

Inhoud

1	Inleiding	7
	<i>Harry Stegeman, Berend Brouwer, Chris Mooij</i>	
2	Lichamelijke opvoeding: ontwikkeling en stand van zaken	14
	<i>Harry Stegeman, Oene Loopstra, Chris Mooij</i>	
3	Vakconcepten: belang en kritische bespreking	53
	<i>Bart Crum</i>	
4	Bewegingsonderwijs – een filosofische benadering	88
	<i>Peter Heij</i>	
5	Leerlingen en hun bewegingscultuur	120
	<i>Jan Seghers, Bart Vanreusel</i>	
6	Ontwikkelingsfysiologische aspecten van bewegende jongeren	158
	<i>Han C.G. Kemper</i>	
7	Motorische ontwikkeling en bewegingsonderwijs	188
	<i>Jacques H.A. van Rossum</i>	
8	Zorgverbreding in bewegingsonderwijs	214
	<i>Roel Bakker</i>	
9	Bewegingsonderwijs in het speciaal onderwijs	232
	<i>Marco van Berkel</i>	
10	Professioneel samenwerken in bewegingsonderwijs en sport op school	256
	<i>Adri Broeke, Ben Hattink</i>	

II	Plannen van bewegingsonderwijs	275
	<i>Ger van Mossel</i>	
12	Evaluatie van bewegingsonderwijs	303
	<i>Berend Brouwer</i>	
	Auteurs	335

Harry Stegeman, Berend Brouwer en Chris Mooij

Lichamelijke oefening, lichamelijke opvoeding, gymnastiek, bewegingsonderwijs, bewegen en sport. Onderwijs in bewegen, het is vandaag de dag gelukkig voor (bijna) iedereen net zo vanzelfsprekend als de zon die iedere dag opkomt. Maar waarom het er is, daarover wil men nog wel eens van mening verschillen. En ook nog wel eens over van mening veranderen. Want ook het onderwijs in bewegen is volop in beweging. We kijken eerst even hoe men gedurende de afgelopen vijf tot zes decennia dacht over de opdracht van het schoolvak lichamelijke opvoeding.¹

Generaties lang hebben leraren lichamelijke opvoeding niet beter geweten dan dat hun vak er was vanwege de bijdrage aan de persoonlijke ontwikkeling van hun leerlingen. Niet meer en zeker ook niet minder. Lichamelijke opvoeding was eerst en vooral een vormingsvak. Het bevorderde een aantal belangrijke eigenschappen van de persoonlijkheid, zoals daadkracht, moed, besluitvaardigheid, wilskracht, zelfvertrouwen en gemeenschapsgevoel. Daarnaast was het vak ook sociaal vormend. En ten slotte leverde het een wezenlijke bijdrage aan de gezondheid; houdings- en bewegingsvorming, daar ging het dan in het bijzonder om. Soms had je voor die gezondheidseffecten speciale oefeningen, maar ook werd een zogenaamd functioneel standpunt verdedigd: als het programma maar veelzijdig genoeg was, kwamen die gezondheidseffecten vanzelf.

Dat laatste gold overigens ook voor de overige beoogde onderwijsresultaten: mits in een pedagogische context aangeboden, genereerde ieder spel en iedere oefening haast automatisch de eerdergenoemde voortreffelijkheden.

¹ Lichamelijke opvoeding is anno 2011 nog altijd de wettelijke term voor het schoolvak. De auteurs hanteren in dit boek ook andere aanduidingen.

Het 'vormingsdenken' is heel lang bepalend geweest voor de Nederlandse lichamelijke opvoeding.

Zo vanaf begin jaren zestig van de vorige eeuw zien we in Nederland een eigen en wat meer eigentijdse theorievorming ontstaan. Bewegen wordt niet meer gezien als bewegingsverloop, maar als gedragswijze. (Dat lijkt misschien nu nog wat cryptisch geformuleerd, maar als je een paar hoofdstukken verder bent zeker niet meer.)

De jaren zeventig worden op veel fronten gekenmerkt door verzet, vooral onder jongeren. Verzet tegen de gevestigde orde, tegen het establishment. Die roerige maatschappijkritische jaren zeventig gaan ook aan de lichamelijke opvoeding niet onopgemerkt voorbij: velen zien de gymles als vehikel voor de verandering van de (bewegings)samenleving.

