

Ontwikkelingslijnen in het werk van Jan Tamboer 2

Vorming, vakdidactiek en pedagogische praktijk

Het overlijden van Jan Tamboer (2025) nodigt uit tot herlezing en herwaardering van zijn bijdragen aan het denken over bewegen, bewegingsonderwijs en sport.

Dit vervolgartikel richt zich op de periode van 1970 tot 1979 waarin Jan Tamboer deel uitmaakte van de Werkgroep Bewegingsonderwijs, zijn dankbaarheid, dialoog en kritische trouw aan zijn leermeester C.C.F. Gordijn en een periode die ook spanningen oproept, maar ook open vragen en verschuivingen uitmondend in zijn dissertatie 'Mensbeelden achter bewegingsbeelden'. | Peter Heij

3 De Werkgroep Bewegingsonderwijs: van grondslagen naar gedeelde praktijk

Wanneer Tamboer begin jaren zeventig actief wordt binnen de Werkgroep Bewegingsonderwijs, stapt hij niet in een leeg veld. De Werkgroep heeft dan al een geschiedenis die teruggaat tot de jaren vijftig, toen zij ontstond als een kring rond C.C.F. Gordijn, en opleidingsdocenten, oud-studenten en vakgenoten bijeenbracht die geraakt waren door zijn vernieuwende denken. Het ging nooit om een methodische actiegroep of een technisch innovatieplatform, maar om bezinning: om vragen naar de grondslagen van het vak, om de betekenis van bewegen en om de pedagogische verantwoordelijkheid van het onderwijs. In die traditie komt Tamboer binnen. Hij neemt geen initiatief 'tegenover' een bestaande beweging, maar verantwoordelijkheid 'binnen' een traditie die inhoudelijk al gewicht heeft.

En toch verandert er onder zijn komst iets. Niet door lawaai, maar door ernst. Niet door revolutionaire slogans, maar door intellectuele discipline. Het klimaat verandert: de Werkgroep wordt een inhoudelijk volwassen denktank en een werkplaats waarin met nieuwe didactische uitwerkingen wordt geëxperimenteerd.

Juist daarin ligt de betekenis van zijn

voorzitterschap (1973-1979). Tamboer is niet in de eerste plaats organisator. Maar waar hij organisatie ter hand neemt, krijgt die onmiddellijk inhoudelijke lading. Zo wordt onder zijn leiding de Werkgroep onafhankelijk van het Christelijk Pedagogisch Studiecentrum en in 1979 als zelfstandige vereniging notarieel vastgelegd. Dat is geen zuiver bestuurlijke operatie, maar een pedagogisch statement: bewegingsonderwijs verdient het om als zelfstandig en volwaardig domein te bestaan, met eigen grondslagen, een eigen taal en verantwoording. In dezelfde periode krijgt de Werkgroep een regelmatig verschijnend tijdschrift en een thematisch opgebouwde studiedagenstructuur. In deze ontwikkelingen speelde Tamboer een inspirerende en leidinggevende rol. Institutionele vorm en inhoudelijke ernst verdringen elkaar hier niet, maar versterken elkaar.

Inhoudelijk ontwikkelt de Werkgroep zich in deze jaren tot een didactische werkplaats. Niet een plek waar vooral

