

BEWEGINGSONDERWIJS: BELANG EN BEDOELING



HARRY STEGEMAN

www.kvlo.nl



0054

KVLO

BEWEGINGSONDERWIJS: BELANG EN BEDOELING

BEWEGINGSONDERWIJS: BELANG EN BEDOELING

HARRY STEGLMAN

BEWEGINGSONDERWIJS: BELANG EN BEDOELING

HARRY STEGEMAN

Illustraties

Wendelien van de Erve, Haarlem

Grafische verzorging

Hart & Hart Publishing, Amerongen
www.hartenhartpublishing.nl

Jan Luiting Fonds, uitgave nr 69, 2001

Postbus 398, 3700 AJ Zeist
www.janluitingfonds.nl

ISBN 90 72335 27 9

© 2001 Jan Luiting Fonds, Zeist

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen, of enige andere manier, zonder voorafgaande toestemming van de uitgever. Voor zover het maken van kopieën uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikel 16B Auteurswet 1912 j° het Besluit van 20 juni 1974, Stb. 351, zoals gewijzigd bij Besluit van 23 augustus 1985, Stb. 471 en artikel 17 Auteurswet 1912, dient men de daarvoor wettelijk verschuldigde vergoedingen te voldoen aan de Stichting Reprorecht (Postbus 882, 1180 AW Amstelveen). Voor het overnemen van gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezingen, readers en andere compilatiewerken (artikel 16 Auteurswet 1912) dient men zich tot de uitgever te wenden.

INHOUD

1	Inleiding	9
----------	------------------	----------

2 Lichamelijke opvoeding in Nederland

Inleiding	19
2.1 Vorming	19
2.1.1 Oostenrijkse School	20
2.1.2 Bildungstheoretische vakdidactiek	24
2.2 Bewegen als gedragswijze	27
2.2.1 Rijdsdorp	30
2.2.2 Gordijn	32
2.2.3 Leerplannen	37
2.3 Afscheid van de 'Bildungstheorie'	41
2.4 De 'Curriculumtheorie'	44
2.5 Differentiatie van opvattingen	46
2.5.1 Lichamelijke oefening	47
2.5.2 'Bewegingsonderwijs'	48
2.5.3 Sportonderwijs	51
2.5.4 Communicatief bewegingsonderwijs	55
2.5.5 Kritisch-constructief bewegingsonderwijs	64
2.6 Naar verantwoorde deelname aan bewegingscultuur	74
2.6.1 Consensus	74
2.6.2 Bewegingscultuur: pluriform en dynamisch	75
2.6.3 Kerndoelen en eindtermen	78
Samenvatting	83

3 Ontwikkelingen elders

Inleiding	89
3.1 Recente ontwikkelingen in Duitsland	89
3.1.1 Lichamelijke opvoeding: doel of middel?	90
3.1.2 Bijdragen aan het realiseren van algemene onderwijsdoelen	92
3.1.3 'Erziehender Sportunterricht'	95

3.2	Ontwikkelingen in de Angelsaksische landen	98
3.2.1	Van 'education through the physical' naar 'sport education'	99
3.2.2	Gezondheid en fitness	101
3.2.3	Bewegingsvaardigheden	102
3.2.4	Sociale vaardigheden	105
	Samenvatting	107

4 Bewegingsonderwijs: het belang en de algemene doelstelling

	Inleiding	111
4.1	Het belang van bewegingsonderwijs	112
4.2	Het belang van deelname aan de bewegingscultuur	115
4.2.1	Het belang voor het individu	116
4.2.2	Het belang voor de samenleving	120
4.3	Een taak voor de school	124
4.4	De algemene doelstelling van bewegingsonderwijs	126
	Samenvatting	130

Literatuur 133

INLEIDING

1 INLEIDING

‘Wie onderwijs geeft, oefent invloed uit. Niet toevallig, maar opzettelijk, en in een tevoren beraamde richting. Men wenst als onderwijsgevende die invloed uit te oefenen en is daarom ook verantwoordelijk voor aard en richting ervan. Daarom is voor mensen die zich met onderwijs bezighouden de vraag naar de aard van die beïnvloeding zeer gewichtig. Een vraag die voortdurend actueel is, omdat het onderwijs steeds verandert. Soms gaat het daarbij om spectaculaire veranderingen, bijvoorbeeld als er nieuwe schooltypen in het leven worden geroepen of als bestaande worden samengevoegd. Altijd echter is er tevens een geleidelijk veranderen, niet zelden onopgemerkt, omdat leraren en leerlingen deel uitmaken van een veranderende samenleving die steeds nieuwe vragen oproept en om nieuwe antwoorden vraagt. Het is dan ook niet zo vreemd het waarom en waartoe van het onderwijs bij voortduring ter discussie te stellen. Onzekerheid is wellicht een noodzakelijk kenmerk van modern onderwijs. Vanzelfsprekend geldt dat ook voor het bewegingsonderwijs’ (Loopstra, 1983, p. 7).

In dit citaat ligt de reden waarom in dit boek wordt stilgestaan bij het belang en de doelstellingen van het bewegingsonderwijs. Temeer, omdat die ‘onzekerheid’ over de inrichting van het vak zich de laatste jaren toch wat nadrukkelijker lijkt te manifesteren dan wat als ‘noodzakelijk’ valt te duiden.

Wat is het geval? Het schoolvak lichamelijke opvoeding heeft in Nederland aan het eind van de twintigste eeuw de ‘beleidswind’ redelijk in de zeilen. De politiek en de georganiseerde sport (en de kroonprins) roepen om het hardst dat er vakspecialisten in het basisonderwijs moeten komen – en ze komen er. De lichamelijke opvoeding houdt, als enige vak in het gehele voortgezet onderwijs, een minimumurentabel. De leerlingen in havo en vwo, en wellicht straks ook in het vmbo, kunnen lichamelijke opvoeding naast het reguliere programma ook als keuze-examenvak kiezen. (Overigens heeft de lichamelijke opvoeding in het middelbaar beroepsonderwijs allerm minst de wind mee: de afschaffing van de minimumtabel voor lichamelijke opvoeding was voor menig schoolleider of schoolbestuur aanleiding flink het mes in het vak te zetten.)

Tegelijkertijd echter is er, soms bedekte, soms meer openlijke, kritiek. Deze richt zich met name op het vak in het voortgezet onderwijs. Zo is er de volgende niet mis te verstane aanbeveling naar aanleiding van een in opdracht van de academies voor lichamelijke opvoeding te Groningen, Zwolle, Den Haag en Amsterdam, de Koninklijke Vereniging van Leraren Lichamelijke Opvoeding (KVLO) en het Instituut voor Leerplanontwikkeling (SLO) uitgevoerd onderzoek naar de situatie van de lichamelijke opvoeding in de bovenbouw van havo en vwo: ‘De overheid zou initiatieven moeten nemen die gericht zijn op een meer eigentijdse inrich-

ting van het bewegingsonderwijs [...] De vaksecties zouden hun vak op vakinhoudelijke, pedagogisch-didactische, organisatorische zaken moeten doorlichten en adequate maatregelen moeten treffen om de inrichting van het vak te verbeteren' (Kamphorst & Tuinenga, 1995, p. 90-91).

Eveneens veelzeggend zijn enkele uitspraken op een in 1998 door de KVLO georganiseerde 'round table' van resp. een onderwijsjournalist, een hoogleraar lichamelijke opvoeding en sport, een topcoach, een schoolleider en een hoogleraar kinder- en jeugdstudies:

- 'Julie vak is saai – ja, dodelijk eentonig [...] Ik weet het uit ervaring dat menig leraar lichamelijke opvoeding de ogen sluit voor de wereld buiten de school [...] Leg je oor te luister en hoor wat bewegende kinderen bezighoudt en boeit' (Van der Gugten, 1998, p. 415).
- 'De zwakte van de school is dat men te belerend optreedt. Daarenboven volgt de school de pols van de samenleving onvoldoende [...] Het bewegingsonderwijs moet op een kritische wijze afstemmen op de naschoolse sport [...] Leerlingen moeten leren hoe ze een keuze kunnen maken' (o.c., p. 414).
- 'De actuele bewegingscultuur ontwikkelt zich vanuit de sport en de vrije tijd. Daar gebeurt het "echt". Lichamelijke opvoeding is slechts surrogaat [...] Binnen lichamelijke opvoeding wordt niet "afgerekend", bij sport gaat het om winnen of verliezen, punten en tijden, wel of niet opgesteld worden' (o.c., p. 414).
- 'De absurde tweedeling tussen schoolse en buitenschoolse sportbeoefening draagt net zo hard bij aan de vermeende bewegingsarmoede als de vermaleddigde zapcultuur [...] Het vak lichamelijke opvoeding moet opgeheven worden en er moet ruim baan worden gemaakt voor de sportbeoefening op scholen [...] Scholen moeten gebruik maken van een grote, gezamenlijke pool aan trainers en sportinstructeurs' (o.c., p. 414).
- 'Dat lichamelijke opvoeding niet meer goed aansluit bij de jeugdcultuur zou te maken kunnen hebben met het imago van het vak: het gaat teveel om lichaamsbeheersing in de ouderwetse zin van het woord [...] Lichamelijke opvoeding heeft het karakter van een schoolse en dus verplichte activiteit en wordt er zo niet aantrekkelijker op [...] Maar er zijn ook kansen: lichamelijkheid en bewegen zijn heel belangrijk voor jongeren. De opgave is daar op een moderne manier op in te spelen' (o.c., p. 415).

Crum spreekt van een discrepantie tussen de buitenschoolse jeugd-bewegingscultuur en de praktijk van het bewegingsonderwijs: 'Ik vrees dat in het algemeen gesproken geconstateerd moet worden dat de veranderingen in de bewegingscultuur en de modieuze trends van de jeugdige bewegingsszenes niet echt zijn doorgedrongen tot de dagelijkse praktijk van het bewegingsonderwijs en de schoolsport. Vermoedelijk bestaan er aanzienlijke discrepanties tussen dat wat er gebeurt in bewegingsonderwijslessen en vrijwillige schoolsport enerzijds en dat wat zich



'WEET U, UW VAK IS SAAI'

afspeelt in de bewegingscultuur buiten de school anderzijds. Uitgaande van de opvatting dat introductie in de bewegingscultuur, het slaan van begaanbare bruggen naar deelname aan de bewegingscultuur buiten de school, de essentie van ons vak zou moeten zijn, kan deze stand van zaken niet anders dan als problematisch worden beoordeeld' (Crum, 1995, p. 306-307).

Overigens is de werkelijke situatie in ons land (inmiddels) waarschijnlijk gunstiger dan al deze kritische geluiden doen geloven. De oordelen van de deelnemers aan de 'round table' zijn deels gebaseerd op ervaringen die niet (meer) stroken met de onderwijswerkelijkheid van dit moment. Bovendien zijn de in de tweede helft van de jaren negentig vastgestelde en/of bijgestelde kerndoelen en eindtermen voor de lichamelijke opvoeding in het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs uitdrukkelijk mede gericht op de door hen en de door Kamphorst & Tuinenga en Crum bepleite opening naar de buitenschoolse bewegingscultuur en aansluiting bij de actuele jeugdige bewegingscultuur. De vakwereld lijkt, mede gelet op de resultaten van de door de inspectie van het onderwijs uitgevoerde evaluatie van de basisvorming, de recentelijk door de overheid geïntendeerde onderwijsvernieuwingen goed op te pakken: 'De basisvorming heeft een positieve impuls gegeven aan het vak lichamelijke opvoeding [...] Het vak lichamelijke opvoeding is goed op weg naar een kwalitatief verantwoorde invoering van de basisvorming' (Inspectie van het Onderwijs, 1999).

Zijn de problemen in ons land dus relatief beperkt, elders in de wereld staat het vak er dikwijls ronduit slecht voor. In 1999 werd een wereldwijd onderzoek (inclusief een intensieve survey van de literatuur) naar de stand van zaken en de status van de lichamelijke opvoeding afgerond (Hardman, 1999). De opbrengst maakt duidelijk hoe kritiek de situatie van het vak in de gehele wereld is, ongeacht de geografische of sociaal-economische status. Een selectie uit de onderzoeksresultaten:

- In 92 procent van de 126 bij het onderzoek betrokken landen is lichamelijke opvoeding een verplicht schoolvak; niettemin wordt bijna een derde van de lessen niet gegeven.
- In 86 procent van de landen is de status van de lichamelijke opvoeding op papier gelijk aan die van de andere vakken; de praktijk is echter anders.
- De meeste uren voor lichamelijke opvoeding gaan naar de leerlingen tussen 9 en 14 jaar; in de hogere klassen verdwijnt het vak heel dikwijls van het rooster of wordt het facultatief.
- De lessen lichamelijke opvoeding worden, met name in het primair onderwijs, maar ook in het voortgezet onderwijs te vaak gegeven door leraren die daarvoor niet zijn opgeleid.
- In maar een op de drie landen zijn de faciliteiten voor het geven van lichamelijke opvoeding adequaat.

Algemeen gesproken wijzen de resultaten op scepticisme en pessimisme met betrekking tot de toekomst van de lichamelijke opvoeding op school. Het vak is in een defensieve houding gedrongen. Er is sprake van een terugloop in uren, een afname van financiële, materiële en personele middelen, een lage status en een lage zelfwaardering. De lessen worden vaak verzorgd door leerkrachten met weinig of geen specifieke scholing. Kortom, de lichamelijke opvoeding wordt in toenemende mate gemarginaliseerd en ondergewaardeerd door de autoriteiten.

Maar ook 'van binnenuit' werden en worden vraagtekens gezet bij de kwaliteit van de lichamelijke opvoeding. Een paar voorbeelden:

- 'If physical education is to have a significant presence in the secondary schools of the 21st century, it is better to chuck the dominant model (and thereby the most school programs) and start over from scratch' (Locke, 1992, p. 362)
- 'We have become convinced that the time is at hand for a radical reconceptualization of high school physical education and the preparation of its teachers' (Siedentop & O'Sullivan, 1992, p. 285)
- 'School physical education is irrelevant or boring for many adolescents; many of the adolescents bored with school physical education nevertheless see physical activity as significant to their lifestyles outside the school context (Tinning & Fitzclarence, 1992, p. 287).
- 'If we remain essentially as we are and have been [...] then I doubt we will survive' (Lawson, 1993, p. 542).
- De lichamelijke opvoeding slaagt er niet in haar doelstellingen te realiseren. 'In the most profound sense of what we mean by the word education, they do not work' (Locke, 1992, p. 363).
- Duitse middelbare scholieren beoordelen de uitspraak 'Im Sportunterricht wurden Anregungen für eine sinnvolle sportliche Freizeitgestaltung gegeben' als volgt: 'trifft stark zu': 0%; 'trifft zu': 14%; 'neutral': 23%; 'trifft weniger zu': 29%; 'trifft nicht zu': 35%. Het zou slechts de helft spijten als het vak uit de school verdween (Joch, 1994).
- Ward (1999) stelt vast dat het programma van het voortgezet onderwijs in Noord-Amerika en Australië gedurende de afgelopen halve eeuw in feite nauwelijks is veranderd; te veel leraren bieden programma's die uit de tijd zijn en zijn meer gericht op bezighouden en managen dan op het boeken van leerresultaat. Hij acht de veranderende context van de school en van de leerlingen, de marginalisatie van het beroep en het gebrek aan leerwinst meer dan genoeg reden voor een grondige hervorming van de lichamelijke opvoeding.
- Fisher, voorzitter van de European Physical Education Association, ziet in een enkel Europees land bemoedigende ontwikkelingen op het terrein van de lichamelijke opvoeding, maar constateert dat het vak in te veel andere landen heel duidelijk op achterstand is geraakt. De vraag is daarbij niet zo zeer: 'Which PE for which school?', als wel: 'Will there be sufficient PE at all in schools?'

(Fisher, 1999, p. 145). Het veld van de lichamelijke opvoeding moet, zo stelt hij, erkennen dat de problemen niet altijd door 'anderen' worden gecreëerd. Fisher vraagt zich af of de vakwereld wel genoeg doet om met recht een hogere status voor het vak te claimen: is de geleverde kwaliteit wel zo goed als deze moet en kan zijn?

De conclusie mag zijn dat de lichamelijke opvoeding welhaast wereldwijd met imagoproblemen kampt. De oorzaken variëren en zijn zowel 'extern' als 'intern'. Zo heeft de economische problematiek in heel veel landen een neerslag op het onderwijssysteem (gehad): er wordt vooral ingezet op vaardigheden die van belang zijn voor 'business and production' en lichamelijke opvoeding wordt traditioneel nu eenmaal niet tot de in dat kader relevante vakken gerekend. Een van de belangrijkste interne oorzaken is de magere identiteit van de lichamelijke opvoeding: de vakwereld heeft zelf ofwel geen helder beeld van haar unieke taak en fundamentele vakdoelstellingen, ofwel zij slaagt er onvoldoende in die taak en die doelstellingen overtuigend naar buiten te brengen. Maar wat ook de oorzaken zijn, het is meer dan duidelijk dat de behoefte aan sluitende rechtvaardigingen is toegenomen: het beste wat de vakwereld met het oog op de broodnodige verbetering van de status van de lichamelijke opvoeding kan doen, is het verhelderen van haar missie en identiteit.

Er is tegen deze achtergrond (ook in ons land) alle aanleiding voor een reflectie op de toekomst van de lichamelijke opvoeding: het is zaak tot een helder en overtuigend antwoord te komen op de vraag naar het belang en de algemene doelstelling van het vak.

De opzet van het boek

Om het huidige denken met betrekking tot de opdracht van de lichamelijke opvoeding te kunnen duiden en lijnen uit te kunnen zetten voor de toekomst, is het noodzakelijk kennis te nemen van het verleden. Hoe werd in het nabije verleden in ons land gedacht over het belang en over de algemene doelstellingen van de lichamelijke opvoeding? Daarover gaat het in hoofdstuk 2. Er wordt een overzicht gegeven van de relevante vakliteratuur vanaf grofweg 1950. We beperken ons daarbij niet tot de literatuur in eigen land, maar gaan tevens betrekkelijk uitvoerig te rade bij de Duitstalige vakdidactiek. Dat laatste omdat het denken over de lichamelijke opvoeding in Nederland tot zo'n tien jaar terug in meerdere of mindere mate is beïnvloed door opvattingen in Oostenrijk en vooral West-Duitsland. Voor een goed beeld nemen we voorts de belangrijkste, op centraal niveau ontwikkelde en in leerplannen, kerndoelen en examenprogramma's neergelegde, 'officiële' richtlijnen voor de inrichting van de lichamelijke opvoeding in beschouwing.

In hoofdstuk 3 worden de schijnwerpers om te beginnen op de meer recente vakontwikkelingen in Duitsland gezet; vervolgens is de aandacht gericht op vakontwikkelingen en vakopvattingen in enkele Angelsaksische landen. Dat laatste vooral, omdat de Nederlandse vakwereld zich van oudsher, mogelijk ten onrechte, nauwelijks in die richting heeft georiënteerd.

We oriënteren ons bij onze zoektocht in de vakliteratuur vooral op de theoretische publicaties, op de theoretische verhandelingen en de 'officiële' bronnen. Het mag duidelijk zijn dat de onderwijspraktijk daarmee dikwijls niet in de pas loopt. In hoofdstuk 4 wordt, de ontwikkelingen in ons land en die in Duitsland en het Angelsaksische taalgebied afwegend en rekening houdend met de dikwijls onvergelykbare contexten waarbinnen zij zich voordoen, afgesloten met een eigentijdse visie op het belang en de doelstellingen van het bewegingsonderwijs.

De naam van het vak

Het vak werd en wordt in ons land op verschillende manieren aangeduid. Leerlingen spreken veelal van 'gymnastiek', maar door de vakwereld zelf wordt de term 'lichamelijke opvoeding' het meest gebruikt. De wettelijke term was tot de invoering in 1993 van de basisvorming 'lichamelijke oefening'. Vanaf dat moment spreekt de wetgever van 'lichamelijke opvoeding', althans voorzover het om het voortgezet onderwijs gaat; in de wet op het basisonderwijs heet het vak nog altijd 'zintuiglijke en lichamelijke oefening'. Inmiddels wordt in vakkringen in toenemende mate de aanduiding 'bewegingsonderwijs' gehanteerd.

Ook in het buitenland is de terminologie verre van uniform. In (West-)Duitsland heette het vak tot omstreeks 1970 'Leibeserziehung'. Daarna werden 'Sportunterricht' (in West-Duitsland) en 'Körpererziehung' (in Oost-Duitsland) de wettelijke termen. Die aanduiding is in heel Duitsland inmiddels ingewisseld voor 'Schulsport' of kortweg 'Sport'. Of dat zo blijft, is overigens de vraag. Er gaan meer en meer stemmen op die, gelet op enkele als bedenkelijk gewaardeerde ontwikkelingen in de sport (de commercialisering, het dopingprobleem, de verstoring van het milieu, de excessen binnen de topsport et cetera), pleiten voor het hantieren van bijvoorbeeld de term 'Bewegungserziehung'; er wordt geoordeeld dat het traditionele 'Sportunterricht' kinderen een eenzijdige - sportgeoriënteerde - toegang tot de bewegingscultuur biedt.

