktheorie kring Leuven).
- Behets, D. (red.) (2005), *Bewegingsopvoeding: een vakconcept als uitnodiging om te leren*. Acco, Leuven (Praktijktheorie kring Leuven).
- Berg, R. van den & R. Vandenberghe (1999)*, *Succesvol leiding geven aan onderwijsinnovaties. Investeren in mensen*. Samson, Alphen aan den Rijn.
- Berkel, M. van, et al. (2007), *Perspectieven op bewegen. Didactiek bewegingsonderwijs voor de basisschool*. Threels en partners, De Meern (Praktijktheorie kring Zwolle).
- Bovend'eerd, J. (1981), *Lichamelijke prestatiegeschiktheid en lichamelijke opvoeding. Een bijdrage tot een didactische oriëntatie*. Proefschrift. De Vrieseborch, Haarlem.
- Brettschneider, W.-D. (1977), *Grundlagen und Probleme einer unterrichtsrelevanten Sportdidaktik*. Czwalina, Ahrensburg.
- Broeke, A.H. (1975), 'Sportspelonderwijs op school'. In: *Verslag van de Twentse Studiedagen voor Lichamelijke Opvoeding*. Enschede.
- Bult, P. (1994), *Bewegingsopvoeding als evolutionair probleem. De ontwikkeling van programma's voor LO en sport vanuit een evolutiebiologische visie*. De Vrieseborch, Haarlem.
- Buytendijk, F.J.J. (1976), *Prolegomena van een antropologische fysiologie*. Spectrum, Utrecht/Antwerpen.
- Buytendijk, F.J.J. (1974), *Algemene theorie van de menselijke houding en beweging*. Spectrum, Utrecht/Antwerpen.
- Commissie Modernisering Leerplan LO (vanaf 1977 ACLO-LO), Meerdere versies in de periode 1976-1985 van *Leerplan in Beweging*.
- Crum, B.J. (1992), *Over versporting van de samenleving*. De Vrieseborch, Haarlem.
- Crum, B.J. (1978)**, *Aan sport georiënteerd bewegingsonderwijs in het spanningsveld van aanpassing en kritiek*. Proefschrift. De Vrieseborch, Haarlem (Praktijktheorie kring Zwolle).
- Crum, B.J. (1975), 'Tussen bewegingsleer en vakdidactiek; een interactionistische benadering van bewegingsonderwijs'. In: *Bewegen en leven*. Bosch & Keuning/Bekadidact, Baarn.
- Crum, B.J. & B. Donkers (1989), *Bewegingsonderwijs in verandering. Vakdidactische trends en leerplanontwikkeling*. Bekadidact, Baarn (Praktijktheorie kring Zwolle).
- Crum, B.J., A.J.A. Koolwijk, J.E.M. Mooren & T. Westra (1983), *Terugkijken op de ALO. Over de spanning tussen beroepsuitoefening en beroepsopleiding in de*

Lichamelijke Opvoeding. Interfaculteit Lichamelijke Opvoeding, Vrije Universiteit, Amsterdam.