Langzaam maar zeker wordt in het onderwijs vervolgens de opvatting dominant dat het erom gaat de leerlingen voor te bereiden op zelfstandig functioneren in de samenleving. De school krijgt dan ook terecht meer en meer de rendementsvraag, de vraag naar de gebruikswaarde voorgehouden. Voor ieder onderwijsvak geldt dat het jonge mensen introduceert in een bepaald gebied van de maatschappelijke werkelijkheid: het rekenonderwijs brengt de leerlingen in contact met de concrete, dagelijkse wereld van het getal; bij geschiedenis leren ze het verleden kennen in relatie tot wat er in onze tijd gebeurt. En zo leren de leerlingen in de les lichamelijke opvoeding deel te nemen aan bewegingssituaties. Ze worden voorbereid op een zelfgekozen en zelfstandige deelname aan onderdelen van de wereld van sport en bewegen. Die wereld wordt ook wel 'bewegingscultuur' genoemd: een paraplu-begrip voor al die situaties in de samenleving (buiten het beroepsleven om) waarin het sportieve bewegen centraal staat, waarin het bewegen de dominante activiteit is.

Om kort te gaan, het vroegere vormingsvak lichamelijke opvoeding is in de loop der tijd een gewoon leervak geworden. Desondanks zijn er de laatste tijd steeds meer geluiden te horen – vooral van buiten het onderwijsveld zelf – dat bewegingsonderwijs vooral (weer) een bijdrage zou moeten leveren aan de gezondheid van kinderen en jongeren, aan het tegengaan van overgewicht, aan het bestrijden van schooluitval en het bevorderen van meedoen in onze ingewikkelde samenleving en aan het tot bloei doen komen van sportief talent. De discussie over de vormende waarde van bewegingsonderwijs is kennelijk een hardnekkige.

Wij zijn van mening dat de school wellicht een bijdrage kan leveren aan dergelijke doelstellingen, maar dat bewegingsonderwijs niet als hét middel bij uitstek moet worden gezien voor het bereiken ervan.

Wij zien bewegingsonderwijs als een volwaardig onderwijsvak dat de leerlingen wegwijs moet maken in de wereld van sport en bewegen. Om het nog wat mooier te zeggen: als een essentieel basisvak, dat de leerlingen bekwaam maakt voor zelfstandige, verantwoorde, perspectiefrijke en blijvende deelname aan de bewegingscultuur. Over die lichamelijke opvoeding gaat het in dit boek.

Nu kun je over onderwijs in bewegen gemakkelijk vuistdikke boeken volschrijven. Dat is dan ook menigeen gelukt. Maar wij beperken ons hier tot een aantal basisthema's. Het betreft onderwerpen waarover je in elk geval (ook) wat moet weten om tot gefundeerde standpunten over het wat, waarom en hoe van de lichamelijke opvoeding te komen. Hierna schetsen we de 'kapstok' waaraan we de verschillende hoofdstukken ophangen.

In het schema in figuur 1.1 worden drie niveaus onderscheiden. Om te beginnen dat van de legitimering, de uitgangspunten en de algemene doelstellingen (I): waarom is het schoolvak lichamelijke opvoeding er en waar is het de lichamelijke opvoeding uiteindelijk om te doen? Het antwoord dat je geeft op de vraag naar de functie en de identiteit (of ook wel: naar je vakconcept) wordt mede ingegeven door de manier waarop je tegen het bewegen aankijkt.

Niveau II is dat van de context waarin je onderwijs geeft, van de gegevens waarmee je als docent te maken hebt. Dat zijn er nogal wat. We beperken ons hier tot het personele terrein, en dan met name tot de mensen die je op school dagelijks tegen het lijf loopt: de leerlingen (incl. hun bewegingscultuur) en de collega's van de vaksectie.

niveau I: legitimering		
ontwikkeling en stand van zaken 1	vakconcepten 2	filosofische benadering 3
niveau II: leerlingen en docenten		
Bewegingscultuur 5	leerlingen 6,7,8,9	Vaksectie 10
niveau III: planning evaluatie		
Planning 11		Evaluatie 12

Figuur 1.1

Op niveau III ten slotte wordt het onderwijs gepland, gegeven en geëvalueerd.

Kijkend naar de inhoudsopgave van dit boek is het niet zo moeilijk de hoofdstukken in dit schema te plaatsen, misschien op hoofdstuk 2, *Lichamelijke opvoeding: ontwikkeling en stand van zaken* na, dat moet worden gezien als een algemene, inleidende bijdrage. Het geeft, uitgebreider dan we hierboven deden, de ontwikkelingsgang van de lichamelijke opvoeding gedurende de tweede helft van de twintigste eeuw weer. Hoe luiden de antwoorden op de vraag naar het hoe en waarom van de lichamelijke opvoeding in de loop der jaren? Kennisname daarvan is nodig voor een goed begrip van de schets die vervolgens in datzelfde hoofdstuk wordt gegeven van de stand van zaken anno nu. Het hoofdstuk heeft daarmee voornamelijk betrekking op niveau I.