In de Angelsaksische landen komen we zowel 'physical education', 'health and physical education', 'movement education' als 'sport education' tegen.

De voorkeur voor een bepaalde term wordt dikwijls (mede)bepaald door de visie die men op het vak heeft (Crum, 1998). Wie het vak legitimeert vanuit de constatering dat de fysieke conditie van de jeugd te wensen overlaat en het daarom inricht met het oog op bijvoorbeeld houdingsvorming, spierversterking en

vergroting van het uithoudingsvermogen, zal zich wellicht uitspreken voor 'lichamelijke oefening'. Wordt het vak eerder verantwoord op grond van de bijdrage die het moet leveren aan de persoonlijke ontplooiing en de sociale vorming van de leerlingen, dan is de aanduiding 'lichamelijke opvoeding' heel acceptabel. En wie vindt dat het vak vooral moet bijdragen aan het bekwaam maken van jeugdigen voor deelname aan de veelvormige bewegingscultuur buiten de school, zal 'bewegingsonderwijs' waarschijnlijk een adequate keuze achten.

Wij geven de voorkeur aan die laatste term. Simpelweg vanuit de overweging dat de essentie van het vak is, dat de leerlingen 'bewegen' en dat de leraar hen daarin onderwijst. Strikt genomen zou – analoog aan de aanduidingen 'taal', 'Engels', 'economie' etc. – de term 'bewegen' wellicht nog meer voor de hand liggen.

Niettemin kiezen we in dit boek, tot het laatste hoofdstuk, in het algemeen voor de term 'lichamelijke opvoeding'. De pragmatische overweging daarvoor is dat het – in het voortgezet onderwijs – de wettelijke term is.

LICHAMELIJKE OPVOEDING IN NEDERLAND

h
o
o
f
d
s
t
u
k

2

2 LICHAMELIJKE OPVOEDING IN NEDERLAND

Inleiding

In dit hoofdstuk staat de gang van het schoolvak lichamelijke opvoeding in Nederland gedurende grofweg de tweede helft van de twintigste eeuw centraal. We kijken per periode naar de wijze waarop het vak wordt gelegitimeerd en naar de algemene doelen die worden nagestreefd. Dat doen we enerzijds aan de hand van de vakdidactische literatuur, met name de 'theoretische verhandelingen', anderzijds informeren we over de successievelijk van kracht zijnde leerplannen en andere op het handelen in de onderwijspraktijk gerichte 'voorschriften'.

2.1 Vorming

Het bewegen is voor de lichamelijke opvoeding gedurende een lange periode in haar geschiedenis eerst en vooral een vormingsmiddel. Doel is een aantal belangrijke eigenschappen van de persoonlijkheid te bevorderen, zoals daadkracht, moed, besluitvaardigheid, wilskracht, zelfvertrouwen en gemeenschapsgevoel. Verder is men eropuit de gezondheid (i.c. de 'fysieke voorwaardelijkheden') positief te beïnvloeden: houdingsvorming en bewegingsvorming zijn in dat verband met name het oogmerk. De invalshoek is respectievelijk een vormingstheoretische ('bildungstheoretische') en een biologische.

Sommige 'stelsels' van lichamelijke opvoeding hebben voor die gezondheidsbeïnvloeding gerichte oefeningen. Andere huldigen een 'functioneel' standpunt: zijn de bewegingsactiviteiten intensief en veelzijdig, dan komen de gezondheidseffecten automatisch. Eenzelfde redenering wordt veelal gevolgd, waar het de overige beoogde onderwijsresultaten betreft: wie in een 'pedagogische context' turnt, danst en speelt, vormt welhaast als vanzelf zijn persoonlijkheid.

Crum en Donkers wijzen erop dat, hoewel de biologische insteek principieel van de bildungstheoretische verschilt, beide benaderingen gemeen hebben dat zij de lichamelijke opvoeding rechtvaardigen 'op grond van effecten die *door* lichaams-oefeningen, of door bewegen, (zouden kunnen) worden bewerkstelligd' (Crum & Donkers, 1989, p. 27). Dat kunnen dus fysieke effecten (lichaamsvorming, spierkracht, lenigheid en uithoudingsvermogen) zijn, of effecten in de sfeer van het psychische en geestelijke (karakter- en persoonlijkheidsontwikkeling, cognitieve en sociale groei, wilskracht, moed, hulpvaardigheid, doorzettingsvermogen,

discipline en dergelijke).

De biologische en bildungstheoretische benaderingswijze kennen het vak beide ook een compensatiefunctie toe: het biedt respectievelijk een belangrijke compensatie voor de bewegingsarmoede binnen de school en voor de belevings- en vormingsarmoede in de 'cognitieve' leervakken.

Hieronder gaan we achtereenvolgens nader in op de, voor een belangrijk deel biologisch georiënteerde, Oostenrijkse Schoolgymnastiek en de zgn. bildungstheoretische lichamelijke opvoeding.

2.1.1 Oostenrijkse School

De Nederlandse lichamelijke opvoeding is tot aan de Tweede Wereldoorlog in overwegende mate geïnspireerd geweest door van over de grens komende 'stelsels', t.w. het Duitse toestelturnen, de Zweedse gymnastiek en de Oostenrijkse schoolgymnastiek. De eerste twee stromingen hebben gemeen dat ze het lichaam in feite als 'ding' zien, als te begrijpen en te controleren vanuit mechanische en biologische wetten. Die kijk leidt tot een ideologie, waarin het vak in de school vooral wordt gerechtvaardigd vanwege de eraan toegeschreven lichaamsvormende en lichaamsnormaliserende effecten. Het gaat uiteindelijk om het verbeteren van de lichaamshouding en om het vergroten van de spierkracht, de lenigheid en het uithoudingsvermogen.

In het decennium voor en tijdens de Tweede Wereldoorlog leunt de lichamelijke opvoeding in ons land in toenemende mate op aan de Oostenrijkse school ontleende ideeën. Rijdsdorp (1983) stelt vast dat de Oostenrijkse School in Nederland mogelijk zelfs een bredere en diepere voedingsbodem heeft gevonden dan in Oostenrijk. Direct na de Tweede Wereldoorlog doet de Oostenrijkse School haar invloed nog uitdrukkelijk gelden; haar opvattingen worden in die periode sterk gestimuleerd door de onderwijsinspectie.

De Oostenrijkse School keert zich nadrukkelijk tegen de kunstmatige Duitse en Zweedse gymnastiek. De aanleiding daarvoor is mede, dat er in Oostenrijk na het tijdperk van het nationaal-socialisme en zijn 'politieke' lichamelijke opvoeding sprake is van een renaissance van de 'Reformpädagogik'. Deze richt zich in haar kritiek met name op het traditionele schoolwezen en verlangt een hervorming op grond van nieuwe pedagogische principes. Een paar van die beginselen in steekwoorden: pedagogiek 'vom Kinde aus'; natuurlijke, zoveel mogelijk onbelemmerde, kindgerichte opvoeding; zelfstandigheid en zelfwerkzaamheid; ontwikkeling van spontaniteit en creativiteit; zich op 'het leven zelf' richten; leren door praktische en sociale ervaring.

We zien in Oostenrijk, onder invloed van de reformpedagogiek, een verdere ontwikkeling van het zgn. 'Natürliches Turnen' (Gaulhofer & Streicher, 1924; 1949-1950). Uitgaande van biologische en antropologische inzichten en van hygiënische, esthetische en religieuze overwegingen wordt 'natuurlijkheid' tot hét grond-

thema van de lichamelijke opvoeding. De lichamelijke opvoeding wordt opgevat als 'opvoeding van de totale mens, met het lichaam als aangrijpingspunt'. Uit het principe van de natuurlijkheid wordt de eis van een 'einfache, körpergemässe, kind- und entwicklungsstufengemässe, ökonomische und umweltgemässe' lichamelijke opvoeding afgeleid.

Ook in Duitsland worden na de Tweede Wereldoorlog de reformpedagogische principes weer opgepakt. Grössing (1983) noemt de volgende gemeenschappelijke kenmerken van de publicaties in deze, wat hij noemt, 'praxisnahe Phase' van de vakdidactiek:

- *een sterke betrokkenheid op de schoolpraktijk*
Alle in het onderwijs relevante aspecten krijgen aandacht: werkwijze, organisatie, methodische maatregelen, lesindeling, leerplannen, wijze van beoordelen, materialen etc.
- *een nauwe aansluiting bij de ontwikkelingspsychologie*
De ontwikkelingsfasen en -kenmerken worden tot maatstaf en keuzecriterium voor leerinhouden en onderwijsmethoden. In de 'Grundschule' (het eerste tot en met het vierde leerjaar) mag het natuurlijke bewegen niet verloren gaan; er worden alleen speelse vormen beoefend. In de 'Mittelschule' (5-8) komen er bewegingsvoorschriften en worden fouten verbeterd (normaliserende en vormende oefeningen), in de 'Oberschule' (9-12) is er bovendien aandacht voor stilering ('Kunststücke').
- *een accent op de systematiek van de leerinhouden*
Het wordt als een 'wetenschappelijke' opdracht gezien de lichaamsoefeningen te ordenen volgens pedagogische principes, om zo systeem en orde in de onderwijspraktijk te brengen.
- *afwijzing van coëductie*
Jongens en meisjes verschillen van elkaar en hebben verschillende interesses en behoeften.
- *lichamelijke opvoeding is deel van de totale opvoeding*
De reformpedagogiek levert de wijsgerig-antropologische basis voor een lichamelijke opvoeding, die gebaseerd is op de idee van de harmonisch gevormde mens. De pedagogische mogelijkheden van de lichamelijke opvoeding worden zeer hoog ingeschat. Men gelooft in de transfer-mogelijkheden van de in de lichamelijke opvoeding te realiseren deugden naar andere levensgebieden.

Een en ander weerspiegelt zich in de leerplannen. Het gaat uiteindelijk om de ontwikkeling van 'de harmonisch gevormde mens', de leerstof wordt naar klassen en ontwikkelingsfasen onderverdeeld en er wordt vanaf de vijfde klas gescheiden lesgegeven. De werkwijze is die van de zgn. 'arbeidsschoolmethode': de zelfstandigheid en de zelfwerkzaamheid staan bij de verwerking van de stof op de voorgrond, de leerkracht doet een stapje terug.

Gaulhofer (van 1932 tot 1941 rector van de Amsterdamse academie voor lichamelijke opvoeding) en Streicher, de 'boegbeelden' van de Oostenrijkse School, ordenen de oefenstof naar het doel ervan:

- normaliserende oefeningen (lenigheidsoefeningen, ontspanningsoefeningen, spierversterkende oefeningen); deze oefeningen hebben tot doel die 'fouten' of tekorten in het lichaam weg te werken, die een goede houding of het goed bewegen in de weg kunnen staan;
- vormende oefeningen (houdingsvormende oefeningen, bewegingsvormende oefeningen); het doel is de (individueel) beste houding en wijze van bewegen aan te leren;
- prestatie-oefeningen; het doel is de leerling op het voor hem hoogst bereikbare prestatieniveau te brengen. Lichamelijke opvoeding is opvoeding van de gehele mens, met het lichaam als aangrijpingspunt. Elke lichamelijke prestatie is 'untrennbar verbunden mit seelischer und geistiger Leistung'. De prestatie-oefeningen worden dan ook ingedeeld naar de mate waarin ze een beroep doen op de 'totale persoonlijkheid';
- 'bewegingskunsten'; het doel is tweërlei: de leerling moet de ander verbaasd doen staan door wat hij kan en hem tot beleving van schoonheid brengen.

In met name de vooroorlogse publicaties van Gaulhofer en Streicher is de biologische oriëntatie op vele plaatsen herkenbaar. Voor de eerste is de leerstof 'iedere lichaamsbeweging die een in biologische zin gunstige prikkel geeft' (Gaulhofer, 1927, p. 59). Nog duidelijker is Streicher: 'Men kan de lichamelijke opvoeding ook als toegepaste biologie zien' (Streicher, 1924, p. 146).

Rijsdorp noemt de Oostenrijkse school eclectisch [een eclecticus is iemand die zich aan geen stelsel bindt, maar uit alle stelsels datgene kiest wat hem het beste lijkt]: 'De Oostenrijkse school is theoretisch vernieuwend. Zij gaat uit van een pedocentrisch pedagogisch beginsel en van een functionele bewegingsopvatting. Vandaar dat men bij voorkeur spreekt van een "natuurlijke gymnastiek". Volstrekt nieuw, en in overeenstemming met deze uitgangspunten, is de toepassing van het biologische subject-beginsel. Door middel van bewegingsopdrachten, waarbij niet wordt aangegeven hoe het kind de opdracht moet klaren (geen bewegingsvoorschriften dus), wordt het kind in een concrete situatie geplaatst, waarin het zelf de beste bewegingsoplossing moet vinden. Ook wordt grote waarde gehecht aan het spel. Eclectisch is de Oostenrijkse school echter te noemen, doordat zij een systematiek construeert, waarin voor de oude ideeën van Zweedse en Duitse stelsels een vaste plaats blijft ingeruimd naast het nieuwe uitgangspunt. En dit zonder sluitende theoretische fundering. De "normaliserende oefeningen" zijn Zweeds, de "kunstvormen" van het bewegen vertegenwoordigen het gestileerde Duitse turnen' (Rijsdorp, 1983, p. 10-11).

Van Tilborg acht Rijsdorps situering niet geheel terecht. Hij wijst erop dat

Gaulhofer en Streicher het principe van de 'Natürlichkeit' als uitgangspunt voor denken en handelen in de lichamelijke opvoeding namen. Het moest als 'regulatief idee' zichtbaar zijn in de oefenbedoeelingen, onderwijsleerstof, werkomgeving, omgang, werkvormen et cetera. De Duitse en Zweedse gymnastiek pasten volgens Van Tilborg totaal niet in deze 'natuurlijke' visie. Hij acht het dan ook niet vreemd dat Gaulhofer en Streicher bewust niet kozen voor een moderne dynamische vormgeving van een van de bestaande stromingen: het Duitse toestelturnen, de Zweedse (gezondheids)gymnastiek, de ritmische stromingen uit de wereld van toneel, muziek en dans, de spel- en sportbeweging en de jeugdbeweging. De invloeden van deze vijf stromingen zijn in het door Gaulhofer en Streicher ontwikkelde systeem wel heel duidelijk herkenbaar in de onderwijsleerstof, maar niet in de zin van het selecteren van 'op dat moment aantrekkelijke stof' of van 'brokstukken die van verschillende systemen of stromingen bijeen zijn gevoegd [...] De Oostenrijkse School was een systeem op grond van uitgangspunten, nieuwe criteria en principes die op elkaar waren afgestemd' (Van Tilborg, 2000a, p. 223). Gaulhofer en Streicher slagen er niet in ondubbelzinnig duidelijk te maken, welke die uitgangspunten zijn, vanwaaruit zij hun doelen en middelen formuleren. Hun vijf, tussen 1920 en 1960 geschreven, 'verzamelde opstellen' geven wel een ontwikkeling in denken te zien, maar van een sluitende visie is geen sprake: aan een expliciete antropologische oriëntatie en keuze, alsmede een consistente formulering van de wetenschappelijke grondslagen kwamen zij niet toe. Ook geven zij niet overtuigend aan hoe via de verschillende groepen van oefeningen wordt bijgedragen aan de vorming van de 'totale persoonlijkheid'.

Burger & Groll (1959) brengen vernieuwingen aan in de Oostenrijkse schoolgymnastiek. Zij vinden dat Gaulhofer en Streicher - hoewel sprekend over 'Gesamterziehung' - te veel nadruk leggen op het 'lichamelijke'; de meer 'geestelijke' aspecten van de opvoeding krijgen onvoldoende aandacht. Burger en Groll voegen de werkintenties 'normalisering' en 'vorming' samen, net als 'prestatie' en 'bewegingskunst'. 'Spel en dans' en 'trekken en kamperen' worden in hun systeem aparte categorieën.

Groll (1968) ordent de bedoelingen van de lichamelijke opvoeding in een zestal 'Unterrichtsprinzipien', die richting moeten geven aan het onderwijs, t.w. drie bij uitstek individueel vormende ('normalisering en conditievorming', 'houding en bewegingsvorming' en 'prestatie-opvoeding') en drie bij uitstek sociaal vormende bedoelingen ('spelopvoeding', 'esthetische opvoeding' en 'levensscholing'). Maar ook in zijn verdere uitwerking van de Oostenrijkse schoolgymnastiek neemt het bevorderen van de gezondheid en prestatiegeschiktheid een centrale plaats in.

De Oostenrijkse schoolgymnastiek vindt haar aanhangers in Nederland vooral - en het langst - aan de academie voor lichamelijke opvoeding te Tilburg. Deze richt zich gedurende de eerste decennia na de Tweede Wereldoorlog vrijwel volledig op

het gedachtegoed van de Oostenrijkse School, zoals dat vooral door Groll wordt uitgedragen (zie Bovend'eerd, 1981, 1984; Van Tilborg, 2000a, 2000b).

2.1.2 Bildungstheoretische vakdidactiek

De Nederlandse lichamelijke opvoeding richt haar blik na de Tweede Wereldoorlog niet alleen op Oostenrijk, maar na enige tijd ook weer op Duitsland. Daar ontwikkelt zich in het begin van de jaren zestig de zgn. 'bildungstheoretische' vakdidactiek. Die zal gedurende meer dan een decennium het gezicht van de lichamelijke opvoeding in Duitsland bepalen.

De bildungstheoretische didactiek is de theorie van de 'Bildungsinhalte' en het onderwijsleerplan (b.v. Klafki, 1963; Weniger, 1951). Het begrip 'Bildung' is moeilijk te vertalen; met 'persoonlijkheidsvorming' komt men het meest in de richting. Uitgangstelling van de bildungstheoretische didactiek is, dat de (jonge) mens zich vormt door het zich toeëigenen van het cultuurgoed dat de samenleving heeft voortgebracht. 'Der Mensch als geistbegabtes Wesen bringt Kulturgüter hervor. Sie sind Objektivationen der geistigen Tätigkeit des Menschen. Jede dieser Objektivationen, ob in der Musik, Kunst, Literatur, aber auch die materiellen Schöpfungen des Menschen, tragen ein Stück dieses objektiven Geistes in sich. Indem die nachwachsenden Generation sich diese Kulturgüter aneignet, wird dieser objektive Geist lebendig; der Mensch wird geistig geformt' (Dietrich & Landau, 1990, p. 34).

De centrale vraag van de bildungstheoretische vakdidactiek is nu, welke cultuurgoederen tot inhoud van het onderwijs in de lichamelijke opvoeding moeten worden. Bernett, een van de meest consequente en uitgesproken bildungstheoretische vakdidactici, stelt vast dat de samenleving met betrekking tot het vakgebied vier 'geistige geschichtliche Bewegungen' kent: de 'Spielbewegung', de 'Sportbewegungen', de 'Turnbewegung' en de 'Gymnastikbewegung'. Daarmee zijn de grondvormen van de lichamelijke opvoeding gegeven: spel, turnen, sport en gymnastiek. 'Spiel, Sport, Turnen und Gymnastik sind Sinngebilde des Menschen; er hat sie entwerfend geschaffen und damit ihr Sein begründet' (Bernett, 1965, p. 11). Dat het juist deze vier grondvormen zijn, is in Bernett's optiek niet toevallig, maar antropologisch bepaald. Hij ziet de eraan ten grondslag liggende elementaire gedragswijzen 'Spielen', 'Kämpfen', 'Beherrschen' en 'Gestalten' namelijk als de 'constanten van de menselijke motoriek'.

Het is kenmerkend voor ook vrijwel alle andere bildungstheoretische vakdidactische ontwerpen (b.v. Hanebuth, 1964; Mester, 1969; Schmitz, 1966; Paschen, 1961) dat zij verschijnselen uit de cultuurtraditie, zoals spel en sport, relateren aan antropologische disposities van mensen, zoals spelen en strijden. 'Der Mensch erscheint dort als ein in die Kulturtradition "montiertes" Wesen. Seine anthropologisch vorgegebenen Grundfähigkeiten können sich "passgenau" in den traditionell verfügbaren Verhaltensmöglichkeiten entfalten' (Dietrich & Landau, 1990, p. 36). Of zoals

Bernett zegt: als jonge mensen in de lichamelijke opvoeding deelnemen aan spel-, sport-, turn- en gymnastiekactiviteiten, dan 'führen wir ihn zu sich selbst, das heisst zur Entfaltung der Grundmotive menschlichen Bewegungslebens' (Bernett, 1962, p. 286): de elementaire gedragswijzen 'Spielen', 'Kämpfen', 'Beherrschen' en 'Gestalten' worden door het 'doen' van de ermee corresponderende grondvormen geactualiseerd.