- Crum, B.J. & F. de Leeuw (1974), *Keerpunt in de sport*. Kluwer, Deventer.
- Delden, P. van (1995), *Professionals: kwaliteit van het beroep*. Contact, Amsterdam.
- Derks, M. (2000), *Bezield bewegen. Vijftig jaar Thomas van Aquino, katholieke vereniging van docenten lichamelijke opvoeding (1950-2000)*. Jan Luiting Fonds, Zeist.
- D'hoker, M. & J. Tolleneer (red.), *Het vergeten lichaam. Geschiedenis van de lichamelijke opvoeding in België en Nederland*. Garant, Leuven/Apeldoorn.
- Driel, G. van, G.W. van der Gugten & O. Loopstra (2004), *Beroepsprofiel en beroepscode voor Leraren Lichamelijke Opvoeding*. Jan Luiting Fonds, Zeist.
- Faber, K. (1989)**, *Bewegingsonderwijs op maat*. Bekadidact, Baarn (Praktijktheorie kring Zwolle).
- Gordijn, C.C.F., et al.(1975), *Wat beweegt ons?* Bekadidact, Baarn (Praktijktheorie kring Zwolle).
- Gordijn, C.C.F. (1968), *Inleiding tot het bewegingsonderwijs*. Bekadidact, Baarn (Praktijktheorie kring Zwolle).
- Gordijn, C.C.F. (1961), *Bewegingsonderwijs*. Bekadidact, Baarn.
- Gugten, G.W. van der & O. Loopstra (1996), *Beroepsprofiel en beroepscode voor Leraren Lichamelijke Opvoeding*. Jan Luiting Fonds, Zeist.
- Gymnologisch Instituut (1980), *Lichamelijke Opvoeding in perspectief*. Liber amicorum, De Tijdstroom, Lochem.
- Heer, W. de (1969), *Jeugdsport in Nederland. Een poging tot het vaststellen van de kenmerken, de grenzen en de mogelijkheden van de jeugdsport en de sportieve opvoeding in de Nederlandse Sportverenigingen*. Jan Luiting Fonds, Zeist.
- Hey, P. (2006), *Grondslagen van 'verantwoord' bewegingsonderwijs. Filosofische en pedagogische doordenking van relationeel gefundeerd bewegingsonderwijs*. Proefschrift. Damon, Budel (Praktijktheorie kring Zwolle).
- Kamphorst, J.C. & M.G. Tuinenga (1995), *De tweede fase in beweging. De Lichamelijke Opvoeding in de laatste leerjaren van het voortgezet onderwijs nader onderzocht*. Hanzehogeschool, Faculteit Gamma, Groningen.
- Kramer, P. & N. Lommen (1987; 1989), *Wegbereiders van de Lichamelijke Opvoeding* (dl.1) en *Van een gymnastiek, turn- en spelonderwijs naar een bewegings- en sportspelonderwijs in Europa* (dl.2). Jan Luiting Fonds, Zeist.
- Kugel, J. (1977), *Geschiedenis van de gymnastiek*. De Vrieseborch, Haarlem.
- KVLO/Thomas van Aquino (1980), *Bewegingsarmoedig onderwijs*. Jan Luiting Fonds, Zeist.
- Lier, W. van, W. Vegter & B.J. Crum (1985), *Lichamelijke Opvoeding en Gezondheidsopvoeding. Verkenning van mogelijkheden en hindernissen bij leergangontwikkeling*. Interfaculteit Lichamelijke Opvoeding, Vrije Universiteit, Amsterdam.
- Loo, H.M.P.G. van der (2009), *Lichamelijke Opvoeding op de basisschool. Een didactische en methodische handleiding*. Noordhoff Uitgevers, Groningen.
- Loopstra, O. (1983), *Over bewegen en bewegingsonderwijs*. Bekadidact, Baarn (Praktijktheorie kring Zwolle).
- Loopstra, O. & R. Westerhof (1984), *Beweegredenen: doelstellingen van de lichamelijke opvoeding op school aan jongeren vanaf 16 jaar*. Jan Luiting Fonds, Zeist.