Ook de hoofdstukken 3 en 4 bewegen zich nadrukkelijk op het uitgangspunten- en legitimeringsniveau (I).

In hoofdstuk 3, *Vakconcepten: belang en kritische bespreking*, worden enkele visies op de lichamelijke opvoeding (ofwel: 'gehelen van opvattingen over de identiteit en de functie van het vak in de school') onderscheiden en besproken.

Hoofdstuk 4, *Bewegingsonderwijs – een filosofische benadering*, maakt onder meer duidelijk dat de term 'lichamelijke opvoeding' voor iemand die filosofisch over het vak nadenkt echt niet (meer) kan.

We 'dalen af' naar niveau II. De leerlingen op je school hebben verschillende sportieve voorgeschiedenissen. Bovendien verschillen hun beweegredenen. Hoe ziet de bewegingscultuur van jongeren eruit? Een leerkracht moet daar natuurlijk wel weet van hebben. Hoofdstuk 5, *Leerlingen en hun bewegingscultuur*, moet op dit contextniveau worden gesitueerd.

Wil je je vakconcept in de onderwijspraktijk verantwoord realiseren, dan kun je niet om een aantal fysieke en ontwikkelingspsychologische gegevenheden heen. Hoofdstuk 6, *Ontwikkelingsfysiologische aspecten van bewegende kinderen*, en hoofdstuk 7, *Motorische ontwikkeling en bewegingsonderwijs*, informeren over respectievelijk de lichamelijke prestatiekenmerken van de schoolgaande jeugd en over de relatie tussen de ontwikkeling van de motoriek en het leren bewegen.

Zodra je op leerwinst uit bent – en dat ben je op school per definitie – word je onherroepelijk geconfronteerd met leerlingen die uit de boot vallen. In hoofdstuk 8, *Zorgverbreding in bewegingsonderwijs*, wordt duidelijk gemaakt hoe je daarmee om moet gaan. Het gaat hierbij om leerlingen in het reguliere onderwijs. Maar er zijn ook kinderen en jongeren die het daar niet redden en die daarom naar het speciaal on-

derwijs gaan. Ook die krijgen lichamelijke opvoeding, dat zien we in hoofdstuk 9, *Bewegingsonderwijs in het speciaal onderwijs*.

Je hebt als gymdocent niet alleen met leerlingen te maken, maar ook met vakcollega's en met nog heel veel anderen op school en daarbuiten. De tijd dat de docent 'koning in eigen klaslokaal' was, ligt, als het goed is, inmiddels achter ons. Met elkaar moet beleid gemaakt worden. En dat betekent: samenwerken, afstemmen, overleggen. Hoe gaat dat, hoe pak je dat aan? Daarover gaat het in hoofdstuk 10, *Professioneel samenwerken in bewegingsonderwijs en sport op school*.

Als je weet waar je heen wilt (I) en rekening houdt met wat er (mogelijk) is (II), zijn we vervolgens daar waar het uiteindelijk allemaal om te doen is: de voorbereiding, uitvoering en evaluatie van het onderwijs (III). De uitvoering kunnen we in dit boek niet laten zien, maar wel het voorwerk (je moet beslissingen nemen over de concrete inrichting van je onderwijs) en het nawerk (je moet nagaan of je onderwijs aan de verwachtingen voldeed). Het eerste krijgt aandacht in hoofdstuk 11, *Plannen van bewegingsonderwijs*, het tweede in hoofdstuk 12, *Evaluatie van bewegingsonderwijs*.

Tot slot: verspreid door het boek staat een reeks columns. Die zijn louter als verstrooiing bedoeld; ze voegen niet echt iets toe aan de basisteksten – of het moet bij toeval zijn. Ze bieden een gelegenheid de zinnen even te verzetten. We leggen er in dit boek zeker niet de nadruk op – maar is dat niet een functie die de les lichamelijke opvoeding op school ook nogal eens vervult?