De vraag naar de onderwijsinhouden van de bildungstheoretische lichamelijke opvoeding is daarmee beantwoord: dat wat de mens in het verleden op het terrein van het bewegen aan cultuurgoederen heeft voortgebracht, moet aan de opgroeiende generatie worden doorgegeven. Wat is nu het beoogde effect van de bildungstheoretische lichamelijke opvoeding? Wat moeten de leerlingen er wijzer van worden?

Volgens Crum (1998) bouwt de bildungstheoretische didactiek net als het biologische vakconcept op functies die bewegen voor menselijke ontwikkeling kan hebben, zij het andere. Er moet met name worden gedacht aan de 'exploratieve' en de 'communicatieve' functie. De 'exploratieve' functie verwijst naar het gegeven dat kinderen de wereld om hen heen bewegend verkennen, bemeesteren en uitbreiden; het bewegen speelt bijvoorbeeld een rol bij de ontwikkeling van waarneming en cognitie. De 'communicatieve' functie verwijst naar het gegeven dat kinderen bewegend en in hun bewegingsspel ook boodschappen uitwisselen en sociale rollen oefenen; ook vergelijken ze zich met elkaar in 'wedstrijdjes'. Zo speelt het bewegen dus tevens een rol bij de sociale ontwikkeling van kinderen. Zo wordt het vak nadrukkelijk in dienst van de persoonlijkheidsvorming ('Bildung') gesteld. Dat gebeurt in die periode (vanaf 1960) overigens niet alleen in Duitsland: 'Allmost all European countries have experienced a period in which the position of P.E. in the school curriculum was justified by pointing out the assumed positive effects of this subject matter on personality. Individuals proposed that P.E. and sport would have favourable influences on character development, specifically on dispositions such as perseverance, stamina, and courage' (Bakker, 1999, p. 69).

De doelen van de 'Leibeserziehung' worden vakoverschrijdend en in abstracte termen geformuleerd. Het gaat om effecten als wilskracht, doorzettingsvermogen, concentratie, zelfvertrouwen, gevoel van eigenwaarde, gemeenschapszin en cognitieve ontwikkeling. Het vak wordt, vanuit de overtuiging dat het klassieke repertoire van lichaamsoefeningen een rijk vormingspotentieel in zich bergt, gezien als een integraal bestanddeel van de opvoeding van de persoon. De ontwikkelingen in de buitenschoolse bewegingscultuur gelden als niet-pedagogisch, zodat een afstemming van de inhouden van het vak op wat buiten de school gebeurt wordt afgewezen. Er geldt de welhaast onomstreden opvatting, dat je je bij de vaststelling van de inhouden niet aan de actualiteit moet 'uitleveren'; het gaat erom 'die gewis-



'WANNEER BEGINT HIER DE GYMLES EIGENLUK?'

sermassen klassischen Auslegungen der Leibesübungen in exemplarisch ausgewählte Beispielen' in het onderwijs te halen (Kurz, 1993, p. 6).

Voor de keuze van de inhoud worden verder geen specifieke criteria gegeven: aan de traditionele vormen uit bijvoorbeeld de gymnastiek, het turnen, de spelen en de dans wordt pedagogische waarde toegekend. Die waarde komt naar boven, wanneer zij op school in de vorm van 'Gestalten', 'Spielen', 'Leisten' of 'Wettkämpfen' worden aangeboden. Er is daarbij sprake van een 'funktionale Bildungsverständnis'. Dat wil zeggen, er wordt verondersteld dat de beoogde pedagogische effecten als vanzelf worden gerealiseerd, zonder dat het onderwijs er expliciet op hoeft te worden geordend. Het 'beleven' is een didactisch principe. Dit verklaart de overtuiging dat de vormende waarde van de lichaamsoefeningen schuilt in de uitvoering ervan. De leraar voert zijn leerlingen zo in de lichaams-oefeningen in, dat ze al doende de zin, de betekenis ervan ervaren.

Op grond van de opvatting dat zulke 'Sinnerfahrungen' noch te plannen noch op te roepen zijn, bekommert de didactiek zich eigenlijk niet om het geven van aanwijzingen voor de methodische vormgeving van het onderwijs. De notie van de onlosmakelijke samenhang tussen doelvragen, inhoudelijke perspectieven en methodenaspecten die er de periode daarvoor nog was, gaat verloren. De methodiek ontwikkelt zich zo in wezen los van de didactiek. De didactiek wordt meer en meer tot een wijsgerige 'Überbau', de methodiek een soort receptenboek voor de uitvoering van het onderwijs. Die methodische aanpak geschiedt in overeenstemming met de 'festgefüigten Kanon an Inhalten'; men heeft de beschikking over een aantal methodische 'Meisterlehren', die in de lerarenopleidingen tot de standaardliteratuur behoren. De verdeling, de volgorde van de leerstof berust op een fasenleer, waarin de ontwikkeling van de mens als een leeftijdsafhankelijke opeenvolging van vastliggende stappen opgevat wordt. Aan deze ontwikkelingsleer worden criteria ontleend voor de verdeling van de leerstof over de leerjaren op school, voor de didactische werkvormen en voor de differentiatie naar sekse.

2.2 Bewegen als gedragswijze

Rond 1960 begint in Nederland een 'eigen' theorievorming gestalte te krijgen. Deze is sterk wijsgerig van aard, maar heeft haar wortels deels ook in het Duitse bildungstheoretische denken. Met name Rijdsorp (1911-1990) en Gordijn (1909-1998) gaan hun stempel drukken op de vakopvattingen.

Het begin van de wat meer 'zelfstandige' doordenking van de lichamelijke opvoeding in ons land ligt ongetwijfeld bij Groenman (1901-1978) (zie b.v. Kugel, 1976 en Kramer & Kugel, 1974). Groenman baseert zich voornamelijk op de zgn. Wijsbegeerte van de Wetsidee. Deze beoogt een beschrijving te geven van 'het

werkelijk bestaande in al zijn verbanden en samenhangen'. De 'wetskringen' uit de Wijsbegeerte van de Wetsidee (aspecten in de kosmos, maar ook aspecten die inherent zijn aan het mens-zijn) zijn voor een belangrijk deel als opvoedingsaspecten te zien, bijvoorbeeld het juridische, het esthetische, het sociale en het biotische.

Het is vooral door deze wijsgerige visie dat Groenman leert zien, hoe ook op het gebied van de lichamelijke opvoeding 'alles met alles samenhangt' en dat er binnen de mens geen scheidslijnen moeten worden getrokken: er kan hooguit worden onderscheiden in aspecten van de mens-als-geheel. De lichamelijke opvoeding heeft op bepaalde levensterreinen meer mogelijkheden dan op andere. Zo is Groenman van opvatting dat de lichamelijke opvoeding primair in dienst staat van de ontwikkeling van de biotische structuur, de individueel geestelijke prestatie en de sociale vorming.

De geheel eigen opdracht van de lichamelijke opvoeding is het lichaam tot een 'gunstig uitdrukkingsveld voor de geest' te maken. De lichamelijke opvoeding moet het lichaam een zodanige 'plasticiteit' geven, dat de mens erdoor waar kan maken, wat hij in zijn levensbeschouwing voor waar houdt. Hieruit blijkt een geheel andere visie op het lichaam dan in bijvoorbeeld de theorie van de Oostenrijkse school, waar het lichaam 'aangrijpingspunt' is. Groenmans systematiek is er dan ook niet een van 'bewegingen'; hij kiest voor een indeling van 'gedragswijzen': de mobiliteit, de stabiliteit, de vitaliteit en de emotionaliteit. De leraar moet in zijn klas, afhankelijk van de situatie en het karakter van de leerlingen, kiezen waar hij in zijn lessen de nadruk op wil laten vallen.

Rijsdorp erkent de baanbrekende rol van Groenman als het gaat om de 'eigen' ontwikkeling van de Nederlandse lichamelijke opvoeding: 'In 1941 al komt Groenman met zijn introductie van de Wijsbegeerte van de Wetsidee (Vollenhoven en Dooyeweerd) als uitgangspunt voor de lichamelijke opvoeding. Dit kan voorspand niet anders dan een "theoretisch wijsgerig" uitgangspunt zijn, aangezien hij niet beschikt over een in de wetsidee gegronde mensbeschouwing. Dooyeweerd komt pas een jaar later met een heel summiere aanzet tot een antropologische zienswijze. Groenman spitst zijn theorie dan meer toe op de mens zelf. Deze voortijdige aansluiting bij de wijsbegeerte leidt tot een wat "indelerig" aandoende theorie, die uitgaat van "rijken" (van delfstoffenrijk tot mensenrijk), waarin 'wetskringen' worden onderscheiden, die hun eigen functionaliteit kennen, d.w.z. elke "functie" heeft zijn eigen wetmatigheid. En elke "hogere" functie veronderstelt de "lagere". Zo veronderstelt de biotische functie (de wetskring van het leven; de grondfunctie van de lichamelijke opvoeding) de "lagere" fysische functie (de wetskring van de beweging). "Hogere" wetskringen zijn die van de emotionaliteit, het denken, enz.; tot wetskring 14 toe. Zo is voor Groenman het lichaam de "bewerktuiging" van de mens, maar wel een bewerktuiging die de mens ook zelf *is*. Dat wil zeggen: de mens heeft door zijn lichaam niet alleen een instrument ter

beschikking, maar is als zodanig een lichamenlijk wezen. Juist door dit gezichtspunt betoont Groenman zich de brug naar de antropologische vertrekpunten, zoals die zich na de Tweede Wereldoorlog in Nederland hebben ontwikkeld' (Rijsdorp, 1983, p. 14). Dat wil zeggen, de brug naar het werk van Rijsdorp zelf en Gordijn.

Rijsdorp en Gordijn oriënteren zich, net als West-Duitse bildungstheoretische tijd- en vakgenoten als Bernett, Hanebuth, Mester, Paschen en Schmitz op de algemene, overwegend geesteswetenschappelijk georiënteerde, pedagogiek. De bijzondere inbreng van Gordijn en Rijsdorp ligt echter in hun door de wijsgerige antropologie (m.n. Buytendijk, Merleau-Ponty, Straus, Von Weizsäcker, Marcel) geïnspireerde beschouwingen over lichamenlijkheid en bewegen. Zij wijzen op grond daarvan de tot dan dominante mechanistische en anatomisch-fysiologische oriëntaties binnen het vak af en komen met een meer pedagogische fundering.

Rijsdorp en Gordijn kiezen beiden voor een relationeel bewegingsconcept als basis voor een pedagogische theorie met betrekking tot lichamenlijkheid en bewegen. In een relationeel bewegingsconcept wordt bewegen niet opgevat als een door fysische wetten bepaalde verplaatsing van lichamen of lichaamsdelen, maar als een op zingeving gebaseerd handelen. De centrale idee is, dat een persoon zich beweegt op grond van de bewegingsrelevante betekenissen die hij in de bewegingssituatie onderkent. De wereld doet zich aan de mens voor als betekenisvol, als een wereld *om te*: om in te gaan zitten, om over te praten, om in te glijden, om tegenaan te schoppen. Deze intrinsieke relatie tussen mens en wereld kan (nader) worden gekarakteriseerd door 'betekenisrelaties'. Deze kunnen door middel van werkwoorden als 'denken', 'praten' en 'trappen' onder woorden worden gebracht. De mens is primair een handelend wezen, waarbij handelen moet worden opgevat als 'het verwerkelijken (actualiseren) van betekenisrelaties' (Tamboer, 1985, p. 37). Kenmerkend voor bewegingshandelingen is dat die relatie *verplaatsend* van aard is; er is een primair op verplaatsen gerichte intentionaliteit in te herkennen. Gordijn en Rijsdorp zien, met Buytendijk, het bewegen als een wijze van gedragen: 'Het begrip gedrag sluit in zich een "wie" (subject), die zich gedraagt en een "wereld" (situatie), waarop het gedrag betrokken is. Er worden door ons dus geen bewegingen waargenomen, maar zich ergens bewegende mensen' (Buitendijk, 1957, p. 20). Gordijn et al. zeggen het zo: 'Wij nemen het bewegen van andere mensen als gedrag waar en beleven ons eigen bewegen als een beweging op de mensen en de dingen om ons heen betrokken zijn' (Gordijn et al. 1975, p. 23).

Door bewegen als een wijze van gedragen te zien, als een wijze van omgaan met de wereld, als een wijze van zinvol betrokken zijn op de wereld, dragen Gordijn en Rijsdorp wezenlijk bij aan het denken over de lichamenlijke opvoeding: de weg komt vrij voor 'leren bewegen' en naderhand voor 'inleiden in de bewegingscultuur' als een opdracht voor de lichamenlijke opvoeding (Loopstra, 1989).

Crum ziet als belangrijke winst van de 'nieuwe' kijk op bewegen, dat deze de mogelijkheid opent om menselijke bewegingspraktijken te interpreteren als regelgeleid, historisch gesitueerd en sociaal geconstrueerd. 'Zo wordt niet alleen het gebruik van het begrip 'bewegingscultuur' zinvol, maar kan ook de veranderbaarheid van die praktijken in zicht komen' (Crum, 1998, p. 103).

Gordijn publiceert tussen 1958 en 1975 een reeks boeken waarin hij, in antwoord op de vraag naar de rol van het bewegen in menselijke ontwikkeling en bestaan, zijn 'leer van het menselijk bewegen' neerlegt en modificeert en tevens poogt om daaruit een theorie voor het bewegingsonderwijs af te leiden. Rijsdorp's lijn is in dat opzicht wat minder strak en helder. Met name zijn *Gymnologie* (1971, in 1977 verscheen de derde, bewerkte druk) toont zijn eclectische en synthetiserende benadering.

We gaan hieronder nader in op de opvattingen van beide, in ons land gedurende lange tijd toonaangevende, vaktheoretici.

2.2.1 Rijsdorp

Lichamelijke opvoeding is voor Rijsdorp 'pedagogische omgang in het veld van de beweging en de lichaamservaring' (Rijsdorp, 1971, p. 34). Het menselijk bewegen moet dan ook een centrale plaats innemen in de belangstelling van de lichamelijke opvoeder.

Rijsdorp ziet bewegingsgedrag als 'relatiedynamiek': een mens staat altijd en overal in enigerlei relatie tot zijn buitenwereld (het andere en de ander) en tot zichzelf. De aanwezigheid van 'een intact en toegerust somatisch substraat' is voorwaarde voor een adequate relatielegging; het lichamelijke aspect van de lichamelijke opvoeding is dan ook van conditionerende betekenis. Maar even belangrijk is, *hoe* een mens in zijn lichamelijkeheid functioneert. Dit hangt samen met de wijzen waarop hij tot relatielegging komt: op vitaal niveau past hij zich aan de wereld aan (adaptatie) en zoekt hij naar mogelijkheden en oplossingen (exploratie); maar hij vraagt zich ook af waar hij mee bezig is en hoe hij bezig is en laat zich daarbij beïnvloeden door ervaringen en inzichten van anderen (integratie).

Rijsdorp (1968) onderscheidt de volgende pedagogische intenties van de lichamelijke opvoeding, die kunnen worden gerubriceerd in correspondentie met de relatiemodaliteiten 'ik-dingrelatie' (1 en 2), 'ik-gijrelatie' (3) en 'ik-zelfrelatie' (4):

- 1 *Bewegingsvorming*: het voldoen aan de instandhouding van de bewegingslust; de afstemming van ruimte, tijd en vorm, en de ontwikkeling van het gevoel voor ritme; het leren kennen van de eigen bewegingsmogelijkheden; het verkrijgen van bewegingszekerheid en de ontwikkeling van het houdingsgevoel; de verrijking en verruiming van het bewegingsarsenaal door het opdoen van bewegingservaring.
- 2 *Prestatievorming*: de bevordering van optimale verrichtingen door het aanleren van vaardigheden; het zich leren richten op het bereiken van een prestatie

(wilskracht, concentratie, doorzettingsvermogen, tegenwoordigheid van geest, zelfvertrouwen); beheersing van emoties, en samenwerking in emotionele sfeer; het leren kennen van eigen kunnen en eigen beperktheid; de bevordering van een verantwoorde instelling op de reële verhouding van prestatieniveau en prestatiegebied, in het dagelijks leven, in de maatschappij en in de sport.

- 3 *Sociale vorming*: de erkenning en aanvaarding van groepsregels en groepsnormen; de invoeging en functionele groepsstructuren, leren samenwerken, leiding aanvaarden en leiding geven; de ontwikkeling van het gemeenschapsgevoel, en de erkenning van de ander als persoon; het leren verantwoordelijkheid nemen voor de ander, hulpverlening, bescherming en zelfverloochening; het leren kennen en ervaren van actieve ontspanningsvormen voor de vrije tijd.
- 4 *Lichaamsontwikkeling*: de bevordering van de voorwaarden voor een goede houding en beweging en voor een optimale prestatie (uithoudingsvermogen, kracht en motiliteit, ontspanning en spanning); de bevordering van de lichamelijke gezondheid en van de verantwoordelijkheid voor de eigen gezondheid door het bijbrengen van gezonde levensgewoonten.

Deze pedagogische intenties samenvattende, stelt Rijsdorp vast dat de lichamelijke opvoeding:

- 1 ertoe bijdraagt, dat de opvoedeling zijn wereld en de kwaliteiten van zijn wereld ontdekt, en ook zijn plaats daarin;
- 2 bewegingslust, bewegingszekerheid en bewegingsrijkdom bevordert;
- 3 de gezondheid in lichamelijk, geestelijk en sociaal opzicht en de levensvreugde bevordert;
- 4 voorbereidt op arbeid en vrije tijd;
- 5 leidt tot de taakbeheersing van de volwassene, als creatieve en regulerende zelfstandigheid.

‘Dit is de betekenis van de lichamelijke opvoeding [...] Er is geen lichamelijke opvoeding die niet pedagogisch geïntendeerd is. Er is geen opvoeding volledig zonder lichamelijke opvoeding, want beweging is de grondslag voor het leren kennen van de wereld en van zichzelf’ (Rijsdorp, 1968, p. 694).

De pedagogische intenties zijn geen aanwijsbare eindpunten van de weg die te gaan is, zoals onderwijsdoelen en werkdoelen dit zijn. Zij zijn koersduidende richtpunten, die van invloed zijn op de wijze van omgang. De onderwijsdoelen geven richting aan de praktijk van het bewegingsonderwijs en zij vertalen de pedagogische intenties in onderwijskundig operationaliseerbare termen. Rijsdorp (1977) formuleert de volgende onderwijsdoelen:

- 1 *Beweging*: verrijking van het bewegingsareaal (initiatief, exploratie, ervaring, beschikbaarheid van oplossingsmethoden voor bewegingsproblemen, bewe-

- gingscontrole) en verfijning van de kwaliteit;
- 2 Vaardigheid: leren en toepassen en vrijetijdsactiviteiten;
- 3 Conditie: oefening van motorische disposities (kracht, uithoudingsvermogen, lenigheid, snelheid, coördinatie);
- 4 Samenwerking: functioneren in de groep en hulpverlenen;
- 5 Attitude: speelse attitude, prestatie-attitude; respect en verantwoordelijkheid voor anderen, verantwoordelijkheid voor eigen gedrag en eigen gezondheid.

Dat het individu-gecentreerde vormingsaspect bij Rijdsdorp centraal staat, blijkt wel uit de pedagogische intenties: de specificaties wijzen in hoofdzaak naar de vorming van individuele eigenschappen. In tegenstelling tot Gordijn (zie 2.2.2) schenkt Rijdsdorp in het doelstellingendenken wel expliciet aandacht aan de ontwikkeling van de somatische voorwaardelijkheden. Anders dan de aanhangers van de Oostenrijkse schoolgymnastiek, is hij van oordeel dat het daarbij niet moet gaan om normaliseren (dat wil zeggen: terugbrengen tot het normale), maar om lichaamsontwikkeling. 'Niet het medische, maar het pedagogische motief staat centraal' (Rijdsdorp, 1968, p. 89).

Rijdsdorp (1971) stelt dat de lichamelijke opvoeder op zijn terrein meewerkt aan de realisering van het opvoedingsdoel: de volwassenheid. Hij doet dit door onderwijs in lichaamsoefeningen te geven. De lichamelijke activiteiten vormen het werkmiddel, de volwassenheid is het uiteindelijke opvoedingsdoel.

Tamboer wijst erop dat Rijdsdorp hier de in die tijd in het werkveld van de lichamelijke opvoeding gangbare visie vertolkt. 'De term "lichamelijke opvoeding" wordt binnen deze zienswijze adequaat geacht, omdat men de bedoeling heeft om via het beïnvloeden (onderwijzen) van "lichamelijke activiteiten" bij de leerlingen "pedagogische intenties" te realiseren [...] Afwijkend van deze - overheersende - visie heeft in Nederland met name Gordijn een andere opvatting gepropageerd. Vanaf het eind van de veertiger jaren heeft hij er in diverse publicaties voor gepleit de term "lichamelijke opvoeding" te vervangen door "bewegingsonderwijs" (Tamboer, 1985, p. 2). Het gaat daarbij om meer dan alleen maar een terminologische kwestie.