- Mark, W.A. van der, D. Roode & E. Timmers (2008), *Slim leren bewegen als DVD voor leerlingen in de onderbouw van het VO*. Edu-actief, Meppel (Praktijktheorie kring Groningen).
- Meerdink, P. (1976), *Woord en daad; een literatuurverkenning met betrekking tot de verhouding tussen praktijk en theorie in de vakdidactiek*. Doctoraalscriptie. Vrije Universiteit, vakgroep Bewegingsagogiek, Amsterdam (Praktijktheorie kring Zwolle).
- Mulder, T. (2009), *De geboren aanpasser. Over hersenen, beweging en verandering*. Contact-Olympus.
- Pijning, H.F. (1985), *Kwalitatieve motorische diagnostiek*. Wolters-Noordhoff, Groningen.
- Pijning, H.F. (1983), *Motoriek en leren*. Wolters-Noordhoff, Groningen.
- Pijning, H.F. (1982), *Beweging en psychologie*. Wolters-Noordhoff, Groningen.
- Pijning, H.F. (1975), *Leren van een groot-motorische vaardigheid*. Proefschrift. Rijksuniversiteit Utrecht, Utrecht.
- Rijsdorp, K. (1971), *Gymnologie*. Spectrum, Utrecht.
- Rijsdorp, K. (1957), *Sport als jong-menselijke activiteit*. Dissertatie. Wolters-Noordhoff/Jan Luiting Fonds, Groningen/Zeist.
- Schagen, K.H. van (1964), *Geschiedenis van de Lichamelijke Opvoeding* (dl.1). HALO, Den Haag.
- Schagen, K.H. van & J.P. Kramer (1967), *Geschiedenis van de Lichamelijke Opvoeding* (dl.2). HALO, Den Haag.
- SLO (2007), *Basisdocument bewegingsonderwijs voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs*. Jan Luiting Fonds, Zeist (Praktijktheorie kring Zwolle).
- SLO (1997), *Basisdocument bewegingsonderwijs voor het basisonderwijs*. Jan Luiting Fonds, Zeist (Praktijktheorie kring Zwolle).
- SLO (1985), *Wat zouden ze krijgen in het voortgezet basisonderwijs?* SLO, Enschede (Praktijktheorie kring Zwolle).
- Steendijk-Kuypers, J. (2004), *75 jaar Jan Luiting Fonds. Publicaties over Lichamelijke Opvoeding en Sport*. Jan Luiting Fonds, Zeist.
- Stegeman, H. (red.) (2007), *Naar beter bewegingsonderwijs. Over de kwaliteit van sport en bewegen op school*. W.J.H. Mulier Instituut/Arko Sports Media, Den Bosch/Nieuwegein.
- Stegeman, H. (2000), *Belang van bewegingsonderwijs. Over legitimatie en algemene doelstellingen van het schoolvak lichamelijke opvoeding*. Proefschrift. Jan Luiting Fonds, Zeist.
- Stegeman, H. (red.) (1995), *Zorgverbreding in de lichamelijke opvoeding*. Bekadidact, Baarn.
- Stegeman, H. & K. Faber (1998), *Onderwijs in bewegen. Basisthema's in de lichamelijke opvoeding*. Bohn Stafleu Van Loghum, Houten.
- Stegeman, H., E. Timmers & J. Beenen (1984)**, *Naar een werkplan bewegingsonderwijs*. Ten Brink, Meppel.
- Tamboer, J.W.I. (2004), *Voetbal*. Elsevier, Maarssen.
- Tamboer, J.W.I. (1989), *Filosofie van de bewegingswetenschappen*. Nijhoff, Leiden.
- Tamboer, J.W.I. (1985)**, *Mensbeelden achter Bewegingsbeelden. Kinantropologische analyses vanuit het perspectief van de lichamelijke opvoeding*. Proefschrift. De Vrieseborch, Haarlem (Praktijktheorie kring Zwolle).
- Tamboer, J.W.I. (1974), *Op weg naar een didactiek van het bewegingsonderwijs*. Vrije Universiteit, vakgroep Bewegingsagogiek, Amsterdam.

- Tilborg, K. van (2000), *Sedimenten van sentimenten. 75 jaar Academie voor Lichamelijke Opvoeding te Tilburg. Deel 1 (1924-1956). Deel 2 (1956-1986). Deel 3 (1986-1999)*. Proefschrift. KALO, Tilburg.
- Timmers, E. (2007)*/**, *Voor applaus moet je het niet doen! Ontwikkelen van (beter) leren sporten en bewegen!* Tirion, Baarn (Praktijktheorie kring Groningen).
- Timmers, E. (red.) (2005)**, *Actief leren onderwijzen*. De Vrieseborch, Haarlem (Praktijktheorie kring Groningen).
- Timmers, E. (2003)**, *'Krachtig' opleiden van vakdocenten bewegingsonderwijs. Een onderzoek naar de effecten van een 'krachtige' leerwerk omgeving op de professionele ontwikkeling van Leraren In Opleiding*. Proefschrift. De Vrieseborch, Haarlem (Praktijktheorie kring Groningen).
- Timmers, E. (1983), *Deelschoolwerkplanontwikkeling LO. Werkboek nascholingscursus*. Interfaculteit Lichamelijke Opvoeding, Amsterdam.
- Timmers, E. & M.J. Mulder (2006), *Didactiek voor Sport en Bewegen*. Tirion/De Vrieseborch, Baarn/Haarlem (Praktijktheorie kring Groningen).
- Timmers, E. & H. Stegeman (2004), *Beleid in bewegen*. De Vrieseborch, Haarlem (Praktijktheorie kring Groningen).
- Timmers, E. & T. Meertens (1998), *Spelen(d) leren spelen*. De Vrieseborch, Haarlem.
- WVC (1986), *Geïntegreerd beleid lichamelijke opvoeding en sport*. Ministerie van O&W, Rijswijk.