De auteurs van deze bundel vormen samen een divers gezelschap. Ze komen uit de wereld van de wetenschap, de onderwijsverzorging, de vakorganisatie en de lerarenopleidingen. Er is vooral met vertegenwoordigers van die laatste sector overlegd over de opzet en de samenstelling van dit boek. We vertrouwen er dan ook op dat *Onderwijs in bewegen* zijn weg naar studenten aan en afgestudeerden van de lerarenopleidingen voor lichamelijke opvoeding en de pabo's zal vinden. We menen overigens dat het boek ook op de boekenlijsten van verwante opleidingen niet zal misstaan.

Vroeger

Je kunt niet helemaal uitsluiten dat er toeval in het spel is, maar de veertigste Thomas-oriëntatiedag viel wel mooi bijna op de kop af op de dag dat ik veertig jaar mijn brood in de wereld van de lichamelijke opvoeding verdiende.

Nou moet ik eerlijk zeggen dat de tien eerste oriëntatiedagen geruisloos aan me voorbijgingen. Dat komt doordat ze me op de Groningse ALO nooit hadden verteld dat je niet alleen een koninklijke, maar ook nog een katholieke gymlerarenvereniging had. Toen ik daar na een tijdje achter kwam – dat was zeker toeval, want bijleren hoefde in die tijd nog niet – speelde mijn achtergrond me vervolgens nog een aardig tijdje parten. De roomse middenstanders werden bij ons thuis gemeden als de pest, zal ik maar zeggen. Het was de openbare bakker die het Tarvobrood aan de deur bracht, de grutterswaren kwamen van de Coop, de aardappelen uit de tuin en de worst was van Stegeman. ‘De kwaliteit die vroeger zo gewoon was’, adverteerde die laatste. En: ‘Stegeman, daar hou ik van.’

Misschien dat, als de nood heel hoog was, de jenever nog weleens van de gereformeerde slijter werd betrokken, maar verder dan dat gingen onze contacten met de andersdenkenden zeker niet. Eerlijk waar, zo ging dat vroeger bij ons in het dorp. Maar het is wat mij betreft na een zekere periode allemaal toch nog aardig bijgetrokken. Mijn eerste baan was er zelfs eentje op een katholieke technische school – bij gebrek aan beter, maar toch. En mijn laatste eentje op de Christelijke Hogeschool Windesheim. En van de Thomas-oriëntatiedagen lust ik intussen haast wel pap. Tenminste, zolang ik zelf maar niet op het programma sta.

Laat mij dat laatste even uitleggen. Die van 1976 – je had ze toen nog op vrijdag en zaterdag – waren mijn eerste en ik mocht meteen op de kansel. Ik sprak over ‘bewegingsonderwijs als een in principe steeds weer veranderbare interactiesamenhang, waarbij het erom gaat de leerlingen zo vroeg mogelijk inzicht in doelstellingen en processen te verschaffen en ze in toenemende mate mee te laten denken en vooral ook mee te laten beslissen.’ Een visie die in die jaren in bepaalde kringen heel gewoon was. Maar ik kreeg er in Brabant nog geen twee handen voor op elkaar, haast.

Ook bij mijn tweede optreden voor de katholieken geen open doekjes. Ik had op de 24ste Thomas-oriëntatiedag een half uur voor mijn kijk op ‘de lichamelijke opvoeding in een veranderende maatschappij’. Toen ik de buitengemeen ingewikkelde materie gedurende zo’n minuut of vijfentwintig van diverse kanten had belicht, begon het geroezemoes in de zaal – dat er van het begin af aan al een beetje was geweest – opvallend aan te zwellen. Het begin van een uitbarsting van luide bijval, zo veronderstelde ik eerst nog. Maar daar moest ik van terugkomen toen mij vanaf de tribune werd toegeroepen dat mijn, naar mijn stellige overtuiging onnavolgbare, betoog al die tijd volstrekt niet te volgen, dat is te zeggen: onverstaanbaar, was geweest. Niet meer dan een beleefd applausje, toen ik vijf minuten

later het spreekgestoelte afklauterde en mijn publiek concludeerde dat de voorstelling moest zijn afgelopen.

Even een kleine terugval naar de geluidskwaliteit die vroeger zo gewoon was:

‘Had drs. H.M.P.G. van der Loo al veel problemen met de geluidsversterking, waardoor het volgen van zijn voordracht zeer hoge eisen stelde aan de luisterconcentratie, drs. A.H. Broeke trof het nog slechter: er liepen zelfs mensen weg ...’, las ik in een verslag van de 13de Thomas-oriëntatiedag.

Thomas van Aquino heeft het geluid tegenwoordig heel aardig onder de knie.

Harry Stegeman