2.2.2 Gordijn

'Kijken wij nu eens naar een gymnastiekles. Vrijwel iedereen heeft nog herinneringen aan zelf ontvangen lessen. Wij kunnen ons afvragen: wat is de essentie van het gebeuren? Wat doen de kinderen? Wat laat de onderwijzer hen doen? Er is maar één antwoord dat de hele essentie pakt: zij bewegen en de onderwijzer geeft opdracht tot bewegen' (Gordijn, 1968, p. 8).

Het is voor Gordijn helder wat de taakstelling van de lichamelijke opvoeding moet zijn: het gaat in het vak niet om oefening van het lichaam, ook niet om



'EN GAAT U ZELF OOK NOG WAT DOEN?'

opvoeding van het lichaam – in traditionele, dualistische zin – maar om planmatige, pedagogische beïnvloeding van het menselijk bewegen. De doelstellingen zullen dan ook binnen dit bewegen moeten worden gezocht. En als de kern van wat er in het vak gebeurt is, dat er onderwijs in bewegen wordt gegeven, is het niet meer dan logisch het vak ‘bewegingsonderwijs’ te noemen.

Gordijn zegt over die terminologische kwestie: ‘Hebben wij nu de term lichamelijke opvoeding vervuild voor de term bewegingsonderwijs? In zekere zin, ja. Voor de aanduiding van de activiteiten van de leraar die men wel eens gymnastiekleraar, of nog vreemder leraar lichamelijke opvoeding noemt, gebruiken wij het woord bewegingsonderwijs. Is dit alleen een termverschil? Neen. De lichamelijke opvoeding bestrijkt een terrein waar van alles onder hoort. Van de distributie van de schoolmelk en het herstellen van ‘schoolschadelijkheden’ en het tandenpoetsen af tot het genezen van platvoeten en scoliose toe, is men nog steeds op het terrein van de lichamelijke opvoeding. Het gaat in grote trekken bij de lichamelijke opvoeding om het somatische welzijn. En tegen deze beperking verzetten wij ons, wanneer wij de term bewegingsonderwijs voorstaan. Is er nog één gangbare mensbeschouwing die deze dualistische term gebruiken kan? Wij menen dat deze er niet meer zijn. Ten aanzien van het verzorgen van het lichamelijke welzijn, de gezondheid, heeft de leraar ‘lichamelijke opvoeding’ dezelfde taak als alle opvoeders’ (Gordijn, 1961, p. 168).

Voor Tamboer valt het, afgezien van de houdbaarheid van hetgeen Gordijn hier formuleert, in ieder geval op dat hij de term ‘lichamelijke opvoeding’ vooral daarom afwijst, omdat daarmee een ‘beperking’ tot het ‘somatische welzijn’ geïmpliceerd zou zijn. Dat, terwijl Rijdsdorp ‘lichamelijke opvoeding’ verkiest boven ‘bewegingsonderwijs’, omdat de eerste term ‘een bredere inhoud’ heeft. ‘Er moet derhalve worden geconcludeerd dat beiden zich verzetten tegen een ongewenste beperking en er zo toe komen om elkaars voorkeur af te wijzen!’ (Tamboer, 1985, p. 3).

Voor Gordijn is menselijk bewegen ‘gedrag’, een dialoog tussen mens en wereld. Achter deze bewegingsopvatting gaat een relationeel mensbeeld schuil: de afhankelijkheid van mens en wereld wordt benadrukt, mens en wereld (‘dingen en medemensen’) kunnen niet onafhankelijk van elkaar bestaan, ze verwijzen naar elkaar. Gordijn spreekt van de oerverbondenheid van mens en wereld als gegeven betrokkenheid, als scheppingsgegeven.

Omdat mens en wereld naar elkaar verwijzen, is de relatie ertussen een betekenisrelatie. De wereld is een betekeniswereld, een wereld waarin een stoel is om op te zitten en een bal om tegenaan te trappen. Een kind moet die betekenissen leren ontdekken, en daarbij is hulp nodig. Zo wordt opvoeden inleiden in betekenissen: bijvoorbeeld religieuze, economische, ethische en esthetische betekenissen. En als het bewegen centraal staat, gaat het om het inleiden in motorische betekenissen.

Opvoeding (en onderwijs) beogen de betekeniswereld te vergroten. Wie zich opgenomen weet in de wereld van betekenissen, heeft zich een bestaansveld verworven. Gordijn ziet de bijdrage, het belang van het bewegingsonderwijs in de opening en verruiming van het motorische bestaansveld van de leerling.

De doelstelling van het bewegingsonderwijs is voor hem dan ook: 'het gunstig beïnvloeden van het bewegend zich gedragen, d.w.z. het door de persoon doen opbouwen van een voor hem optimale dialoog met de motorische tegenwereld, tot zelfrealisatie en wereldrealisatie, opdat hij zijn beantwoordbare wereld als zijn bestaansveld leert ervaren' (Gordijn et al., 1975, p. 81). Gordijn et al. onderscheiden drie 'modaliteiten van intentioneel bewegend zich gedragen': 'De bewegende mens kan bij de dingen en bij de mensen zijn als resultaat van een taakvolbrengende, spelende of dansende doelgerichtheid. (o.c., p. 49). Het gaat er in het bewegingsonderwijs dus om het doen verwerven van een persoonlijk situatieve bewegingsgevormdheid binnen die drie modaliteiten taakvolbrengen, spelen en dansen.

Loopstra (1997) ziet in Gordijns kijk op bewegen 'een doorbraak [...] in de Nederlandse lichamelijke opvoeding. De eenzijdig biologische of bio-medische interpretatie van bewegen werd ermee doorbroken, visies die tot dan stilzwijgend voor de enig mogelijke werden gehouden. In deze vrijwel algemeen geaccepteerde bewegingsinterpretatie werd bewegen gezien als middel tot het bereiken van allerlei pedagogische effecten; niet het leren bewegen was belangrijk, maar de pedagogische effecten daarvan. Nogmaals, een wijze van denken die generaties leraren lichamelijke opvoeding ervan heeft afgehouden het (leren) bewegen als belangrijk te zien. Welnu, voor de noodzakelijke herwaardering van bewegen leverde Gordijn de eerste bouwstenen. Het belang van het inzicht dat bewegen zelf als gedragswijze kan worden gezien, en dat dus ook leren bewegen als de kern van de lichamelijke opvoeding mag worden gezien, kan nauwelijks worden overschat' (Loopstra, 1997, p. 154).

Loopstra is van oordeel dat Gordijn met zijn visie tevens de deur heeft geopend voor een waardenoriëntatie met betrekking tot bewegen: een uitsluitend biomechanische interpretatie van bewegen staat geen toetsing aan waarden toe. 'Alleen als bewegen wordt gezien als gedrag is het waardengebonden en leent onderwijs in bewegen zich voor een introductie in waarden met betrekking tot bewegings-situaties. Bovendien is leren bewegen binnen zo'n uitsluitend biomechanisch bewegingsmodel overwegend het zich leren voegen in een ideaaltypisch bewegingsverloop, met alle didactische problemen van dien. Het onderwijs in bewegen bewerkstelligt dan vooral een zich herhalende confrontatie met eigen tekorten ten opzichte van de ideaaltypische standaard. Pedagogische oriëntaties betreffen in dat geval op z'n best neveneffecten, gericht op intrapsychische kwaliteiten, waardoor de relatie met de onderwezen bewegingsactiviteiten weliswaar met grote overtuig-

ging werd gepostuleerd, maar voor het overige zeer onduidelijk bleef. In pedagogisch perspectief blijft voor dit type neveneffecten het verband tussen wat men onderwijst en wat men voorgeeft te willen uiterst zwak' (Loopstra, 1999, p. 7-8).

De nadruk die Gordijn legt op de persoonlijke ontwikkeling, illustreert hoe sterk hij zijn wortels heeft in het bildungstheoretische denken. Crum (1998) kenschetst zijn benadering als een 'personalistisch bewegingsonderwijsconcept'. Het verschil met het 'vormingstheoretische' concept is, dat de rechtvaardiging van bewegingsonderwijs niet wordt gezocht in allerlei buiten het bewegen liggende (vakoverschrijdende) waarden. Gordijn bouwt voort op de idee dat bewegen op zich belangrijk is voor individuele ontwikkeling en bestaan. De essentie van het vak wordt daarom gelegd in het onderwijzen en leren van bewegen als een persoonlijke wijze van zijn. De onderwijsdoelstellingen worden geformuleerd in termen van persoonlijke bewegingscompetenties. De leerstof wordt geordend op basis van mogelijke betekenisstoekenningen door de persoon aan de voor bewegen relevante aspecten in de 'motorische tegenwereld'.

Bewegen is voor Gordijn weliswaar de kern van de onderwijsgebeurtenis, maar het gaat daarbij vooral om de 'persoonlijke, situatieve bewegingsgevormdheid' (Gordijn et al., 1975, p. 81). De tussenvoeging 'situatief' duidt op zijn dialogische kijk op bewegen: bewegen is een wijze van omgaan met de wereld. Maar hij kent er een uniek, persoonlijk karakter aan toe: het ontwikkelingsresultaat staat centraal. Gordijn blijft daarmee in zijn (niet bijster toegankelijk geformuleerde) bewegingsonderwijsdoelstelling individu-gecentreerd: het bewegingsonderwijs is uit op 'het gunstig beïnvloeden van het bewegend zich gedragen. Gunstig is hier dan het openen van de optimale mogelijkheid tot motorische dialoog met de wereld, door de leerling in de dialoog zelf zijn mogelijkheden en beperkingen te leren kennen, opdat hij zichzelf worde en zijn beantwoordbare wereld als zijn bestaansveld leert ervaren' (o.c., p. 25).

Gordijn ziet de rechtvaardiging van het bewegingsonderwijs in de rol die het bewegen speelt in ontwikkeling en bestaan van mensen. Hij werkt die rechtvaardigingslijn uit op een wijze die past in de op dat moment dominante geesteswetenschappelijke pedagogiek, en gaat op zoek naar tijdloze uitspraken, naar oerevidenties omtrent het menselijk zich bewegen. Hij ziet de relatie van het bewegende kind met zijn 'motorische tegenwereld' vooral als een antropologische constante.

Loopstra constateert dat door deze nadruk op de subjectcentrerend en op het intentionele karakter van het bewegen als een zich gedragen, de sociaal-maatschappelijke bepaaldheid van bewegen en van onderwijs in bewegen, bij Gordijn buiten het gezichtsveld bleven. 'De relationaliteit van het bewegen zoals Gordijn dit zag, was een zaak tussen die ene unieke mens en zijn wereld' (Loopstra, 1997, p. 154).

De nadruk op de individuele bepaaldheid van het menselijke (bewegings)gedrag heeft de praktische relevantie van Gordijns theorie een tijd lang geblokkeerd. Zijn opvatting dat het in het onderwijs moet gaan om het via de weg van de geleide ontdekking boeken van 'ontwikkelingsresultaat' stond eveneens een moderne bewegingsdidactische benadering in de weg.

2.2.3 Leerplannen

Basisleerplan Lichamelijke Oefening

Hét leerplan in Nederland in de periode 1960-1980 is het *Basisleerplan lichamelijke oefening voor het algemeen vormend onderwijs* (1959, de achtste druk verscheen in 1974). In het leerplan zijn invloeden vanuit zowel de biologische als de bildungstheoretische benaderingswijze aan te wijzen. Waar het de formulering van de uitgangspunten en de algemene doelen betreft, is met name de hand van Rijdsdorp (zie 2.2.1) herkenbaar.

Het initiatief voor het samenstellen van het Basisleerplan wordt aan het eind van de jaren vijftig genomen door de Vereniging van Leraren en Onderwijzers in de Lichamelijke Opvoeding. Deze is van mening dat het tijd is voor meer eenheid in de werkwijze van de lichamelijke opvoeders in Nederland.

Het hoofdbestanddeel van het Basisleerplan betreft een uitgebreide opsomming van (op onduidelijke gronden geselecteerde) oefenstof voor de verschillende leerjaren van het algemeen vormend onderwijs, d.w.z. van de eerste klas van de lagere school tot en met de zesde klas van het vmbo. In een toelichting wordt enige aandacht gegeven aan leerlingkarakteristieken, de opbouw van periodeplannen en de lesopbouw.

Er wordt kort aangegeven waarom de lichamelijke opvoeding een plaats in het geheel der opvoeding verdient en welke de intenties zijn waarop de leraren zich bij hun lessen in het bijzonder moeten richten. Deze moeten worden gezien als oefenintenties, d.w.z. als bedoelingen *achter* de leerstof. Er is dus geen sprake van 'oefenstofgroepen', zoals bij de Oostenrijkse School, die sprak van 'Ausgleichsübungen', 'Formende Übungen' et cetera.

Het basisleerplan noemt de volgende drie intenties:

1 *Lichaamsontwikkeling*

Het hoofdmotief is de bevordering van de functionele en in samenhang daarmee de structurele voorwaarden voor een goede houding, bewegingsvorming en prestatievergroting. Bij de lichaamsontwikkeling wordt in het bijzonder aandacht geschonken aan een gunstige beïnvloeding van de conditie met betrekking tot de ontwikkeling van de orgaankracht, de spierkracht, de mobiliteit en het houdingsgevoel.

2 *Bewegingsvorming*

De hoofdmotieven zijn het leren kennen van eigen bewegingsmogelijkheden,

de vormgeving van het bewegen, het verkrijgen van bewegingszekerheid en de ontwikkeling van het juiste houdingsgevoel tijdens het bewegen. Bij de bewegingsvorming wordt in het bijzonder aandacht geschonken aan de verrijking en verfijning van het bewegingsleven en de ontwikkeling van het gevoel voor ritme.

3 Prestatievergroting

Hoofdmotieven zijn het bevorderen van optimale verrichtingen, het zich leren richten op het bereiken van een prestatie en het leren kennen van eigen kunnen en eigen beperktheid. Bij de prestatievergroting wordt in het bijzonder aandacht geschonken aan beheersing van emoties, samenwerking in emotionele sfeer, wilskracht, doorzettingsvermogen, concentratie, tegenwoordigheid van geest, recreatie en het leggen van een basis voor latere vrijetijdsbesteding. Het Basisleerplan beroept zich bij de formulering van deze bedoelingen van de lichamelijke opvoeding op de verschillende wijzen, waarop de mens contact legt met zijn wereld. Het heeft daarmee de pretentie gefundeerd te zijn in de antropologische beschouwingen omtrent het menselijk bewegen die in de zestiger jaren in de Nederlandse theorievorming de toon zetten (zie met name 2.2.1).

In 1975 wordt het *Leerplan rijkscholen voor v.w.o./h.a.v.o./m.a.v.o.* (Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1975) vastgesteld. Onderdeel daarvan vormt de paragraaf 'lichamelijke oefening'; de tekst komt in hoge mate overeen met wat in het *Basisleerplan* voor de drie hoogste leerkringen is geformuleerd.

Commissie Modernisering Leerplan Lichamelijke Oefening

In 1974 stelt de minister van O&W de Commissie Modernisering Leerplan Lichamelijke Oefening (CML LO) in, onder voorzitterschap van Rijdsdorp. Haar taak is de modernisering van het onderwijs in de lichamelijke oefening in studie te nemen en van advies te dienen over de te ontwikkelen leerplannen lichamelijke oefening (Commissie Modernisering Leerplan Lichamelijke Oefening, 1977).

Uitgangspunt van de CML LO is dat de ontwikkeling van een onderwijsleerplan lichamelijke opvoeding niet uitsluitend een programmering van leer(oefen)stof in technische zin is; er moet vooral ook duidelijkheid worden verschaft over de plaats en de doeleinden die men binnen onze cultuur aan de lichamelijke opvoeding toekent. Bepaling van doelen en middelen is slechts mogelijk vanuit een visie op mens en samenleving, op de ontwikkeling van de mens en op de betekenis van de lichamelijke en de motoriek voor het menselijk bestaan en de menselijke ontwikkeling.

De Commissie formuleert de volgende standpunten als uitgangspunt voor de ontwikkeling van een onderwijsleerplan lichamelijke opvoeding:

'1 De relatie persoon/wereld is van fundamentele betekenis in de menselijke

existentie en de ontwikkeling naar de volwassenheid. Mens zijn is altijd een 'in relatie staan tot...' Deze uitspraak doet geen afbreuk aan de eigenheid en de eigen waarde van de menselijke persoon.

- 2 In de relatie persoon/wereld speelt de lichamelijke een wezenlijke rol. Juist in en door zijn lichamelijke treedt de mens in contact met de ander en het andere. Door zijn lichamelijke wordt de menselijke wereld een zichtbare, hoorbare en voelbare wereld.

Zo ordent de mens zijn wereld naar ruimte en tijd, en geeft hij vorm aan de hem omringende wereld en aan zichzelf. Ook schept de mens zich mede hierdoor een genuanceerd sociaal-affectief omgangsveld.

De lichamelijke is fundamenteel voor de wijze waarop de mens zichzelf en de ander beleeft. En ook in de diepste zingeving van eigen persoon en wereld zijn nog lichamelijke componenten aanwezig.

In de aanvankelijke, maar ook in de verdere ontwikkeling van de menselijke persoon spelen lichamelijke belevingen en motorische ervaringen een belangrijke rol.

De motoriek als belangrijk aspect van de persoon/wereld-relatie is van fundamentele betekenis voor de menselijke existentie en de ontwikkeling naar de volwassenheid.

- 3 De wereld waarmee het kind in relatie treedt, is een wereld welke reeds vorm heeft. In deze wereld bestaan reeds sociale structuren, cultuurinhouden, normen en waardensystemen. Voor een deel zal de ontwikkeling van het kind hierin bestaan, dat hij zich met behulp van zijn opvoeders dit cultuurgood toe-eigent en op eigen wijze verwerkt (instruerend en explorerend aspect).

Voor een deel ook zal het zijn mogelijkheden moeten kunnen ontwikkelen tot een eigen keuze en stellingname ten aanzien van de bestaande culturele gegevens (aspect van selectie en verandering).

De voltrekking van opvoeding en onderwijs in een cultuurwereld houdt niet alleen in dat de doelstellingen onder cultureel beding staan, maar ook dat de mogelijkheid aanwezig is dat bepaalde verworvenheden van (de) cultuur of van subculturen extra invloed hebben, of juist in het onderwijs afwezig zijn, en dat dit als terecht of ten onrechte kan worden gewaardeerd' (o.c., p. 11-12).

Het onderwijs heeft in de ogen van de CML LO tot doel 'bij te dragen tot de ont-plooiing van het persoonlijk welzijn waarin de hulp tot deelname aan de cultuur en aan het maatschappelijk leven op een eigen, zelfstandige en constructieve wijze is voorondersteld' (o.c., p. 12). Dit houdt naar haar oordeel in 'dat de leerling zal moeten leren kiezen ten aanzien van veranderings- en behoudsaspecten van de deelneming aan het maatschappelijk leven. Die deelneming betreft bovendien niet alleen de periode na het verlaten van de school. De leerling zal ook tijdens de periode van onderwijs op zijn niveau aan het maatschappelijk leven deel hebben.

Het onderwijs dient bij de leerlingen zodanige gedragsvormen en voorwaarden te ontwikkelen, dat zij in staat zijn op een adequate wijze zich in de wereld te gedragen (bewegen) en in staat zijn aan het maatschappelijk leven deel te nemen' (o.c., p. 12).

De Commissie komt vervolgens tot de formulering van de doelstellingen van de lichamelijke opvoeding:

'a Het ontwikkelen van en zich uiten door wenselijk geachte vormen van bewegingsgedrag.

De aandacht kan hierbij uitgaan:

- zowel naar bewegingen gericht op een doel dat buiten de beweging ligt (handelingen);
- als naar bewegingen die om zich zelve worden gedaan (min of meer vrij in de ruimte verlopende bewegingen);

en ook

- zowel naar meer prestatief gericht bezig zijn;
- als naar meer speels bezig zijn.

b Het bevorderen van gezondheid, functioneel goede houding, en ontwikkeling van aan het bewegen ten grondslag liggende voorwaarden, als kracht, uithoudingsvermogen, bewegingsmogelijkheid e.d.

Voor een deel zal deze doelstelling in de gewone schoolsituatie kunnen samenvallen met de eerstgenoemde. Leerlingen die niet voldoen aan hiervoor geldende normen, zullen bovendien onderwijs dienen te ontvangen in daarvoor afzonderlijk vast te stellen uren (motorische remedial teaching).

c Het bevestigen en bevorderen van gewenste attitudes, waarden en normen, voorzover de situatie in de lichamelijke opvoeding daartoe direct of indirect mogelijkheden biedt.

Daarbij dient met name gedacht te worden aan:

- het bevorderen van sociaal handelen;
- het bevorderen van de zelfbepaling.

d Het bevestigen en bevorderen van gezonde levensgewoonten en de lust tot actieve recreatie' (o.c., p. 13-14).