Literatuur onderwijsontwikkeling

- Bolhuis, S. (2000)**, *Naar zelfstandig leren. Wat doen en denken docenten?* Garant, Leuven/Apeldoorn.
- Bolhuis, S. (1995)**, *Leren en veranderen bij volwassenen. Een nieuwe benadering*. Coutinho, Bussum.
- Bolhuis, S. & C. Kluvers (1998)**, 'Procesgericht onderwijs'. In: J. Vermunt & L. Verschaffel (red.), *Onderwijzen van kennis en vaardigheden (87-106)*. Onderwijskundig Lexicon Editie III. Samson Tjeenk Willink, Alphen aan den Rijn.
- Bolhuis, S. & C. Kluvers (1996)**, *Op weg naar zelfstandig lerende leerlingen*. Vakgroep Onderwijskunde, Universiteit Nijmegen.
- Bolhuis, S. & P.R.J. Simons (1999)**, *Leren en werken*. Kluwer, Deventer.
- Caluwé, L. de & H. Vermaak (2002)**, *Leren veranderen. Een handboek voor de veranderkundige*. Kluwer, Deventer.
- Dam, G.T.M. ten, J.F.M.J. van Hout, C. Terlouw & J. Willems (2000)**, *Onderwijskunde hoger onderwijs. Handboek voor docenten*. Van Gorcum, Assen.
- Dijk, J. van, M. de Goede, H. 't Hart & J. Teunissen (1995)*, *Onderzoeken en veranderen*, Stenfert Kroese, Houten.
- Dronkers, J. (2007), *Ruggengraat van ongelijkheid; Beperkingen en mogelijkheden om ongelijke onderwijskansen te veranderen*. Mees & Schilt/Wiardi Beckmanstichting, Amsterdam.
- Forum (1995), *Beroep in Beweging. Vitaal leraarschap*. Ministerie van O&W, Den Haag.
- Hart, H. 't, J. van Dijk, M. de Goede, W. Jansen & J. Teunissen (2001)*, *Onderzoeksmethoden*. Boom, Amsterdam.
- Kemenade, J.A. van (red.) (1987), *Onderwijs in ontwikkeling*. Wolters-Noordhoff, Groningen.
- Kemenade, J.A. van (red.) (1981), *Onderwijs: bestel en beleid*. Wolters-Noordhoff, Groningen.

- Kwant, R.C. (1973), *Mensbeelden. Filosofie in een pluriforme samenleving*. Samson, Alphen aan den Rijn.
- Langeveld, M.J. (1971; 1979), *Beknopte theoretische pedagogiek*. Wolters-Noordhoff, Groningen.
- Levering, B. & P. Smeyers (red.) (1999)*, *Opvoeding en onderwijs leren zien. Een inleiding in interpretatief onderzoek*. Boom, Amsterdam.
- Nijhof, W.J., H.A.M. Franssen, W.Th.J.G. Hoeben & R.G.M. Wolbert (1995)**, *Handboek Curriculum. Modellen, theorieën, technologieën*. Swets & Zeitlinger, Lisse.
- Parreren, C.F. van (1988)**, *Ontwikkeland onderwijs*. Acco, Leuven/Amersfoort.
- Parreren, C.F. van (1986), *Leren door handelen*. Van Walraven, Apeldoorn.
- Parreren, C.F. van (1970; 1978), *Psychologie van het leren*. Van Loghum Slaterus, Deventer.
- Schlusmans, K., R. Slotman, C. Nagtegaal & G. Kinkhorst (red.) (1999)**, *Competentiegerichte leeromgevingen*. Lemma, Utrecht.
- Strien, P.J. van (1986)*, *Praktijk als wetenschap. Methodologie van het sociaal-wetenschappelijk handelen*. Van Gorcum, Assen/Maastricht.
- Swanborn, P.G. (1987)*, *Methoden van sociaal-wetenschappelijk onderzoek*. Boom, Meppel.
- Wester, F. (1995)*, *Strategieën voor kwalitatief onderzoek*. Coutinho, Bussum.