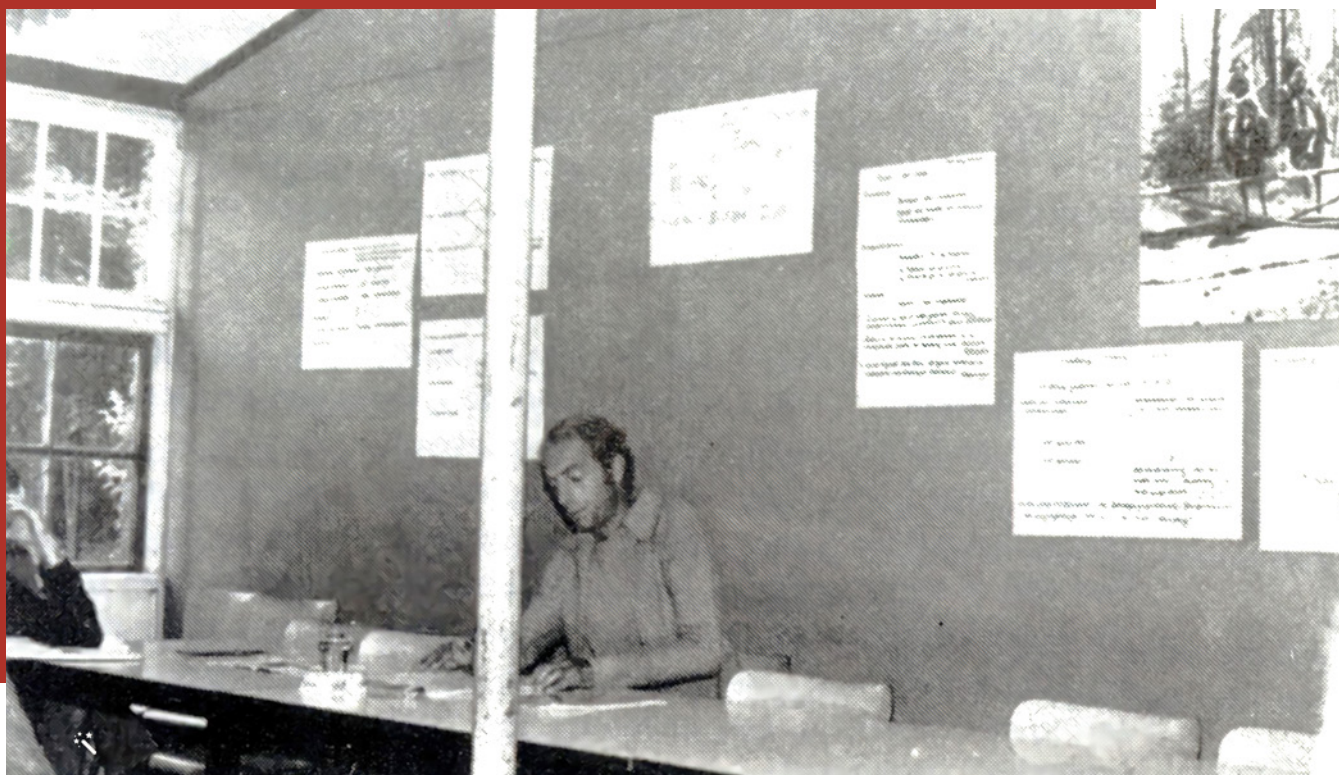
ervaringen worden uitgewisseld, maar een plaats waar praktijk, didactiek en grondslagen elkaar wederzijds bevragen. Men blijft niet steken in losse vondsten, maar probeert systematisch te begrijpen wat men doet. Wat is een goede les? Waarom vinden we iets verantwoord? Hoe spreken we over leerlingen? Welke mensbeelden veronderstellen we in ons handelen? Onder Tamboers invloed wint de taal aan precisie. Didactiek verschijnt hier niet als 'handige aanpak', maar als verantwoord handelen waarin elke keuze teruggaat op een visie op mens en wereld. Methodiek krijgt pas betekenis wanneer helder is wat zij dient en wat zij veronderstelt.

Zo wordt de Werkgroep een laboratorium waarin theorie, praktijk en didactisch denken elkaar voortdurend corrigeren, scherpen en stimuleren. Praktijkervaringen worden niet vanzelfsprekend gedeeld, maar geconfronteerd met begrippen en grondslagen. Tegelijk dwingt de werkelijkheid van de gymzaal het denken om concreter en minder vrijblijvend te worden. Dat proces is niet eenvoudig. Er is spanning, zoeken, soms ook mislukking. Juist die spanning is productief.

In dat licht krijgt de periode rond 1976-1977 bijzondere betekenis. Hier komt samen wat al enige tijd in beweging was. De Werkgroep worstelt met de vraag wat bewegen pedagogisch betekent en hoe dit didactisch kan worden vertaald zonder te vervallen



Elke keuze gaat terug op een visie op mens en wereld



Jan Tamboer tijdens de studieweek in Austerlitz (augustus 1977) [Foto Werkgroep Bewegingsonderwijs]

in techniek, prestatie of louter gedrag. Tijdens de Austerlitzweek van 1977 wordt zichtbaar dat de eerdere wijze van denken niet meer volstaat. De indelingen van Gordijn en zijn gangbare fenomenologische duidingen zijn vruchtbaar geweest, maar lopen tegen hun grenzen aan. Het denken moet structureler worden.