De Commissie acht het bovendien noodzakelijk 'kennis en inzicht in de betekenis van lichamelijke oefening, sport en actieve recreatie te bevorderen' (o.c. p. 14).

En omdat de motoriek 'van fundamentele betekenis is voor de ontwikkeling van het ruimte-, tijds- en vormbesef en in het algemeen voor de (cognitieve) ontwikkeling, dient de lichamelijke opvoeding ook dit gezichtspunt in haar benaderingswijze te betrekken' (o.c. p. 14).

2.3 Afscheid van de 'Bildungstheorie'

Belangstelling voor de individualiteit van de leerling, doorbreking van de eenzijdig mechanistische en biologische oriëntatie in de lichamelijke opvoeding en een eerste aanzet tot een kritische waardering van de dan nog eenduidige sport, dat zijn belangrijke verworvenheden van het werk van Gordijn, Groenman en Rijsdorp. De lijnen die zij – en hun tijdgenoten in het invloedrijke West-Duitsland – uitzetten, kunnen grofweg als idealistisch-antropologisch, individugecentreerd en bildungstheoretisch worden bestempeld. De belangrijkste kenmerken zijn (vgl. Crum & Donkers, 1989):

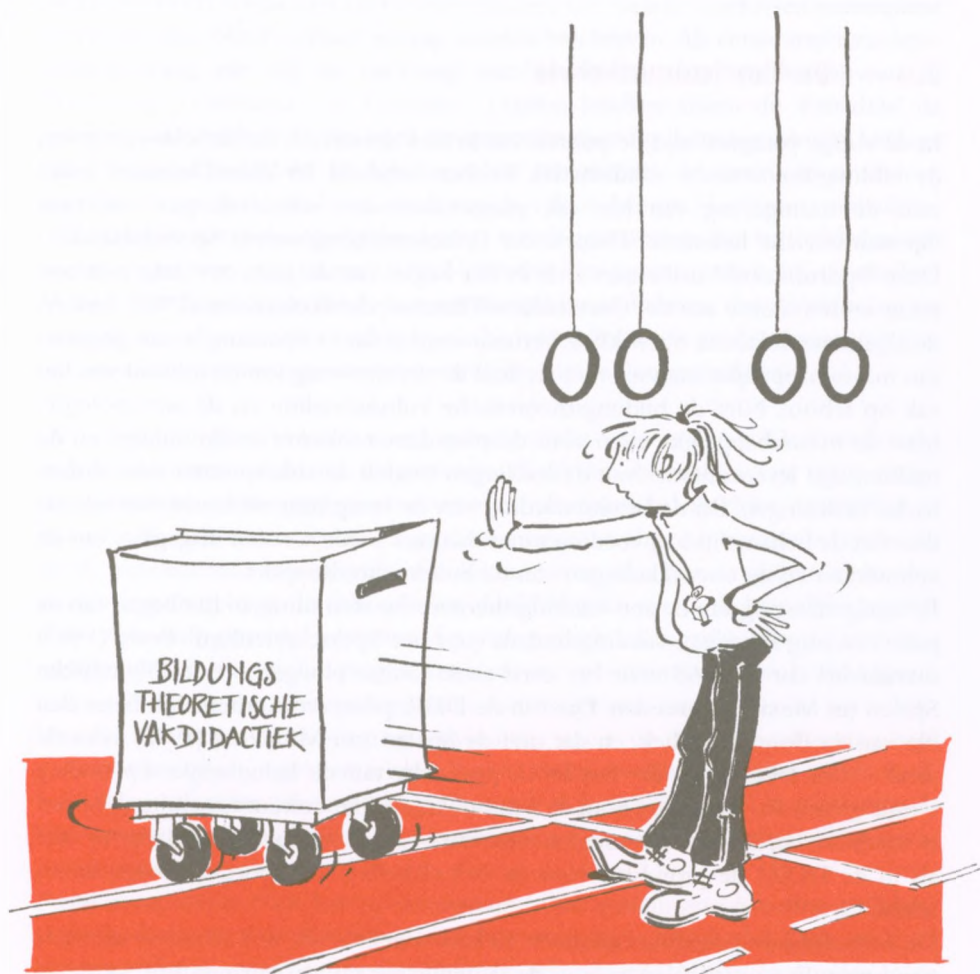
- De waartoe- en de wat-vraag worden uitgebreid beantwoord, de hoe-vraag wordt min of meer buiten haken geplaatst. De bildungstheoretische vaktheoretici zijn erop uit de lichamelijke opvoeding te rechtvaardigen als een onmisbaar onderdeel van de totale opvoeding. Zij beschrijven de essentie van de 'mens als beweging' met behulp van tijdloze, antropologische categorieën en gaan na wat het 'bewegen' in het algemeen en 'het spel', 'de dans', 'de prestatie' en 'de Gestaltung' in het bijzonder kunnen betekenen voor de menselijke ontwikkeling. De aandacht gaat vooral uit naar het (op hoog abstractieniveau) formuleren van de vakdoelstellingen en naar het aanwijzen van de voor het realiseren van die doelstellingen bij uitstek geschikte traditionele vakinhouden. Aan de wijze waarop de onderwijsinhouden moeten worden aangeboden – de didactische werkvormen, de organisatie van het onderwijs – wordt vrijwel geen aandacht geschonken.
- Uitgangspunt is dat lichamelijke opvoeding vakoverschrijdende vormingseffecten bewerkstelligt. De individuele ontplooiing van het kind staat centraal: door de leerlingen met bepaalde cultuurinhouden (de traditionele lichaams-oefeningen) te confronteren, worden het lichaam en de beweging gevormd en worden persoonlijke eigenschappen als wilskracht, tegenwoordigheid van geest, concentratie, beheersing van emoties, verantwoordelijkheidsgevoel, gemeenschapsgevoel en de bereidheid leiding te aanvaarden, verbeterd (b.v. Rijsdorp, 1977, p. 42-43). Daarbij wordt een 'functionele' opvatting van onderwijs gehuldigd: er wordt verondersteld dat genoemde pedagogische effecten het min of meer automatische gevolg zijn van het uitvoeren van de uit de sfeer van de gymnastiek, het turnen, de spelen en de dans afkomstige lichaams-oefeningen. Gordijn en Rijsdorp zijn zo beschouwd geen 'echte' bildungstheoretici. Zij formuleren, weliswaar in nogal abstracte termen verpakte, doelstellingen en zijn van oordeel dat het onderwijs nadrukkelijk met het oog op realisatie van die doelstellingen moet worden ingericht.
- Er is, door de centrale plaats van tijdloze antropologische categorieën, weinig aandacht voor ontwikkelingen in de samenleving en voor eigentijdse politiek-maatschappelijke en culturele aspecten van het vakonderwijs.

In de eerste helft van de zeventiger jaren begint de dominantie van het bildungstheoretische denken te tanen. In West-Duitsland zijn het met name Dietrich (1972) en Brettschneider (1975) die zijn tekortkomingen aan de kaak stellen, in Nederland doen onder meer Crum (1974, 1975), Broeke (1974, 1975), Tamboer (1974) en Meerdink (1976) dat.

Meinberg (1991) zet de argumenten van de afwijzers van de bildungstheoretische didactiek op een rij:

- de onderwijspraktijk wordt onvoldoende door de bildungstheoretische didactiek geïnspireerd en krijgt onvoldoende handvatten aangereikt, met de beruchte theorie-praktijk-kloof als gevolg;
- het ontbreekt de bildungstheoretische concepten aan de nodige realiteitszin, ze zijn te idealistisch, de concrete problemen in de onderwijspraktijk worden niet gezien;
- de achterliggende antropologie richt zich op tijdloze componenten, beroept zich op een 'unvergängliche Natur des Menschen und der Leibeserziehung';
- de ontwerpen zijn onvoldoende maatschappijbetrokken, ze zijn blind voor de maatschappelijke verhoudingen;
- er is sprake van een functionele bildungsopvatting: uitgangstelling is dat het doen van de lichaamsopvoeding de veronderstelde vormingseffecten automatisch oproept;
- de onderzoeksmethoden zijn die van de hermeneutiek en de fenomenologie; daarmee wordt het bestaande gelegitimeerd en de heersende ideologie geaccepteerd.

Crum constateert dat de zich bij de bildungstheoretische pedagogiek en didactiek aansluitende vakdidactiek de politiek-maatschappelijke dimensies meer of minder bewust buiten haar aandachtsveld houdt. Hij citeert de bildungstheoreticus Mester die ernaar streeft 'allen Schwierigkeiten gesellschaftlicher Ansprüche aus dem Wege zu gehen und aus dem neutralen Bereich anthropologischer Besinnung die Argumente für die Notwendigkeit eines besonderen Schulfaches abzuleiten' (Crum, 1978, p. 20). Er worden dan dus ook geen criteria ontwikkeld, aan de hand waarvan allerlei vanuit de maatschappelijke realiteit komende claims kunnen worden getoetst. De reductie van het didactisch denken tot de determinanten 'mensbeeld' en 'cultuurtraditie' laat toe, zo concludeert Crum, dat de opengelaten aspecten van het didactische veld naar willekeur vanuit actuele maatschappelijke groepsbelangen worden ingevuld. De ideologische naïviteit van de bildungstheoretische vakdidactiek is er de oorzaak van, dat ongewenste invloeden uit de prestatiesport zonder veel moeite de school-lichamelijke opvoeding binnenkomen. 'In de "Theorie der Leibeserziehung" heet het, dat sport en lichamelijke opvoeding weinig met elkaar van doen hebben, in de praktijk daarentegen wordt in sterke mate op de (prestatie)sportmethodiek gekoerst' (o.c. p. 20).



'HIER VALT NIET MEER MEE TE WERKEN!'

In de loop van de jaren zestig wordt de kritiek op de bildungstheoretische vakdidactiek steeds luider. De belangrijkste klacht is: 'Unwirksamkeit für die Praxis'. De vakdidactici gaan zich in toenemende mate oriënteren aan ontwikkelingen in de onderwijskunde en de algemene didactiek. In lijn daarmee krijgt de didactiek van de lichamelijke opvoeding meer oog voor veranderingen in het buitenschoolse bewegingsculturele veld.

2.4 De 'Curriculumtheorie'

In de vorige paragraaf zijn de punten van kritiek genoemd, die de teloorgang van de bildungstheoretische vakdidactiek hebben ingeluid. In West-Duitsland moet zelfs de naamgeving van het vak plaatsmaken: het schoolvak gaat voortaan 'Sportunterricht' heten, de 'Theorie der Leibeserziehung' wordt 'Sportdidaktik'. Deze 'Sportdidaktik' oriënteert zich in het begin van de jaren zeventig met een zeker enthousiasme aan de 'Curriculum-Theorie', die Robinsohn (1967) binnen de algemene didactiek ontwikkelt. Vernieuwend is dat er voorrang wordt gegeven aan maatschappelijke analyses, met als doel de vernieuwing van de inhoud van het vak op school. Niet de bildungstheoretische cultuurtraditie en de antropologie, maar de maatschappelijke eisen voor de afzienbare toekomst en de huidige en de toekomstige levenssituaties van de leerlingen bieden de ankerpunten voor didactische beslissingen. Bij de beantwoording van de vraag naar de keuze van inhoud van de lichamelijke opvoeding moet dan ook mede worden uitgegaan van de kenmerken en de ontwikkelingen van de buitenschoolse sport.

Er is, afgezien nog van de anti-bildungstheoretische stemming, in het begin van de jaren zeventig zeker een voedingsbodem voor het 'Sportcurriculum'. Prohl (1999) memoreert dat in 1968 voor het eerst twee Duitse ploegen op de Olympische Spelen (in Mexico) aantreden. Die van de DDR presteert aanmerkelijk beter dan die van de Bondsrepubliek, en dat met de Spelen van München (1972) voor de deur... Dat leidt ertoe, dat het als de opdracht van de lichamelijke opvoeding wordt gezien de leerlingen voor het maatschappelijke cultuurverschijnsel 'Sport' te kwalificeren. Er wordt in toenemende mate van de school verlangd, dat zij (net als in de DDR) de grondslag voor de ontwikkeling van sportieve topprestaties schept.

De lichamelijke opvoeding oriënteert zich overigens zeker niet alleen op de wedstrijdsport. Er ontwikkelen zich in de samenleving tal van vormen van sportieve activiteiten, die onder de noemer breedtesport of vrijetijdssport worden samengevat. Deze 'zweiter Weg' is, achteraf beschouwd, voor de ontwikkeling van de lichamelijke opvoeding van beduidend meer belang geweest.

De Curriculumtheorie ziet, in lijn met de nadrukkelijke oriëntatie op de samen-

leving, het onderwijs als een rationeel gemotiveerd kwalificatieproces. De functionele vorming maakt plaats voor strikt intentioneel onderwijs. Met hulp van de onderwijstechnologie (geprogrammeerde instructie, sensomotorisch leren) moet het mogelijk zijn exact op de realisering van vooraf omschreven doelstellingen aan te koersen en het leerresultaat objectief te controleren. Daarvoor zijn 'geoperationaliseerde' leerdoelen noodzakelijk.

Dietrich (1972) werkt een curriculumconcept uit, waarin leerdoelen consequent in termen van observeerbaar gedrag worden beschreven. Als eerste stap naar operationalisering ziet hij de ordening van leerdoelen naar abstractieniveau in 'Richtziele', 'Grobziele' en 'Feinziele'. Daarbij hebben alleen de 'Feinziele' de graad van eenduidigheid, die voor de operationalisering vereist is. Als een belangrijk 'Richtziel' geldt, dat de leerlingen de competentie moeten verwerven om actief deel te nemen aan het aanbod van de vrijetijdssport. Het 'Sportcurriculum' onderscheidt voorts leerdoelgebieden: er wordt gewerkt aan het ontwikkelen van taxonomieën van cognitieve, sociaal-affectieve en (sport)motorische leerdoelen. Men denkt uiteindelijk tot een sportcurriculum te komen, dat de planning en controle van afzonderlijke onderwijseenheden ondersteunt en de afstemming tussen concrete onderwijsmaatregelen en algemene doelen garandeert.

De Curriculumtheorie komt al vrij spoedig onder vuur te liggen. De kritiek richt zich in de eerste plaats op de pretentie direct uit de analyse van toekomstige levenssituaties aanknopingspunten voor een leerplan lichamelijke opvoeding te kunnen afleiden en via een exact gepland en gecontroleerd programma regelrecht op de bijbehorende kwalificaties af te kunnen stevenen. Een dergelijke 'technologische amputatie' van de inhouds- en doeldimensie van de lichamelijke opvoeding, zo wordt gesteld, leidt ertoe dat pedagogisch belangrijke thema's als lichamelijke ervaringen, spel, bewegingsvreugde en spontaniteit buiten beeld blijven. Gevreesd wordt dat niet pedagogische overwegingen aangaande de vormingswaarde van bepaalde bewegingsactiviteiten, maar de operationaliseerbaarheid ervan tot het onuitgesproken criterium voor de keuze van leerdoelen wordt. Er is, met andere woorden, de angst dat de leerling als individu achter de maatschappelijk vastgestelde kwalificaties en technologische onderwijsmaatregelen dreigt te verdwijnen.

Prohl is van oordeel dat het 'Sportcurriculum' de spanningsverhouding individusamenleving net als de 'Theorie der Leibeserziehung' eenzijdig benadert: waar de laatste er vooral op uit is de antropologisch gefundeerde 'Natur des Kindes' in de context van (vermeende) negatieve maatschappelijke ontwikkelingen tot zijn recht te laten komen, oriënteert de curriculumtheorie zich uitsluitend aan 'objectieve' maatschappelijke gegevenheden (i.c. de onstuimige ontwikkeling van de sport) teneinde de leerlingen daarvoor te kwalificeren. Hij ziet ook verschil van opvatting over de betekenis van bewegen en lichamelijkheid. De bildungstheorie

ziet de lichamelijkheid als integraal bestanddeel van de 'totale mens' en gaat er dientengevolge van uit, 'dass über spezifische Formen der Ertüchtigung des Leibes die Persönlichkeit des Schülers als "Ganzes" erreicht werde' (Prohl, 1999, p. 85). Aan de Curriculumtheorie ligt daarentegen een 'fysio-technische' opvatting van het menselijk lichaam ten grondslag; de lichamelijke opvoeding moet in de eerste plaats 'Fähigkeiten' (b.v. kracht en uithoudingsvermogen) scholen en 'Fertigkeiten' (technieken) overdragen.

Halverwege de jaren zeventig wordt in West-Duitsland de theorie van het sportcurriculum net zo abrupt opgegeven als ze nog maar enkele jaren eerder met veel euforie was omarmd.

Wat blijft, is de oriëntatie op de buitenschoolse sport en de nieuwe aanduiding voor het vak: 'Sportunterricht', en later ook 'Schulsport' of kortweg 'Sport'. De 'versporting' van de lichamelijke opvoeding verdringt een belangrijk deel van de traditionele inhoud van het vak en maakte het ook in andere opzichten (doelen, methoden, organisatievormen) tot 'sportonderwijs'. De 'Sportwissenschaft', waarin al eerder sprake was van een sterke differentiatie en oriëntatie op de verschillende wetenschappelijke disciplines, ondersteunt dit proces.

De Curriculumtheorie en de werkwijze van het 'progressief concretiseren' van doelstellingen (zie ook De Corte, 1973) hebben in ons land voor wat betreft de lichamelijke opvoeding tot niet meer geleid dan wat vingeroefeningen en een enkele reactie daarop (b.v. Dikker, 1973; Welter, 1973; Westerhof, 1973; zie ook Groenman, 1973).

2.5 Differentiatie van opvattingen

Het jaar 1970 wordt in Duitsland door meerdere auteurs (Lange, 1975; Grössing, 1983; Kurz, 1977) als een keerpunt in de ontwikkeling van de didactiek van de lichamelijke opvoeding gezien en als het begin van een fase van 'Ausdifferenzierung'. De bildungstheoretische 'Theorie der Leibeserziehung' is aan het einde van haar tijdperk van alleenheerschappij gekomen en krijgt gezelschap van een betrekkelijk groot aantal meer of minder uitgewerkte vakdidactische aanzetten.

Zo'n differentiatie van opvattingen zien we ook in Nederland. Deze paragraaf biedt een schets van de in ons land (naast de in sterk afnemende mate populaire bildungstheoretische lichamelijke opvoeding) in theoretische verhandelingen tussen 1975 en 1990 meer of minder frequent waargenomen vakbenaderingen. We duiden ze met de volgende 'etiketten':

- 1 lichamelijke oefening;
- 2 'bewegingsonderwijs';
- 3 sportonderwijs;

- 4 communicatief bewegingsonderwijs;
- 5 kritisch-constructief bewegingsonderwijs.

De ordening is niet strikt chronologisch; de benaderingen worden in (gedeelten van) de periode 1975–1990 naast elkaar verdedigd, zij het dat de nadruk waarmee dat gebeurt wisselt. Daar waar we invloeden vanuit of parallelle ontwikkelingen in het Duitse taalgebied bespeuren, informeren we daaromtrent.

2.5.1 Lichamelijke oefening

De geschiedenis van ons vak staat bol van de argumentaties die erop gericht zijn de nauwe relatie tussen lichamelijke opvoeding en gezondheid te benadrukken. Lichamelijke opvoeders moeten met regelmaat het gevecht voor de erkenning van hun vak als een volwaardig schoolvak voeren en wijzen daarbij bijna zonder uitzondering op het belang dat lichamelijke opvoeding zou hebben voor gezondheid en algehele menselijke ontwikkeling. Hier, maar zeker ook over onze oostgrens: ‘Die Förderung der Gesundheit ist wohl das Ziel des Schulsports, über das zu allen Zeiten der grösste Einigkeit bestanden hat (Kurz, 1977, p. 225); ‘Eine Aufgabe von Sportunterricht und Schulsport ist – in Vergangenheit und Gegenwart – zumindest im Grundsatz wenig umstritten: Die Erhaltung und Förderung der Gesundheit’ (Brodthmann, 1979, p. 115).

Door de jaren heen heeft een groter of kleiner deel van de praktijk van de lichamelijke opvoeding het vak ook daadwerkelijk ingericht als fitheidstraining, met biologische aanpassing van orgaanstelsels, ofwel verbetering van de fysieke conditie als doel. Bovend’erdt spreekt van ‘het bevorderen van de lichamelijke prestatiegeschiktheid’; hij verantwoordt deze doelstelling ‘in het perspectief van relatief hogere doelen, nl. het leren bewegen en het ontwikkelen van verantwoordelijkheid voor gezondheid’ (Bovend’erdt, 1982, p. 142).

De oorsprong van deze ‘lichamelijke oefening’-opvatting ligt in het in de negentiende eeuw door vader en zoon Ling ontwikkelde systeem van de Zweedse gymnastiek. Ook in de in Nederland direct na de Tweede Wereldoorlog invloedrijke Oostenrijkse School (zie 2.1.1) spelen medisch-biologische inzichten een constituerende rol. De achtergrond is steeds dat men allerlei maatschappelijke bedreigingen voor (de ontwikkeling van) een goed functionerend lichaam ziet en daarom de ‘biologische aanpassingsfunctie’ van bewegen benadrukt: menselijke orgaanstelsels ontwikkelen zich, of blijven op peil, door fysieke inspanning.