Literatuur sportontwikkeling

- Beckers, Th. & T. Serail (1991), *Nieuwe verhoudingen in de sport. De toekomst van het nationaal sportbeleid in het licht van maatschappelijke ontwikkelingen*. KUB/IVA, Tilburg.
- Bottenburg, M. van (2004), *Verborgene competitie. Over de uiteenlopende populariteit van sporten*. Ten Brink, Meppel.
- Bottenburg, M. van & C.J.M. Schuyt (1996), *De maatschappelijke betekenis van sport*. NOC*NSF, Arnhem.
- Breedveld, K. & A. Tiessen-Raaphorst (2006), *Rapportage Sport*. SCP, Den Haag.
- Buisman, A. & J. Middelkamp (2001)**, *Jeugdsport. Een verhaal apart*. Elsevier, Maarssen.
- Buisman, A. & G. Zwezerijnen (1984)**, *Jeugd en sportvereniging (deel 1)*. Nelissen, Baarn.
- Crum, B. (1992), *Over de versporting van de samenleving. Reflecties over bewegingsculturele ontwikkelingen met het oog op sportbeleid*. De Vrieseborch, Haarlem.
- Greef, M. de, M. Stevens, P. Bult, K. Lemmink & P. Rispens (1997), *Groninger Actief Leven Model. Een sportstimuleringsstrategie voor sedentaire senioren*. De Vrieseborch, Haarlem.
- Heer, W. de (2000), *Sportbeleidsontwikkeling 1945-2000*. De Vrieseborch, Haarlem.
- Heuvel, M. van den & H. van der Poel (1999), *Sport in Nederland. Een beleidsgerichte toekomstverkenning*. De Vrieseborch, Haarlem.
- Kunnen, R. (red.) (2004), *Sport in beweging. Transformatie, betekenis en kwaliteit*. Arko Sports Media, Nieuwegein.
- Lucassen, J., P. van Maanen & B. Ooyen (1984), *Jeugd en sportvereniging (deel 2)*. Nelissen, Baarn.
- Manders, Th. & J. Kropman (1982), *Sportbeoefening: drempels en stimulansen*. ITS, Nijmegen.
- NOC*NSF (1996), *Gezondheidsbevordering door een actieve leefstijl*. Nederland in Beweging, Arnhem.

- NSF (1970), *Sport 70*. Meander, Leiden.
- Steenbergen, J. (2004), *Grenzen aan de sport*. Elsevier, Maarssen.
- Tamboer, J. & J. Steenbergen (2000), *Sportfilosofie*. Damon, Leende.
- Timmers, E. (2009), *Sporten zoals je zelf wilt, je leven lang! Ideeën voor de 35-plusser om slim en actief te sporten en te leven*. Arko Sports Media, Nieuwegein.