In die zoektocht spelen meerdere mensen een rol. Namen als Cor Maan, Tom van As en Gijs van den Berg horen hier thuis. Van den Berg zet in deze periode een beslissende stap door binnen het turnen betekenisgebieden te onderscheiden en zo de weg te openen naar betekenisgebieden binnen atletiek, spel, zwemmen, zelfverdediging en ritme & bewegen. Maar dit gebeurt niet uit het niets. Tamboer is in dit proces de bemiddelende leider: degene die ordent, die helpt gedachten onder woorden te brengen en die de zuiverheid van taal bewaakt. Hij verzet zich tegen oppervlakkig gebruik van structuralistische begrippen en zoekt naar woorden die dichter bij de gebeurtenis 'bewegen' zelf blijven. In dit wederzijds bevruchten van denkwereelden bereikt de Werkgroep haar meest creatieve fase.

Terugkijkend verschijnt Tamboers betekenis voor de Werkgroep dan ook niet in één concept of vernieuwing. Zij ligt eerder in het klimaat dat hij mede mogelijk maakte: de moed om te denken, de bereidheid om grondslagen niet te laten verstarren, de keuze om praktijk niet te reduceren en het vermogen om begrippen zorgvuldig en eerlijk te hanteren. Hij voegde scherpte toe zonder kil te worden, ernst zonder zwaarte, principe zonder doctrinaire hardheid. Juist in die combinatie werd hij voor de Werkgroep geen dominante figuur, maar een beslissende.

Misschien is dat wel zijn blijvende bijdrage aan deze periode: dat onder zijn leiding zichtbaar werd dat bewegingsonderwijs volwassen kan worden. Niet door spectaculaire didactische vondsten of snelle methodische successen, maar door de koppeling van denken en doen, van verantwoordelijkheid en analyse, van pedagogische bewogenheid en intellectuele discipline. Zo opent hij, samen met anderen, een fase waarin leerlingen zich losmaken van hun leermeester(s) en uitgroeien tot zelfstandige vernieuwers van het bewegingsonderwijs.

4 Jan Tamboer over C.C.F. Gordijn: dankbaarheid, dialoog en kritische trouw

Naast zijn didactische arbeid en zijn rol binnen de Werkgroep Bewegingsonderwijs heeft Jan Tamboer zich in de jaren zeventig herhaaldelijk expliciet uitgesproken over het denken van zijn leermeester C.C.F. Gordijn. Nadat Tamboer in juni 1974 als eerste aan de IFLO is afgestudeerd, begeleid door Gordijn en Bart Crum, gaat Gordijn met pensioen. Een jaar later, september 1975, neemt hij afscheid van de academische wereld. In drie artikelen, verschenen in 1975, 1977 en 1979, probeert Tamboer niet alleen recht te doen aan Gordijns betekenis voor het bewegingsonderwijs, maar ook te verhelderen wat het vak en hijzelf aan dit denken te danken heeft. Deze teksten vormen samen geen heldenverering, maar evenmin een afstandelijke analyse. Zij zijn geschreven vanuit een relatie van grote nabijheid, waarin dankbaarheid en kritische reflectie hand in hand gaan.

In *Onvoltooide gedachten over C.C.F. Gordijn en zijn wereld* (1975) schetst Tamboer een portret van Gordijn als een denker die zich bewust verzet



Prof. Gordijn in gesprek met Jan en zijn vrouw Anneke t.g.v. het doctoraal (1974) [Foto 'Lichamelijke opvoeding']

tegen systematisering en afsluiting. Gordijns denken verschijnt hier als fundamenteel onvoltooid: zoekend, tastend en steeds opnieuw in ontwikkeling. Juist die onvoltooidheid beschouwt Tamboer niet als tekort, maar als kracht. Zij houdt het denken open en weerstaat de verleiding om het bewegingsonderwijs vast te leggen in definities, schema's of methoden. De toon van dit artikel is opvallend persoonlijk en betrokken. Tamboer schrijft hier niet over een abstracte theorie, maar over een denkwereld waarin hij zelf gevormd is. Zijn waardering voor Gordijn is expliciet en diepgaand en laat zich lezen als een erkenning van een intellectuele en pedagogische erkentelijkheid.