De vakinhouden (in deze benadering heel adequaat ‘oefenstof’ genoemd) worden omschreven in termen van delen van het bewegingsapparaat en/of in termen van het beoogde oefeneffect, de methodische richtlijnen wijzen op het belang van een hoog inspanningsniveau en de aanbevolen leerlingtaken zijn eerder trainingstaken dan leertaken.

In de beginjaren ’80 is er sprake van een belangrijke opleving van deze biologisch-

georiënteerde vakbenadering. In een reeks van publicaties (Bovend'eerd, 1981; KVLO, 1980, 1982; Thomas van Aquino, 1980, 1982; Twentse Studiedagen, 1980) wordt gewezen op het belang van de lichamelijke opvoeding voor de gezondheid van de jeugd. 'De centrale gedachtegang kan als volgt worden samengevat:

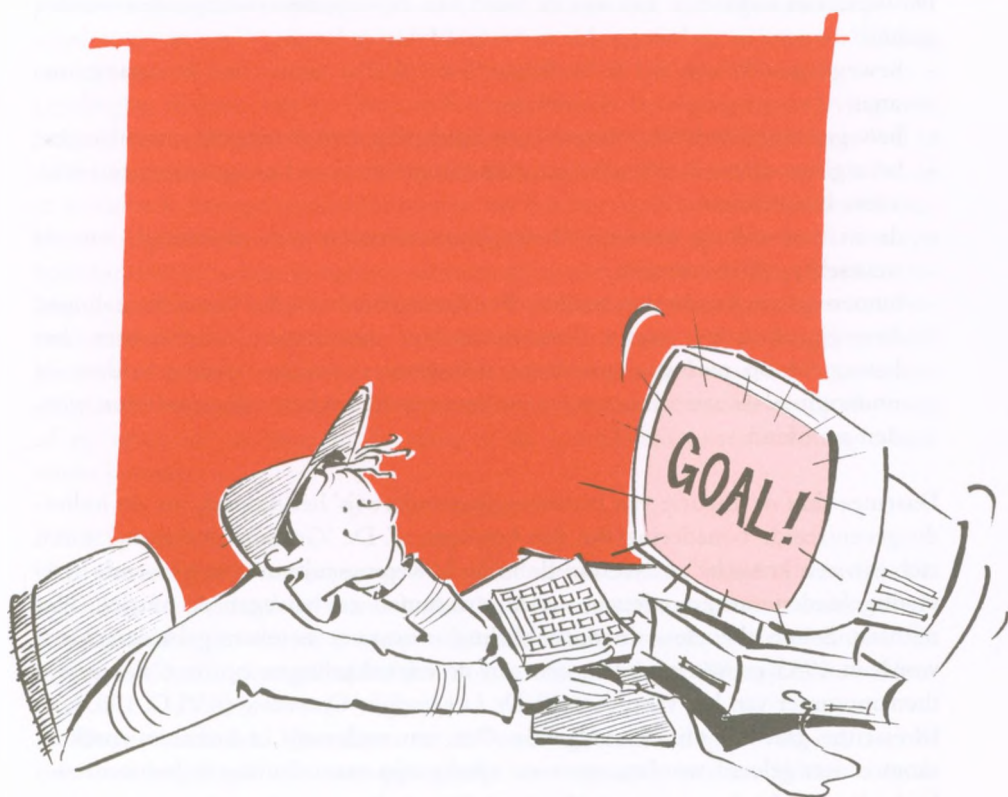
- 1 Niet alleen bij volwassenen, maar ook bij scholieren nemen degeneraties van het bewegingsapparaat en van het cardiovasculair systeem toe.
- 2 Een belangrijke oorzaak daarvoor is te vinden in de bewegingsarmoede, ook binnen de school.
- 3 Om die reden moeten de gymnastieklessen qua lichamelijke inspanning worden geïntensiveerd en voor een belangrijk deel gericht worden op de vergroting van spierkracht, lenigheid en aeroob uithoudingsvermogen' (Crum, 1982a, p. 154).

Crum acht de optie 'lichamelijke oefening' in het kader van de lessen lichamelijke opvoeding evenwel feitelijk onhaalbaar en pedagogisch dubieus. Feitelijk onhaalbaar, want 'confrontatie van de voorwaarden waaraan een effectief trainingsprogramma moet voldoen met het doelstellingenpakket van de lichamelijke opvoeding en de randvoorwaarden (klassegrootte, classesamenstelling, urentabel, vakanties) waaronder dat vak gegeven moet worden, maakt aannemelijk dat een op training van de lichamelijke prestatiegeschiktheid afgestemde ordening van dat vak een dwaalweg is' (o.c. p. 154). En pedagogisch dubieus op grond van de volgende argumentatie: 'Opvoeding en onderwijs op school dienen zich mijns inziens te richten naar het principe "kinderen helpen zelfstandig te worden in zingeving". Toegepast op het vak houdt dat in dat de leerlingen de kans krijgen zichzelf een repertoire aan vaardigheid/kennis/instelling eigen te maken waarmee zij nu en later in het veld van bewegen zelfverantwoordelijk uit de voeten kunnen. Die kans krijgen ze niet als ze "behandeld" worden als te trainen organismen, als ze primair beïnvloed worden met het lichaam-instrument als ingang' (o.c. p. 154).

2.5.2 'Bewegingsonderwijs'

Gordijns 'theorie van het bewegingsonderwijs' sluit onvoldoende aan op de onderwijspraktijk. Tot dat inzicht komt men in de loop van de jaren zeventig binnen de (dan nog) Arnhemse academie voor lichamelijke opvoeding (Calo), waar Gordijn tot aan het eind van de jaren zestig rector was. Zo blijkt een aantal van de didactische ordeningen, bijvoorbeeld de op het criterium 'beleving' berustende indeling van het bewegen in de modaliteiten taakvolbrengen, spelen en dansen (zie b.v. Gordijn et al., 1975) in de praktijk niet werkbaar.

De hoofdoorzaak van de afstand tussen theorie en praktijk wordt gezocht in de eenzijdige idealistische en subjectgecentreerde uitwerking die Gordijn aan zijn relationeel bewegingsconcept heeft gegeven. Mensen maken deel uit van verbanden, van groepen of sociale klassen en menselijk gedrag, ook het bewegingsgedrag,



'KIJK, HIER WORD IK NOOIT MOE VAN,
'KWESTIE VAN TRAINEN'

is altijd tevens sociaal-maatschappelijk bepaald. Wie kinderen wil inleiden in de wereld van motorische betekenissen, kan eenvoudigweg niet om een standpuntbepaling met betrekking tot de bewegingscultuur heen (Crum, 1975, 1978; Maan, 1977; Tamboer, 1977). Dat is door Gordijn nauwelijks in rekening gebracht; van een analyse van het bewegingsgedrag binnen de sociaal-culturele context is bij hem eigenlijk geen sprake geweest.

Het Calo-team vindt, zich oriënterend aan 'structuralistische' literatuur (Foucault, Lacan), in de tweede helft van de jaren zeventig het begin van een voor de onderwijspraktijk vruchtbare lijn van denken. Er wordt afstand genomen van de personalistische eenzijdigheid en er komt uitdrukkelijk oog voor de bewegingsculturele context.

De wijze van redeneren kan aan de hand van de volgende ankerpunten worden geduïd:

- bewegingsonderwijs wil de leerlingen leren deel te nemen aan bewegingssituaties;
- bewegen als individuele gedragswijze is ingebed in sociaal-culturele samenhangen;
- bewegingsonderwijs introduceert de leerlingen in voor bewegingssituaties relevante betekenissen;
- de in aanmerking komende bewegingsactiviteiten zijn afhankelijk van de maatschappelijke interesse;
- binnen activiteitsgebieden kunnen 'betekenisgebieden' - dat zijn verzamelingen bewegingssituaties waarin overeenkomstige motorische betekenissen het bewegend op te lossen probleem definiëren - worden onderscheiden; de onderwijsleersituaties moeten vanuit het op te lossen bewegingsprobleem worden geordend.

Daarmee sluit de 'theorie van het bewegingsonderwijs' het tijdperk van de individu-gecentreerde benadering van het bewegen af. De 'Gordijn-leerlingen' zetten zich aan een kritische analyse van de in de bewegingscultuur voorkomende activiteitsgebieden turnen, atletiek, spelen, zwemmen en bewegen & muziek. Het resultaat is een theorie - in ontwikkeling - omtrent betekenisgebieden. Deze wordt in 1983 gepresenteerd in een aan de ontwikkelingen op de Calo gewijd themanummer van het vaktijdschrift *De Lichamelijke Opvoeding* (KVLO, 1983).

In essentie gaat het om het volgende. Om van onderwijs te kunnen spreken, moet er iets geleerd worden, moet er sprake zijn van inleiding in betekenissen. Voorwaarden daarvoor zijn:

- 1 kennis van leermogelijkheden van kinderen;
- 2 kennis van de leerbare eigenschappen van bepaalde leerstof, dat wil zeggen inzicht daarin: wat valt er eigenlijk te leren?;
- 3 integratie van beide aspecten in het doen, dat wil zeggen in het inleiden in de betekenissen.

Om aan de tweede voorwaarde – vertaald in de vraag: wat kan er in bewegingsactiviteiten geleerd worden? – te kunnen voldoen wordt, uitgaande van de activiteitsgebieden turnen, bewegen & muziek, atletiek, spel, zwemmen en zelfverdediging, een vergelijkende analyse uitgevoerd. Deze analyse resulteert in een theorie van de betekenisgebieden, verzamelnamen voor activiteiten die een overeenkomstige hoofdbetekenis kennen. Binnen het activiteitsgebied turnen worden bijvoorbeeld de betekenisgebieden springen, zwaaien en balanceren onderscheiden.

Het betreft hier een herordening van het 'wat'; er wordt zicht gekregen op *wat* kinderen concreet kunnen leren in bewegingssituaties. Het leren onderkennen en realiseren van betekenissen kan meer specifiek worden benoemd als het oplossen van een bepaald bewegingsprobleem. Bij het balanceren bijvoorbeeld, is de tot probleem gemaakte verplaatsings- en/of hanteringswijze: het blijven staan of zich verplaatsen op een begrensd grondvlak met betrekking tot het uit evenwicht kunnen raken.

Leerlingen moeten het in onze snel veranderende bewegingssamenleving niet hebben van vastliggende bewegingspatronen en van standaardoplossingen. Wil je de leerlingen wegwijs maken in een betekenisgebied, dan moet je zorgen dat ze in wisselende bewegingssituaties binnen dat betekenisgebied steeds de hoofdbetekenen onderkennen en kunnen realiseren. Wie eenmaal door heeft wat het hoofdprobleem is, kan in nieuwe bewegingssituaties binnen het betreffende betekenisgebied gemakkelijker uit de voeten. Ofwel: wie de hoofdprincipes in overeenkomstige bewegingssituaties herkent en toe kan passen, is in de gelegenheid kansrijk en verantwoord deel te nemen aan de bewegingscultuur. De leraar bewegingsonderwijs moet de bewegingssituaties in zijn lessen beoordelen op de vraag of zij 'openend' werken, op de vraag of de hoofdbetekenen voldoende naar voren komen.

2.5.3 Sportonderwijs

Het 'sportonderwijs' scoort in zowel de Nederlandse als de Duitse onderwijspraktijk hoog. In ons land is er, anders dan bij onze oosterburen, echter maar mondjesmaat sprake van ermee corresponderende vaktheoretische verhandelingen. We oriënteren ons in deze paragraaf dan ook hoofdzakelijk op (West-)Duitse vakliteratuur.

De Duitse vakwereld kiest direct na de Tweede Wereldoorlog bewust een a-politieke houding (zie 2.1.2). Antropologische overwegingen vormen de basis voor de legitimatie van het vak, maatschappelijke ontwikkelingen worden buiten de deur gehouden. Het is echter een gegeven, dat autonome, 'maatschappelijk naïeve' pedagogische benaderingen maar weinig weerstand kunnen bieden, als sterke maatschappelijke krachten – i.c. krachten vanuit de sportbeweging – hun invloed proberen aan te wenden. En juist dat is wat we vanaf eind jaren zestig in Duitsland en in Nederland zien. Los van de vaak breedvoerig argumenterende 'officiële' the-

orie begint de onderwijspraktijk haar eigen 'theorie' te ontwikkelen: er wordt in toenemende mate gewerkt op basis van uit de sport afkomstige praktische en methodische handreikingen; de sport wordt tegelijkertijd tot inhoud en tot doel van de lichamelijke opvoeding gemaakt, er wordt zelfs van een gelijkschakeling van sport en lichamelijke opvoeding gesproken.

Er is sprake van een 'versporting' van de lichamelijke opvoeding, zoals de tegenstanders van deze 'paradigmawisseling' het negatief uitdrukken, of van de erkenning van het maatschappelijk fenomeen sport als object van het onderwijsprogramma op school, zoals de voorstanders argumenteren. De school laat zich in met de sport en daarmee wordt de sport als handelingsveld en 'theoretisch probleem' tot object van het onderwijs. En vervolgens voltrekt zich ook in de vakdidactiek een 'realistische Wende': de aandacht verschuift '... von der Ebene vorwiegend anthropologischen Begründung zur Diskussion neuer, stärker auf empirisch-gesellschaftliche Tatsachen bezogener pädagogischer Zielsetzungen für Sportunterricht einerseits und konkreter Probleme der Unterrichtsgestaltung andererseits' (Lange, 1975, p. 221). Het belang van de lichamelijke opvoeding wordt in toenemende mate meer als 'Erziehung zum Sport' dan als 'Erziehung durch Sport' gezien.

Een belangrijk deel van de vakwereld gaat voor haar inspiratie en richtingwijzers voor de onderwijspraktijk dus te rade bij de, op dat moment nog betrekkelijk eenduidige, buitenschoolse sport. Kurz (1977) spreekt van de 'Didaktik reduzierter Ansprüche'; de beperking van pretenties moet in dit verband vooral begrepen worden als een afwijzing van de hoogdravende, vakoverschrijdende aanspraken van de bildungstheoretische vakdidactiek. De nieuwe benadering is de vrucht van de combinatie van onvrede over het onpraktische karakter van dat bildungstheoretische denken, invloeden vanuit de maatschappijgeoriënteerde algemene curriculumtheorie (zie 2.4) en de toenemende macht van de georganiseerde sport als maatschappelijke factor. De sport spreidt haar vleugels uit naar de school. In West-Duitsland gebeurt dat heel direct, doordat vertegenwoordigers van sportorganisaties betrokken raken bij de ontwikkeling van nieuwe leerplannen. In ons land verloopt die beïnvloeding wat minder open en rechtstreeks, bijvoorbeeld door de personele verbinding van onderwijs- en trainer/coachfuncties en door de groeiende sportgerichtheid van met name de jongere leraren lichamelijke opvoeding. De Nederlandse sportwereld ziet vanzelfsprekend wel wat in de toewending van de lichamelijke opvoeding naar de sport. De door de sportkoepels NSF, NKS en NCSU gezamenlijk geproduceerde *Nota Sport 70* noemt als één van de taken van de lichamelijke opvoeding de wegbereiding naar het deelnemen aan sportbeoefening en bewegingsrecreatie: 'Als de lichamelijke opvoeding ook gebruik maakt van de ervaringen op methodisch en didactisch gebied die ze in de sport opgedaan heeft en ruimschoots gelegenheid geeft tot kennismaking met vormen van

sport, heeft ze naast haar taak om de persoonlijkheid te ontplooien een fundamentele betekenis voor de sportbeoefening in ons land. Zij ligt aan de basis van de sport en bepaalt in hoge mate de kwaliteit en kwantiteit van de beoefening ervan' (NSF et al., 1970, p. 52). 'Niet alleen op een goede fysieke conditie, die een belangrijke grondslag voor de sport vormt, maar ook op bewegingsperfectie en op techniekbeheersing, die de lichamelijke opvoeding gedurende de schoolleeftijd kan aanbrengen of stimuleren, moet de sport kunnen terugvallen' (o.c., p. 53).

Doordat in (West-)Duitsland het schoolvak 'Leibeserziehung' zich in de bildungstheoretische periode een vaste positie in het programma van de school heeft verworven, hoeven de 'Sportlehrer' daar zich eigenlijk niet meer zo druk te maken over de legitimatie van hun vak. De hooggestemde pedagogische claims van de bildungstheoretici worden losgelaten; de kernvraag wordt nu: 'An welchen Elementen des Sports können Schülern in der Schule welche Qualifikationen vermittelt werden, die sie in welchen Situationen des ausserschulischen Lebens anwenden können?' (Kurz, 1977, p. 51). Het antwoord is, dat het er in het vak eenvoudigweg om gaat de leerlingen de conditionele basis en de technieken en tactieken te laten verwerven, die nodig zijn om direct al en later in de buitenschoolse sport uit de voeten te kunnen. Bovendien dient de lichamelijke opvoeding ('Sportunterricht' inmiddels) als 'Rekrutierungsbecken junger Talente' (Schierz, 1997a, p. 157)!

Nogmaals, de 'Didaktik reduzierter Ansprüche' vormt in feite een rechtvaardiging achteraf van een onderwijspraktijk die simpelweg wil voorbereiden op deelname aan de op dat moment nog betrekkelijk eenduidige buitenschoolse (georganiseerde prestatie)sport. Prohl (1999) spreekt hier van de 'pragmatisch-qualifikatorische' stroming in de vakdidactiek en onderscheidt daarbinnen onder meer het 'Sportartenkonzept' en de zgn. 'pragmatische Sportdidaktik'. Het gaat in beide gevallen om vakdidactische aanzetten die het begrip 'Sportunterricht' letterlijk nemen en de didactische fundering van het vak hoofdzakelijk uit het maatschappelijk verschijnsel sport afleiden.

Het 'Sportartenkonzept' is sinds de jaren zeventig in de praktijk van de lichamelijke opvoeding wijd verbreid. In zijn eenvoudigste interpretatie berust het concept op de stelregel, dat de lichamelijke opvoeding ertoe dient de leerlingen te kwalificeren voor de geïnstitutionaliseerde buitenschoolse sport; haar inhoud wordt in wezen ongefilterd overgedragen naar de lichamelijke opvoeding. Op grond van de sterke oriëntatie op wat er in de samenleving gebeurt en het zo goed als ontbreken van een nadere pedagogische fundering wordt deze visie op de lichamelijke opvoeding ook wel aangeduid als 'Abbild-Didaktik' (Prohl, 1999, p. 106). Net als in de curriculumtheorie in de beginjaren zeventig wordt de sport in het 'Sportartenkonzept' als een vanzelfsprekend cultuurgoed van de moderne

samenleving beschouwd, zodat een pedagogische legitimatie van de lichamelijke opvoeding niet nodig wordt geacht. Men laat zich in de onderwijspraktijk in feite vooral leiden door uit de sportwereld afkomstige praktisch-methodische handreikingen.

Kurz is de grondlegger van de 'pragmatische Sportdidaktik'. Hij formuleert een heldere opdracht voor de lichamelijke opvoeding: 'Schulsport qualifiziert für die Situationen des ausserschulischen Sports; sein zentrales Bezugsfeld ist der Sport' (Kurz, 1977, p. 58). Hij acht het voor de legitimatie van de lichamelijke opvoeding, gelet op de betekenis en de erkenning van de sport in de huidige samenleving, absoluut niet nodig terug te vallen op antropologische categorieën als beweging, spel, lichamelijkheid, prestatie of 'Gestaltung'. Het vak heeft bestaansrecht op grond van het gegeven dat het een onderdeel van de maatschappelijke werkelijkheid representeert dat zo omvangrijk, complex en ambivalent is, dat je er je leerlingen niet onvoorbereid aan mag uitleveren. De lichamelijke opvoeding moet de leerlingen bekwaam maken om in het veld van de sport te kunnen handelen; het gaat om het bevorderen van de 'Handlungsfähigkeit im Sport'. Kurz spreekt van een 'pragmatische' vakdidactiek, omdat hij aan wil sluiten bij de gangbare onderwijspraktijk en bij de krachten die deze in stand houden; door je te oriënteren aan de bekende takken van sport – die samen het leeuwedeel van de buitenschoolse bewegingscultuur uitmaken – voldoe je niet alleen aan de verwachtingen van de leerlingen, maar bied je ook de leerkrachten zekerheid.