8.3 Geraadpleegde vakcollega's

- vanuit het Jan Luiting Fonds is dit boekproject deels financieel ondersteund en hebben Henk van der Loo en Gert van Driel inhoudelijke ondersteuning gegeven. Arko Sports Media is uiteindelijk de uitgever geworden;
- Jaap Bakker, Gijs Houdijk en Hans van Ekdom (opleiders): over opleidings- en vakdidactische ontwikkelingen op de ALO Den Haag. Jaap Bakker met commentaar op conceptteksten en het schrijven van enkele tekstdelen. Hij legde samen met Wim Wieringa ook de laatste hand aan paragraaf 5.3;
- drs. Bert Boetes (lid hoofdbestuur KVLO en redactielid van de *Lichamelijke Opvoeding*): over ontwikkelingen in het mbo;
- dr. Jan Bovend'eerd (vakleraar, opleider ALO Tilburg, bestuurslid Thomas van Aquino, KVLO en Jan Luiting Fonds): commentaar op een deel van de concepttekst;
- drs. Berend Brouwer en drs. Chris Mooij (beleidsmedewerkers van de SLO-LO-sectie): over hun (net)werken en wijze van ontwikkelen. Berend Brouwer met commentaar op een concepttekst;
- drs. Gé Doorenbosch (voorzitter groepering Thomas van Aquino van de KVLO en organisator Thomas Oriëntatiedagen): over studiedagthema's;
- Hans Dijkhoff (eindredacteur van de *Lichamelijke Opvoeding*): over thema's en *topics* in het vakblad van de KVLO;
- Truus van der Gugten (voormalig algemeen secretaris van de KVLO): over het verenigings- en redactiebeleid van 1971 tot en met 2004;
- Chris Hazelebach (opleider ALO Zwolle en SLO-medewerker): over de ontwikkeling van de vaktheorie, vooral met betrekking tot het basisonderwijs;
- Maarten Massink (vakleraar en vakdidacticus): met commentaar op een concepttekst;
- Jan Mol, Willemien Feenstra en Jeany van Asperen: over opleidings- en vakdidactische ontwikkelingen op de ALO Amsterdam;
- Henk van der Palen (teamleider): over opleidings- en vakdidactische ontwikkelingen op de ALO Zwolle;
- Eric Pardon (onderwijscoördinator en redactielid van de *Lichamelijke Opvoeding*): over opleidings- en vakdidactische ontwikkelingen van de ALO Nijmegen;
- Herman Rotting (voorzitter afdeling Twenthe van de KVLO): over vakbeleid en thema's van de Twentse studiedagen;
- Mike Schouten (voormalig directielid van een pabo en rijksinspecteur Hoger Onderwijs): over de betekenis van de rijks- en gemeentelijke inspectie voor de vakontwikkeling en de CML-LO- en ACLO-ontwikkelingen en commentaar op een concepttekst;
- dr. Harry Stegeman (lector hogeschool Windesheim te Zwolle, onderzoeker Mulier Instituut en beleidsmedewerker KVLO): commentaar op de eerste onderwerpen en teksten;

- dr. Kees van Tilborg (voormalig directeur en opleider), drs. Henk van der Loo (voormalig teamleider en opleider) en drs. Gert Jan van Dokkum (opleider): over opleidings- en vakdidactische ontwikkelingen op de ALO Tilburg;
- Alien Zonnenberg (onderwijskundig beleidsmedewerker van de KVLO): met informatie over landelijke studiedagen.

Vanuit een zorg over de kwaliteit van het vak en de vakontwikkeling heeft een groep vakgenoten in 2007-2008 in verschillende verbanden gesprekken gevoerd, presentaties gegeven en gezamenlijk gewerkt aan een artikel voor het vakblad onder de titel 'De aanpak van het leren sporten en/of bewegen in LO!' Dit artikel is gepubliceerd met dank aan de collega's Jaap Bakker (HALO), drs. Hans van Ekdorp (HALO), Wim van der Mark (GALO), Dinant Roode (GALO), dr. Huub Toussaint (Lector AALO), Mirka Janssen (AALO) en drs. Janey van Asperen (AALO). De gedachtewisseling en conclusies zijn voor een belangrijk deel in dit boek terug te vinden.

Daarnaast hebben nog 57 oudere vakcollega's meegewerkt aan het schetsen van een beeld van het vak in praktijk en theorie vanaf 1970 tot heden. Ze vormen een deel van de groep die aan ontwikkelingsonderzoeken heeft meegedaan waarvan een verslag is te vinden in *Voor applaus moet je het niet doen* (2007). Ik dank hen allen hartelijk voor hun steun. Het is een goed voorbeeld van samenwerkend leren en ontwikkelen.