Tegelijkertijd blijft Tamboer niet bij bewondering staan. In *De zich bewegende mens in agogisch perspectief* (1977) verdiept hij Gordijns bewegingsconcept door het expliciet te verbinden met agogisch en opvoedkundig denken. Hij werkt beweging uit als een fundamentele wijze van mens-zijn: niet te reduceren tot motorische functies of afzonderlijke domeinen, maar te verstaan als een dialogisch gebeuren in de relatie tussen mens en wereld. In het spoor van Gordijn benadrukt

Tamboer het bewegen als een persoonlijk-situatieve gevormdheid van betekenissen, waarin lichaam, subjectiviteit en wereld niet worden gescheiden maar samen verschijnen in zinvol gedrag. Deze uitwerking getuigt van grote loyaliteit, maar ook van groeiende zelfstandigheid: het denken wordt verbreed, aangescherpt en ingebed in een ruimer pedagogisch-agogisch kader.

In het Duitstalige artikel *Sich-Bewegen - Ein Dialog zwischen Mensch und Welt* (1979) bereikt de relatie tussen leerling en leermeester een nieuw niveau. Hier presenteert Tamboer Gordijns dialogische bewegingsopvatting voor een internationaal publiek, maar hij schuwt ook kritische kanttekeningen niet. Met name wijst hij op het relatief onderbelicht blijven van sociale, historische en culturele dimensies in Gordijns werk. Deze kritiek is scherp, maar nooit afwijzend. Zij getuigt van een verlangen om het denken recht te doen door het verder te openen, niet door het te corrigeren of te vervangen. In die zin is deze kritiek zelf een vorm van trouw: alleen wat werkelijk van betekenis is, verdient het om kritisch bevestigd te worden.

Wat deze drie teksten verbindt, is de wijze waarop Tamboer zijn verhouding tot Gordijn vormgeeft. Hij schrijft niet vanuit afhankelijkheid, maar ook niet vanuit distantie. De kritische passages kunnen worden gelezen als momenten van losmaking, noodzakelijk in een proces van identiteitsverwerking, maar zij blijven steeds ingebed in erkenning en dankbaarheid. Dat Gordijn deze houding ook zo heeft ervaren, blijkt uit de wederkerigheid van hun relatie: Gordijn sprak later met grote genegenheid over Tamboer en bleef zijn ontwikkeling met belangstelling volgen. De spanning tussen nabijheid en zelfstandigheid die in deze teksten voelbaar is, markeert niet het einde van een leermeester-leerling relatie, maar haar rijping.

Terugkijkend maken deze artikelen zichtbaar wat Tamboer in deze periode aan Gordijn te danken had en wat het vak aan beiden te danken heeft. Gordijns denken bood de grondslag: een relationeel mens- en bewegingsbeeld dat het bewegingsonderwijs bevrijdde uit vooral technische denken en instrumentalisme. Tamboer nam deze grondslag op zich, werkte haar didactisch uit en hield haar open door kritische dialoog. Juist in

die combinatie van dankbaarheid en scherpte wordt zichtbaar wat hun relatie kenmerkt: een gedeeld engagement voor een bewegingsonderwijs dat de mens serieus neemt in zijn bewegen.

5 Spanningen, open vragen en een noodzakelijke verschuiving

Wanneer we deze fase in het werk van Jan Tamboer overzien - zijn vorming in het denkklimaat rond Gordijn, zijn didactische arbeid in de studiefase, zijn betrokkenheid bij de Werkgroep Bewegingsonderwijs en zijn reflecties op het werk van zijn leermeester - wordt zichtbaar dat deze periode niet alleen vruchtbaar is, maar ook spanningen oproept. Die spanningen tekenen een denken dat zichzelf serieus neemt en zijn eigen grenzen beproeft.

Een eerste spanning betreft de verhouding tussen grondslagen, didactiek en praktijk. Vanaf zijn studietijd spreekt uit Tamboers werk de overtuiging dat bewegingsonderwijs alleen verantwoord kan worden vanuit een doorzicht mens-, wereld- en maatschappijbeeld. In zijn doctoraalscriptie krijgt dat een richtinggevende vorm; binnen de Werkgroep zoekt hij naar manieren om dit denken in gesprek te brengen met de onderwijspraktijk. Daarmee ontstaan mogelijkheden, maar ook vragen. Hoe blijven grondslagen werkelijk spreken in de alledaagse les? Hoe voorkom je dat theorie losraakt van handelen of dat praktijk haar inhoudelijke scherpte verliest? Het denken in betekenisgebieden, dat in deze jaren gestalte krijgt, kan worden begrepen als een poging om deze spanning productief te maken: bewegen en bewegingsonderwijs zo uit te werken dat theorie en praktijk elkaar niet verdringen, maar wederzijds voeden.