De sport is een belangrijk maatschappelijk handelingsveld, waarvan de waarde en de aantrekkingskracht liggen in een veelvoud van elkaar aanvullende, maar deels ook tegensprekende 'Sinnperspektiven'. De lichamelijke opvoeding moet het de leerlingen mogelijk maken de verschillende vormen van sport te beoordelen op de betekenis (voor hen), zodat ze erin slagen de (door hen) gewenste vormen in het eigen leven in te passen. Als je mensen nu vraagt welke betekenis sport voor ze heeft, waarom ze sporten, wat ze in sport zoeken, dan stuit je op een waaier van motieven, instellingen en verwachtingen. Kurz oriënteert zich voor de ordening daarvan op empirisch onderzoek naar motieven voor sportbeoefening, met name dat van Kenyon (1968) en Gabler (1972). Het blijkt dat de dimensies die Kenyon destijds vond steeds weer bevestigd worden. Kurz heeft, daaraan refererend, de veelheid aan mogelijke betekenisverleningen tot een zestal teruggebracht; het pragmatische idee achter die reductie is het voorkomen van overladenheid van het onderwijsprogramma en van overbelasting bij de leerkracht. De zes 'Sinnperspektiven' in Kurz' eigen woorden:

- 1 *Gesundheit*: Menschen suchen im Sport besondere Körpererfahrungen, den körperlichen Ausgleich, die – möglichst umfassende – körperliche Beanspruchung und das daraus hervorgehende Wohlbefinden. Sie erwarten vom Sport auch positive Wirkungen für ihre Fitness, ihre Gesundheit und ihre Figur.

- 2 *Eindruck*: Menschen suchen im Sport den Reiz, die Sensationen, die Lust, die mit der Bewegungshandlung selbst verbunden sein können. Sie erschliessen sich durch die Bewegungen des Sports Erfahrungen besonderer Art, nicht zuletzt auch in der und über die Natur.
- 3 *Ausdruck*: Menschen suchen die sportliche Bewegung als eine Botschaft über sich selbst zu gestalten; sie wollen durch Bewegungen etwas ausdrücken; sie möchten, dass ihre Bewegungen gekonnt, kunstvoll, beeindruckend, schön, ästhetisch erscheinen.
- 4 *Leistung*: Menschen suchen den Sport als ein Handlungsfeld auf, in dem man sich etwas vornehmen, etwas abverlangen, sich an Aufgaben messen und mit anderen vergleichen, seine Möglichkeiten und Grenzen erkennen, die Anerkennung anderer erfahren und den eigenen Wert erleben kann.
- 5 *Spannung*: Menschen suchen im Sport Situationen mit offenem Ausgang, der sie zwar in Spannung versetzt, aber nicht unbedingt bedroht. Sie suchen Erlebnisse von Risiko und Abenteuer, die Lust des Ungewissen und das befreite Gefühl danach.
- 6 *Miteinander*: Menschen suchen im Sport das Beisammensein mit den anderen, die besondere, oft leichtere Kommunikation, die Erfahrungen von menschliche Nähe, Geselligkeit und Gemeinschaft' (Kurz, 1988, p. 128).

De lichamelijke opvoeding moet de leerlingen confronteren en bekend maken met meerdere perspectieven vanwaaruit mensen aan sport doen. Anders gezegd: de sportieve activiteiten moeten in het onderwijs vanuit verschillende motieven worden gethematiseerd. Kurz spreekt van 'mehrperspektivischem Sportunterricht', dat de handelingsbekwaamheid van de leerlingen verdiept en verbreed en ze in staat stelt een beargumenteerde keuze te maken uit de veelheid van sportieve handelingsvelden.

Kurz' 'pragmatische Sportdidaktik' is gedurende de laatste twee decennia van de twintigste eeuw de dominerende en meest besproken benadering in de West-Duitse vakwereld. Ze vormt in meerdere deelstaten (waaronder Noordrijn-Westfalen) het uitgangspunt voor de leerplannen voor het vak 'Sport'. In de jaren negentig groeit er kritiek, waarop Kurz met verschillende aanpassingen van het oorspronkelijke concept reageert (zie 3.1.3).

2.5.4 Communicatief bewegingsonderwijs

We zagen zojuist dat een deel van de vakwereld zich in de jaren zeventig nadrukkelijk op de op dat moment nog dominante georganiseerde wedstrijd sport gaat oriënteren. Maar tegelijkertijd keert een ander deel zich er in zekere zin juist van af.

Wat is het geval? We zien in die tijd nogal wat verzet, met name onder jongeren, tegen de gevestigde orde, tegen het establishment. De ideologische inzet is de

democratisering van de samenleving. Velen zien het veranderen van die samenleving als een van de belangrijkste opdrachten van het onderwijs.

Rond 1975 wordt het Nederlandse onderwijsdebat in belangrijke mate bepaald door de nota *Contouren van een toekomstig onderwijsbeleid*, kortweg de *Contourennota*, van onderwijsminister Van Kemenade (Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1975). Deze kenmerkt zich door zijn optimisme over de mogelijkheden om het onderwijs een wezenlijke rol te laten spelen bij het totstandbrengen van een rechtvaardiger samenleving. Het onderwijs kan en moet hefboom zijn voor maatschappelijke verandering: 'Op de weg naar onderwijs dat aan alle leden van de samenleving mogelijkheden biedt hun uiteenlopende talenten te ontplooiën, dat mensen meer mondig en weerbaar maakt, hen daardoor meer toegang geeft tot de kennis, de cultuur, de besluitvorming en de welvaart en hen in staat stelt om aan de ontwikkeling en de toepassing daarvan een eigen bijdrage te leveren, doen zich knelpunten voor die tot ingrijpende veranderingen van ons onderwijsbestel nopen' (o.c., p. 9).

Voor de achterliggende ideeën wordt onder meer aansluiting gezocht bij de zogenaamde Frankfurter Schule. Het zijn vooral Adorno, Horkheimer en Habermas die de onderwijssociologische grondslagen leggen. Deze worden naar de opvoeding en het onderwijs 'vertaald' in de zogenaamde kritische opvoedingswetenschap (b.v. Mollenhauer, 1968; Ulich, 1976), de kritisch-communicatieve didactiek (b.v. Schäfer & Schaller, 1973; Popp, 1976) en naar de lichamelijke opvoeding en de sport in de 'Kritische Sporttheorie' en de communicatieve vakdidactiek. Deze 'onderwijsfilosofie' draagt de volgende hoofdkenmerken: onderwijs kan niet politiek neutraal zijn; wie het wél zo ziet, bestendigt de bestaande politiek-maatschappelijke orde; het onderwijs moet maatschappijkritisch zijn en een bijdrage leveren aan het veranderen van het kapitalistische systeem; de externe en de interne democratisering van het onderwijs vormen daarvoor belangrijke voorwaarden; het (collectieve) kritische bewustzijn prevaleert boven de individuele prestatie; de nadruk op prestatievergelijking is een typisch kapitalistische uitwas (vgl. Stegeman & Loopstra, 1998, p. 25).

De 'Kritische Sporttheorie' verwijt de lichamelijke opvoeding politieke naïviteit: zonder zich dat te realiseren werkt zij anti-emancipatoir, ontleent zij kritiekloos haar waarden en normen aan de prestatiesport en verdubbelt zij de hieraan ten grondslag liggende prestatie-ideologie. Door de in de sport gebruikelijke autoritaire verhoudingen over te nemen, bevordert zij de onmondigheid van leerlingen.

Maatschappijkritische lichamelijke opvoeding

Er ontwikkelt zich een maatschappijkritische lichamelijke opvoeding. Vanuit het standpunt dat sport een domein van menselijk handelen is en dus historisch gesitueerd en sociaal geconstrueerd, wordt een onkritische acceptatie van de prestatieoriëntatie van de dominante sport afgewezen. De prestatiemaatstaven van de sport

en de daarmee verbonden methoden en techniektraining werken ongelijkheid en uitsluiting van bepaalde leerlingen in de hand en staan de ontwikkeling van een persoonlijke identiteit in de weg.

Stegeman (1976) verwijt de traditionele didactiek dat deze, door te pretenderen autonoom te moeten blijven ten opzichte van de maatschappelijke ontwikkelingen en door uit te gaan van de bestaande cultuurgoederen, de leerlingen in feite inleidt in de bestaande maatschappelijke orde en zo dus aanpassing nastreeft. De gangbare praktijk van de lichamelijke opvoeding laat zijns inziens een nadrukkelijke oriëntatie op de qua leidende principes maatschappijconforme wedstrijdssport zien. De school zou, aansluitend bij de Contourennota, echter juist middel moeten zijn voor de realisering van een andere maatschappelijke orde, bijvoorbeeld door te bevorderen dat de leerlingen meer zicht en greep krijgen op de maatschappelijke situatie waarin zij leven en daardoor een kritische en actieve bijdrage tot de ontwikkeling van die samenleving kunnen realiseren. De lichamelijke opvoeding moet bijdragen aan de mondigheid van de leerlingen: die moeten een kritische betrokkenheid op het terrein van de sport laten zien, verantwoord eigen keuzes kunnen maken, inzicht in doelstellingen en processen van het bewegingsonderwijs hebben, op een adequate wijze participeren in sociale interactiesamenhangen en een oriëntatie op de recreatiegerichte sport tonen. 'Samenwerken, zich in andermans situatie kunnen verplaatsen, compromissen kunnen aanvaarden, zelfstandig kunnen organiseren, democratische beslissingsprocedures kunnen hantieren, eigen wensen en behoeften aan anderen duidelijk kunnen maken, conflicten kunnen oplossen... Het bewegingsonderwijs biedt een ideaal ervaringsveld waarin dat soort sociale handelingsbekwaamheden – of communicatieve bekwaamheden – kunnen worden verworven' (o.c., p. 33).

Het 'communicatieve bewegingsonderwijs', de noemer waaronder de auteurs die zich aangesproken voelen door de uitgangspunten van de kritische opvoedingswetenschap, de communicatieve didactiek en de 'Kritische Sporttheorie' zich presenteren, wil dat het schoolvak de leerlingen niet alleen leert bewegen, maar ze vooral ook leert *over* bewegen, met name over regels in en van bewegingssituaties. Dit vanuit het gegeven dat het bewegingsgedrag niet op zichzelf staat. Bewegingssituaties zijn, net als alle andere verbanden waarin mensen zich verwikelen, ingebed in sociaal-maatschappelijke conventies. Je kunt de lichamelijke opvoeding benutten om deze samenhangen bewust te maken en te verduidelijken, om te onderwijzen wat regels doen en hoe ze veranderd kunnen worden.

Regels aangaande bewegingssituaties worden tot object van onderwijs. Landau en Dietrich vinden dat, als de sport de kenmerken van onze samenleving weerspiegelt, de lichamelijke opvoeding dat de leerlingen duidelijk moet maken. 'Dies scheint um so notwendiger, als die sozialen Bedingungen im Sport weitgehend sprachfrei sind, kaum auf ihren Sinn befragt werden und sich oft zum Ritual verfestigt haben. Gerade, wenn es im Sportunterricht um die Bewegung des

Menschen geht, muss auch erfahrbar werden, welchen Regeln die Bewegungshandlungen im Sport folgen, und wie man über Bewegung mit anderen in Beziehung tritt' (Landau & Dietrich, 1979, p. 8). Zij willen op deze wijze de sport als een historische verschijningsvorm van onze bewegingscultuur ter sprake brengen en laten ervaren.

Ook Digel (1977) is van oordeel dat sporters moeten leren onderkennen door welke regels hun medespelers zich in hun sportgedrag laten leiden. De door hem gewenste 'kommunikative Kompetenz' vraagt om de realisatie van de volgende doelstellingen:

- 1 succesvol met een partner over en in de sport in een gemeenschappelijke taal kunnen communiceren;
- 2 de regels van een onbekend sportspel (een onbekende discipline) kunnen achterhalen;
- 3 een gegeven sportspel kunnen veranderen;
- 4 een sportspel kunnen 'uitvinden' (of een andere sportieve discipline);
- 5 een spel of een discipline kunnen beschrijven, zo dat anderen na de beschrijving van het spel het spel kunnen spelen;
- 6 de overeenkomst in structuur of de gelijkvormigheid van bepaalde communicatiepatronen van verschillende sportieve disciplines kunnen herkennen.

Over de rechtvaardiging van deze doelen merkt Digel op: 'Akzeptiert man, dass auch im Sport Handlungsregeln und somit auch Bewertungsnormen grundsätzlich befragt werden dürfen und rechtfertigungsbedürftig sind, und erkennt man es für notwendig, dass die Teilnehmer die Regeln, die sie sich nicht selbst gemacht haben, auf deren Geltungsansprüche argumentativ überprüfen dürfen und sollen, so tut man bereits den entscheidenden Schritt zur Erweiterung seiner eigenen kommunikativen Kompetenz' (Digel, 1977, p. 167).

Duidelijker nog dan bij Digel komt de rechtvaardiging van de regelgeoriënteerde lichamelijke opvoeding tot uiting bij Brodtmann en Trebels. Het is de pedagogische opdracht van het onderwijs 'den Heranwachsenden im Zuge seiner Entwicklung zu befähigen, den kulturellen Bestand der Gesellschaft, in der er lebt, aufzunehmen und weiter zu entwickeln und in diesem Qualifikationsprozess eine eigenständig und verantwortlich handelnde Person zu werden' (Brodtmann & Trebels, 1974, p. 16). Dat betekent dat de leerlingen in de lichamelijke opvoeding moeten leren competent en autonoom te oordelen en te handelen. Het zelfstandig nemen van beslissingen krijgt een zwaar accent; daaraan moet rationeel handelend, vanuit de distantiename vorm aan worden gegeven. Bewustwording is daarvoor de eerste voorwaarde: 'Die damit dem Menschen grundsätzlich unterstellte Vernünftigkeit ist wichtige Grundlage für das unterrichtliche Bemühen um das Begreifen von Sport' (o.c. p. 16). Brodtmann en Trebels spreken van drie centrale intenties: een technische (motorisch handelen in de sport), een communicatieve (met anderen communiceren in bewegingssituaties) en een emancipatorische

(handelingsbeperkingen in de sport accepteren en zich bewust worden van de mogelijkheid te komen tot een autonome zingeving in de sport).

Brodthmann (1979) beschrijft de kenmerken en de probleemvelden van de communicatieve lichamelijke opvoeding:

- *Verbreed inhoudsbegrip*

De inhoud van de lichamelijke opvoeding zijn niet zo zeer de vormen van de georganiseerde verenigingssport, maar de sportieve activiteiten en handelingen die door de deelnemers zelf gedefinieerd en aan de situatie aangepast worden. Zo worden de subjectieve behoeften van de leerlingen en hun specifieke context norm- en regelbepalend en niet de conventies van de geïnstitutionaliseerde sport.

- *Niet-hiërarchische interactieverhouding*

Bij het zojuist beschreven inhoudsbegrip past een gelijkberechtigde interactie van leerkracht en leerlingen, waarin een consensus voor het gezamenlijke handelen tot stand komt. Hierdoor wijzigt de traditionele leraarsrol bij de planning en de uitvoering van de lichamelijke opvoeding; de leerlingen krijgen meer beslissingsruimte.

- *Afwisseling van actie en reflectie*

In deze benadering wisselen bewegingssituaties en gezamenlijk overleg elkaar af. Er is veel ruimte voor onderwijs gesprekken en voor reflectieve gedachtenwisselingen.

BOK-project

In Nederland levert in de jaren zeventig het BOK (Beweging-Onderwijs-Kommunikatie)-project (Broeke, 1975; Broeke & Van den Berg, 1977; Broeke & Faber, 1978) een belangrijke bijdrage aan de visie op sportspelonderwijs. Broeke c.s. hebben bezwaren tegen de abstracte en idealistische wijze waarop de gangbare theorie van de lichamelijke opvoeding zich over de waarde en de didactiek van het (sport)spel uitlaat. Deze wordt naïef geacht ten opzichte van de maatschappelijke realiteit. Bovendien biedt zij de leerkracht nauwelijks concrete steun bij de vormgeving van de dagelijkse praktijk. Hij wordt daardoor teruggeworpen op reeds verworven routines en oriënteert zich veelal aan sportspel-methodiekliteratuur, die meer de geest van de wedstrijd sport dan die van de 'op papier aangehangen' theorie ademt.

Er is zorg over de pedagogische kwaliteit van het sportspelonderwijs: is dat niet te eenzijdig op scholing van in wedstrijd sport gangbare technieken en tactieken gericht? Wordt er niet voorbijgegaan aan sportspelintrinsieke sociale aspecten? Wordt het gegeven dat er ook buiten de conventies van het elkaar overtreffen om kan worden samengespeeld, niet verwaarloosd? Komen de minder (bal)vaardige leerlingen niet tekort? Daarom wordt in het BOK-project de volgende onderzoeksvraag centraal gesteld: 'Op welke wijze en met welk resultaat kan de kom-

munikatieve kwaliteit van het sportspelonderwijs planmatig en praktijkgericht verbeterd worden bij in principe veranderingsgezinde leerkrachten?’ (Broeke & Van den Berg, 1977, p. 23).

Belangrijk uitgangspunt is dat het sportspel wordt gezien als een historisch gegroeid, door mensen gemaakt en dus veranderbaar systeem van regels en afspraken. Het sportspelonderwijs heeft tot taak de leerlingen in uiteenlopende situaties en naar eigen mogelijkheden en inzichten te leren spelen. De projectgroep onderscheidt in een sportspelsituatie drie met elkaar samenhangende basiselementen:

- 1 de bedoelingen van de handelenden, oftewel de te realiseren spelidee;
- 2 de communicatieprocessen tussen de betrokkenen;
- 3 de handelingscontext waarbinnen gespeeld wordt.

De leerlingen moeten deze elementen op een voor hen betekenisvolle wijze leren combineren. Wanneer zij in staat zijn om én het motorisch speelprobleem op te lossen én in te spelen op verwachtingen, gevoelens en mogelijkheden van de speelpartners én de wijze van spelen af te stemmen op de specifieke context, dan beschikken zij over een zogenoemde meervoudige sportspelbekwaamheid. ‘In het kommunikatieve sportspelonderwijs wordt – met emancipatie als richtsnoer – gekozen voor de ontwikkeling van een meervoudige sportspelbekwaamheid. [...] Voor het realiseren hiervan is het nodig dat leerlingen bij het (re)construeren van de drie sportspelelementen tot sportspelsituaties meerdere rollen leren vervullen. We onderscheiden vier hoofdrollen:

- 1 de rol van ontwerper;
- 2 de rol van speler;
- 3 de rol van leidinggever: geleerd moet worden in korte maar duidelijke bewoordingen uit te leggen, gesprekken te leiden en democratische beslissingen te nemen;
- 4 de rol van beoordelaar’ (Broeke & Faber, 1978, p. 12-14).

De projectgroep kiest als tweede uitgangspunt het concept van de ‘communicatieve didactiek’ (vgl. Schäfer & Schaller, 1973); dit wordt richtlijn voor de inrichting van de onderwijsleersituatie en met name voor de interactie tussen leerkracht en leerlingen. Hiermee wordt nadrukkelijk afstand genomen van het motto ‘grootbrengen door klein houden’. In de communicatieve onderwijsopvatting wordt immers aangenomen dat men leerlingen alleen maar kan leren zelfstandig te handelen, door in de onderwijsleersituatie reeds een appel te doen op hun zelfstandigheid. De rol van de leerkracht is er eerder één van ‘communicator’ dan van ‘manipulator’. Dat wil zeggen dat hij ervan afziet om de onderwijsleersituatie tot in alle details voor leerlingen vast te leggen. Een leerkracht die werkt volgens de principes van het communicatieve concept, geeft de leerlingen ruimte (naar gelang zij aankunnen) om de leersituatie zelf mee vorm te geven; het is zaak de asymmetrie in ‘macht’ en verantwoordelijkheid die zo kenmerkend is voor het traditionele onderwijs, terug te dringen. De BOK-projectlessen worden gekenmerkt

door de grote ruimte voor gesprek en overleg (zowel tussen leerkracht en leerlingen als tussen leerlingen onderling), door de uitdrukkelijke aandacht voor reflectie over spelregels en speelafspraken en door de gevoeligheid voor de beleving van de leerlingen.

Het BOK-project trekt en krijgt in de tweede helft van de jaren zeventig flinke aandacht. Dat is begrijpelijk: de kritiek die vanuit het project op de lichamelijke opvoeding wordt uitgeoefend is niet mals en wordt niet overal in dankbaarheid ontvangen. Er zijn er die menen dat de projectgroep het sportspelonderwijs (oneigenlijk) gebruikt als middel tot sociale bewustwording van de leerlingen en tot maatschappijverandering. Anderen, die in beginsel wel sympathiek staan tegenover de kritische houding tegenover wedstrijdsportgeoriënteerde sportspelonderwijs, zijn van opvatting dat de BOK-lessen vooral op bijzaken (sociaal gedrag, communicatie, begrijpen en veranderen van regels) worden geordend, zulks ten koste van de hoofdzaak, n.l. het oplossen van bewegingsproblemen. Tamelijk algemeen is (achteraf) het oordeel dat de waarde van het project erin ligt, dat het de reflectie op de doelstellingen en de inrichting van de lichamelijke opvoeding in het algemeen en het sportspelonderwijs in het bijzonder heeft bevorderd.