Een tweede spanning ligt in de aard van het denken zelf. Het fenomenologisch

geïnspireerde mens- en bewegingsbegrip waarmee Tamboer werkt, opent de ruimte van betekenis, ervaring en relationele betrokkenheid. Tegelijk groeit het besef dat deze begrippen verdere explicitering vragen. Wie spreekt over betekenisvol bewegen, spreekt impliciet ook over mensbeelden, historische situering, culturele ordeningen en sociale structuren. De vragen die Tamboer in zijn didactiek, in de Werkgroep en in zijn interpretaties van Gordijn steeds opnieuw stelt - wat verstaan wij onder mens-zijn, hoe verhouden wij ons in bewegen tot de wereld, anderen en onszelf - laten zien dat hij niet tevreden is met beschrijving alleen, maar zoekt naar een preciezere fundering.

Ten slotte is er een spanning die samenhangt met zijn eigen positie. In zijn werk klinkt grote loyaliteit door: aan het vak, aan zijn leermeester en aan de pedagogische inzet die aan de Leer van het Menselijk Zich Bewegen (LMZB) ten grondslag ligt. Tegelijk groeit de behoefte aan verdere zelfstandigheid. Niet als persoonlijke emancipatie, maar als inhoudelijke noodzaak. Tamboer blijft Gordijn diep erkentelijk, maar voelt dat hij, om recht te doen aan wat hij geleerd heeft, verder moet denken dan Gordijn gedaan heeft en scherper moet analyseren dan in de context van de Werkgroep mogelijk was. Zo ontstaat een verschuiving van didactische concretisering naar expliciete analyse van 'mensbeelden achter bewegingsbeelden'.

Deze spanningen maken begrijpelijk waarom de jaren tachtig voor Tamboer uitlopen op een andere inzet, culminerend in zijn dissertatie *Mensbeelden achter bewegingsbeelden* (1985). Niet als afrekening met wat eraan voorafging, maar als consequent vervolg. Wat in de studiefase werd voorbereid, wat in de Werkgroep werd geoefend en wat in zijn teksten over Gordijn doorklonk, wordt dan systematisch verder gedacht. Zo vormt de periode

tot circa 1979 een afgerond geheel met eigen betekenis en zwaarte. Zijn houding - trouw, scherp en onverbidde-lijk in ernst - bereidt de weg voor zijn latere werk, zonder de eerdere fase te reduceren of te overschaduwen.

Misschien is uiteindelijk de meest duurzame bijdrage van Jan Tamboer aan ons vak: het aanscherpen van een manier van denken die grondslagen zichtbaar maakt en vooronderstellingen niet onbenoemd laat.

Met dank aan dr. Bart Crum en Gert van Driel voor het doorlezen en hun constructieve suggesties.

De auteurs van deze artikelenreeks over Jan Tamboer zijn Peter Heij, Ivo van Hilvoorde, Johan Steenbergen en Nico de Vos. In deel 3 van deze reeks beschrijft Ivo van Hilvoorde de periode van 1979-1984 waarin Jan Tamboer als bewegingswetenschapper de bewegingshandelingstheorie ontwikkelt. ●



Bronnen

Scan of klik [hier](#) naar de aangehaalde publicaties van Jan Tamboer in dit artikel. Deze publicaties zijn in de bronnenlijst te downloaden op www.kvlo.nl/kennisbank en hierboven aanklikbaar.



Scan of klik [hier](#) naar een overzicht met publicaties van Jan Tamboer in de periode van 1974 tot 1979



Contact

p.heij@planet.nl

Peter Heij was student-assistent, student-bestuurslid van de vakgroep van Tamboer en collega van de vakgroep van Jan Tamboer en was opleidingsdocent aan de Calo

Kernwoorden

Jan Tamboer, Gordijn, mensbeelden, bewegingsbeelden



Jan Tamboer is kritisch trouw aan zijn leermeester C.C.F. Gordijn