Positieve en negatieve effecten

Loopstra (1989) is van mening dat de maatschappijkritische stroming binnen de lichamelijke opvoeding in het algemeen, naast een aantal positieve effecten, een tijd lang ook negatieve effecten heeft gehad. Zijn kritiek samengevat:

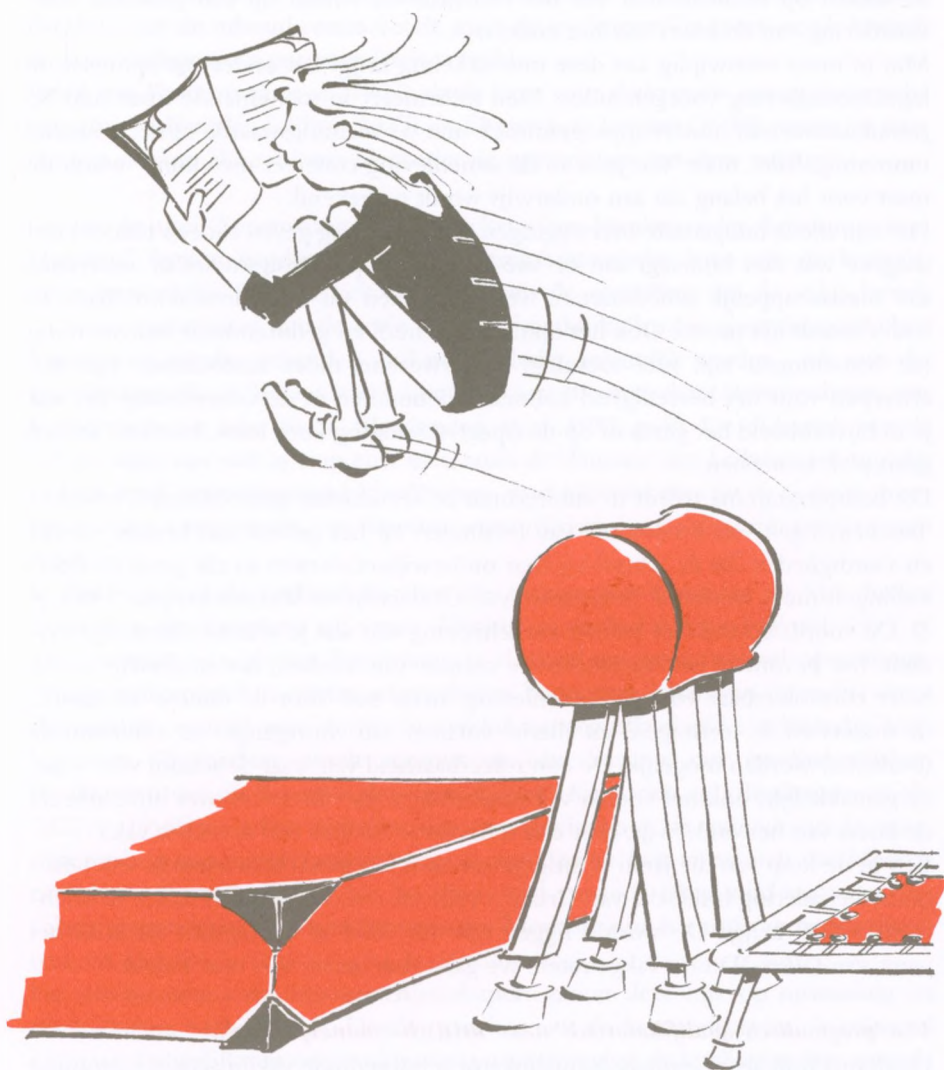
- Er is sprake van een zeer algemene, merkwaardigerwijze vaak nog altijd individu-gecentreerde doelomschrijving. De oude doelen van het bildungstheoretische denken worden vervangen door idealen die politiek weliswaar beter in de markt liggen, maar didactisch gezien evenmin erg relevant zijn: zelfontplooiing, zelfrealisatie, solidariteit, emancipatie, plezier in bewegen en samenwerkingsbereidheid.
- Er is een sterke nadruk op zelfontdekking. Sturende en directieve leerhulp wordt als verwerpelijk beschouwd. Dat hiermee de weinig dominerende en bewegingszwakkere leerlingen worden benadeeld, is een onbedoeld neveneffect; men is immers juist heel erg geïnteresseerd in die minder bewegingsbegeefde leerling.
- Alles wat op productevaluatie lijkt, wordt afgewezen. Er wordt de voorkeur gegeven aan zelfevaluatie op basis van satisfactievariabelen. De lichamelijke opvoeding onttrekt zich hierdoor aan elke vorm van (externe) controle.
- Er is bij veel leraren een sterke voorkeur voor het alternatieve bewegingscircuit: het traditionele sportaanbod wordt vervangen door een zgn. recreatieaanbod, waarvan de 'uitbouwbaarheid' gering is, net als de maatschappelijke relevantie. Dat laatste is overigens vaak ook de bedoeling: het veranderen van

de bestaande sportcultuur is immers veel meer het oogmerk dan het voorbereiden erop.

Loopstra laakt vooral de bewegingsopvatting van de voorvechters van het communicatieve bewegingsonderwijs: 'Een merkwaardig feit binnen het z.g. "communicatieve bewegingsonderwijs" is haar versmalde bewegingsopvatting. Bewegen wordt meestal als een technisch-instrumenteel gegeven opgevat: met behulp van bewegen (als een soort medium) communiceer ik met anderen. Bewegen wordt vooral gezien als iets waarover men communiceert; niet als een wijze van communiceren. Het lijkt erop dat de ideeën van Gordijn en Rijdsdorp niet zijn doorgedrongen' (Loopstra, 1983, p. 76). Hij vindt het ter sprake leren brengen van regels omtrent bewegingssituaties als doelstelling van het bewegingsonderwijs weliswaar boeiend, maar is over de haalbaarheid ervan naast de doelstelling 'het bevorderen van de mogelijkheid en de bereidheid van leerlingen tot deelname aan bewegingssituaties' niet optimistisch. Voor de doelen zoals begrepen binnen de zogenoemde 'meervoudige sportspelbekwaamheid' gelden naar zijn opvatting soortgelijke overwegingen: 'Acht men het op zich een doelstelling van dit vak dat leerlingen zich bewust worden van geldende regels, van de aard van eigen bewegingsgedrag of van de rol die men bewegend speelt ten opzichte van anderen? Of maakt men deze dingen bespreekbaar omdat dat in bepaalde situaties noodzakelijk is, willen doelstellingen met betrekking tot het bewegen bereikt kunnen worden?' (o.c. p. 78-79).

Loopstra (1989) is overigens van oordeel dat de maatschappijkritisch getoonzette vakbijdragen wel degelijk ook in positieve zin van belang zijn geweest, met name waar het de volgende aspecten betreft:

- de interactie tussen de leraar en de leerlingen. De doorsnee lichamelijke opvoeder is niet van zins het leraarsroer zo verregaand uit handen te geven als werd gepropageerd, maar is wel de leerlingeninbreng gaan vergroten.
- een meer kritische benadering binnen het onderwijs van de sport. Sport- en spelregels worden in toenemende mate als vakdidactische variabele gehanteerd: ze worden niet meer als louter gegevenheden overgenomen, maar aangepast aan de situatie.
- de toename van de aandacht voor leren over bewegen. In tegenstelling tot de (ook momenteel nog) vaak verkondigde stelling dat lichamelijke opvoeding uitsluitend een 'doe-vak' is (veel en intensief bewegen, en verder niet) is het inzicht doorgebroken dat lichamelijke opvoeding ook een kennisvak is: de bewegingscultuur is zo belangrijk dat de leerlingen er niet alleen bewegend in thuis moeten raken, maar er ook kennis van en inzicht in moeten hebben.
- de verbreding van het aanbod. Het traditionele sportaanbod is aangevuld met andere activiteiten, aanvankelijk met name wat (quasi-)alternatief, later meer 'marktgericht'.



'EN NU NOG EVEN LEZEN HOE IK MOET LANDEN'

2.5.5 Kritisch-constructief bewegingsonderwijs

In de loop van de jaren tachtig gaat de rol van de politieke ideologie in het denken over onderwijs naar de achtergrond. De roep om een betere aansluiting van de school op de behoeften van het bedrijfsleven wijzen op een grondige herwaardering van de koers van het onderwijs.

Min of meer evenwijdig aan deze ontwikkeling krijgt het onderwijs opnieuw de legitimeringsvraag voorgehouden. Men informeert in toenemende mate naar de *gebruikswaarde* van onderwijsprogramma's: niet de vormingswaarde of het politieke innovatiegehalte, maar 'wat je er in de samenleving concreet mee kunt' wordt de maat voor het belang dat aan onderwijs wordt toegekend.

Het zijn mede budgettaire overwegingen, die aanleiding geven tot een tendens om datgene wat niet bijdraagt aan de voorbereiding op vervolgstudies of anderszins aan maatschappelijk functioneren, weg te snoeien uit het curriculum: 'back to basics' wordt het motto. Ook het op de basisschool en gedurende de basisvorming (de benamingen zijn niet toevallig) onderwezene, moet aantoonbaar zijn nut afwerpen voor het bevredigend kunnen functioneren in de samenleving. En wat je in bijvoorbeeld het gezin of op de (sport)vereniging kunt leren, hoeft op school geen plek te hebben.

Dit basisprogramma wordt in eindtermen of kerndoelen gespecificeerd, ofwel in 'beschrijvingen van kwaliteiten van leerlingen op het gebied van kennis, inzicht en vaardigheden die de school bij haar onderwijsactiviteiten in elk geval als doelstellingen moet hanteren' (Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1989, p. 8). De voordelen van een heldere omschrijving van wat je wilt bereiken, zijn evident: het bevordert een systematische manier van werken, het onderwijs wordt beter controleerbaar voor de samenleving (maar ook voor de directe 'afnemers', de ouders en de leerlingen) en allerlei vormen van voortgangs- en eindcontrole (evaluatie) worden mogelijk. De controleerbaarheid van waar de school voor staat, vergemakkelijkt ook het voeren van maatschappelijke discussies over bijvoorbeeld de koers van het onderwijs, over een schooltype of over een specifiek vak.

Een in de loop van die jaren tachtig in ons land aan gewicht winnende vakdidactische benadering is die, die van Crum (1982), en ook van ons, het etiket 'kritisch-constructief' krijgt. De wortels liggen ook nu weer in belangrijke mate in het werk van (West-)Duitse vakgenoten. We gaan daar eerst even naar kijken.

Van 'pragmatisch-qualifikatorisch' naar 'kritisch-emanzipatorisch'

De door Prohl als 'pragmatisch-qualifikatorische' geduide vakdidactische stroming (zie 2.5.3) is erdoor gekenmerkt, dat ze de lichamelijke opvoeding 'aus der Sachstruktur des gesellschaftlichen Sports begründet' (Prohl, 1999, p. 115). Daarbij staat de vraag naar de keuze van de onderwijsinhoud, naar het 'wat', in het middelpunt van de didactische interesse.

Vanaf het begin van de jaren tachtig wordt 'de sport' als de dominerende inhoud

van het schoolvak in West-Duitsland nadrukkelijk ter discussie gesteld. In toemende mate wordt (weer) de vraag naar de zin, de betekenis, naar het 'waarom' van de lichamelijke opvoeding gesteld. Prohl spreekt van de opkomst van de 'kritisch-emancipatorische' stroming in de lichamelijke opvoeding. Kenmerkend is dat deze niet de inhoud centraal stelt, maar de leerlingen. De sport wordt kritisch op haar 'pedagogisch potentieel' beoordeeld.

Prohl ziet Brodtmann et al. (1977) als de basis voor de kritisch-emancipatorische stroming in Duitsland. Ehni (1977) en Dietrich & Landau (1990) passen in deze lijn van denken. We schetsen hieronder de opvattingen van deze auteurs.

Onder de titel 'Sportpädagogik - Rückzug ins Denken oder Anleitung zum Handeln?' leggen Brodtmann et al. de programmatische basis van de kritisch-emancipatorische vakdidactiek. Zij huldigen de opvatting dat de vakdidactiek weer uit moet gaan van de reële onderwijspraktijk: 'In der sportpädagogischen Praxis wird ständig gehandelt und muss ständig gehandelt werden - ob nun die Sportpädagogik als Wissenschaft hierfür einen theoretischen Bezugsrahmen zur Verfügung stellt oder nicht' (Brodtmann et al. 1977, p. 9). De didactiek van de lichamelijke opvoeding mag zich niet, zoals de 'Theorie der Leibeserziehung' dat in feite deed, 'verzelfstandigen': beslissings- en conflictsituaties uit de praktijk moeten worden aangegrepen, om daarvoor exemplarisch handelingsoriëntaties te ontwikkelen.

In contrast met de traditionele visie, die pedagogisch handelen als 'das direkte Einwirken des Erziehers auf einen Zögling' of als 'behandeling' (Prohl, 1999, p. 117) interpreteert, pleiten Brodtmann et al. voor een interactioneel opvoedingsbegrip: pedagogisch handelen moet als een bijzondere vorm van interactie worden gezien, waarbij een in zijn ontwikkeling nog afhankelijke zelfstandig leert handelen. Opvoeding wordt opgevat als 'die Summe der gesellschaftlichen Reaktionen auf die Tatsache der menschlichen Entwicklung' (Brodtmann et al., 1977, p. 19). Opvoeding bevordert de ontwikkeling van de individu, in de spanningsverhouding tussen personalisatie en socialisatie: 'Erst wenn sich der Mensch mit seiner Umwelt einlässt, sie bewältigt und zugleich fähig wird, sich von ihm "abzugrenzen", gewinnt und bewahrt der Mensch seine Identität als reife Person' (o.c., p. 19).

De vakdidactiek moet het verschijnsel sport vanuit deze kijk op opvoeding en ontwikkeling onderzoeken. Daarbij past het niet de bestaande sport als cultureel en maatschappelijk feit eenvoudigweg te accepteren en de leerlingen daar simpelweg voor te kwalificeren. Veeleer moet de vraag gesteld worden, of er geen verder reikende legitimaties en beslissingsgrondslagen voor pedagogisch handelen zijn. Op zoek naar antwoorden grijpen Brodtmann et al. terug op wat sinds de 'realistische Wende' eigenlijk als achterhaald gold: principiële overwegingen met betrekking tot de betekenis van lichamelijkheid en beweging voor het denken over en

het handelen binnen de lichamelijke opvoeding. Maar dan uitdrukkelijk op *dit* moment en in *deze* maatschappelijke context: 'Der Sport selbst und wie sich Menschen in ihm oder ihm gegenüber verhalten, bringt auch ein zeittypisches Verhältnis der Menschen zu ihrem Körper zum Ausdruck. Dieses Verhältnis ist Gegenstand der Sportpädagogik' (o.c., p. 22). De vraag moet worden gesteld of er in de sport inmiddels niet sprake is van 'een gestoorde verhouding van de mens tot zijn lichaam' (o.c., p. 24). Als je het schoolvak lichamelijke opvoeding legitimeert vanuit de vaststelling dat de school de bewegingsdrang van de kinderen verloochent, dan vraagt dat om kritische pedagogische overwegingen die juist niet bij de sport moeten starten.

Met 'de menselijke beweging' snijden Brodtmann et al. nóg een antropologisch thema uit de 'Theorie der Leibeserziehung' aan. Zij onderscheiden vijf pedagogisch relevante (d.i. in potentie de ontwikkeling bevorderende) 'Bedeutungsdimensionen' of functies van het bewegen. De dominante sport beperkt zich voornamelijk tot de 'komparative' (vergelijkende) functie en is pedagogisch beschouwd eendimensionaal gestructureerd: het gaat hier in hoofdzaak om de bijdrage aan de ontwikkeling van de prestatiemotivatie. Maar als mensen deze motivatie volgen en zich met elkaar gaan meten, ontwikkelen zij tegelijkertijd hun motorische vaardigheden en passen ze zich fysiek aan aan de belastingen die in de wedstrijd en de training worden geëist. Men spreekt dan in enge zin van de bijdrage van het sportieve bewegen aan de motorische en lichamelijke ontwikkeling (o.c., p. 26).

Er zijn echter meer betekenisdimensies, meer functies – m.n. de 'explorative', de 'produktive', de 'kommunikative' en de 'expressive' – die essentieel zijn voor de ontwikkeling van de personale en sociale identiteit en die daarom tevens belangrijke vakdidactische thema's zouden moeten vormen.

Brodtmann et al. (1977) pleiten ervoor het object en de opdracht van de lichamelijke opvoeding ruimer en minder eenzijdig te zien dan met name in de pragmatisch-kwalificatorische stroming van de sportdidactiek te doen gebruikelijk is. Dit betekent concreet dat de sport (breed opgevat) weliswaar principieel als inhoudelijk referentiepunt van de lichamelijke opvoeding wordt erkend, 'aber erst, wenn er auf dem Hintergrund von "Körper" und "Bewegung" als Beitrag zur Erziehung und Entwicklung geprüft worden ist, kann entschieden werden, mit welchem Ziel und wie er Gegenstand des Sportunterrichts werden kann' (Brodtmann et al., 1977, p. 27).

Ehni (1977) analyseert de sport in het spanningsveld tussen 'principiële openheid' en 'reële geslotenheid', om van daaruit aanwijzingen voor de didactische vormgeving van de lichamelijke opvoeding te verkrijgen. Fundamenteel is daarbij de 'Tatsache des Sports' (Prohl, 1999, p. 119): de sport heeft geen betekenis in zichzelf, maar krijgt deze in relatie tot de interesses en de handelingen van de deelne-

mers; het handelen constitueert de betekenis.

De principiële openheid van de sport vereist, dat de lichamelijke opvoeding als een 'Deutungsinstitution' wordt begrepen, die de reële en de mogelijke 'Bedeutungs- und Sinndimensionen' van de sport tot thema heeft. De leerlingen moeten 'mehrperspektivisch' onderwezen worden, de sportwerkelijkheid moet vanuit meerdere perspectieven worden gereconstrueerd (Ehni, 1977, p. 108).

Het gaat Ehni niet in eerste instantie om het aanleren van bepaalde takken van sport of van bepaalde bewegingsvormen, maar om het blootleggen van door bijvoorbeeld de media en de verenigingen gepresenteerde 'vanzelfsprekendheden' van de sport. Zijn didactische aanpak bestaat, samengevat, uit de volgende drie stappen:

- In de eerste stap wordt de sport zoals de leerlingen deze kennen, als onderwijsinhoud aangeboden. Het doel is een 'specifieke handelingsbekwaamheid' bij te brengen voor juist deze sport, opdat ze daarin na de schoolperiode uit de voeten te kunnen.
- In een tweede stap wordt distantie genomen van het vanzelfsprekende van deze manier van sport bedrijven. De leerlingen, leren vanuit de emancipatorische interesse van de 'algemene handelingsbekwaamheid' kritisch afstand te nemen en bewuste keuzes te maken: 'Die Schüler sollen Sport machen, aber auch lassen können' (o.c., p. 134).
- De derde stap tenslotte is die van het zelf constitueren van nieuwe bewegings-situaties en bewegingsactiviteiten, b.v. door aanpassing van de spelbedoeling of van de regels (o.c., p. 143).

Het gaat erom de leerlingen te tonen ('Zeigen') hoe de 'sport' feitelijk in elkaar steekt, om hem vervolgens interpretatief te duiden ('Deuten'). Dit door middel van een 'structuralistische' onderwijsmethode (o.c., p. 134 e.v.): een betekenisgeheel wordt eerst in afzonderlijke, 'betekenisloze' elementen uiteengelegd ('Zerlegung'). Vervolgens worden de elementen weer samengevoegd, waarbij het oorspronkelijke betekenisgeheel (b.v. een bepaalde sport) niet per se hersteld moet worden ('Arrangement').

Zo kan b.v. het 'officiële' voetbal zo ontleed en opnieuw gearrangeerd worden, dat niet het aantal doelpunten, maar het aantal succesvolle passes over de overwinning beslist: 'Im Sportunterricht soll es nicht mehr nur um angemessene Repräsentationen traditioneller Realitätsausschnitte des Sports gehen, sondern vor allem um die Konstitution neuer Sinnbezirke. Deuten und Zeigen heisst nicht nur auf den bekannten Sinn verweisen, sondern auch die "unerschöpfliche Sache des Sports" anders und neu zu bedeuten, aus dem alten einen neuen Sinn schöpfen' (o.c., p. 103).

Dietrich & Landau (1990) keren zich vooral tegen de tendens tot 'versporting' in de kinderlijke bewegingsontwikkeling. Ze vrezen het op school ongereflektiseerd kopiëren van de buitenschoolse sport, alsof die zonder meer kan worden gezien als een gebied van waardevolle culturele compensatie in een vertechnologiseerde wereld. Het pedagogisch perspectief van de lichamelijke opvoeding wordt daardoor op een eenzijdige manier verengd; de sport zelf en het daaraan impliciete bewegingsconcept vormen geen thema van kritische reflectie.

Dietrich en Landau zijn van mening dat juist de institutionalisering van de bewegingscultuur, de inrichting van sportspecifieke omgevingen en de inperking van de vrij te benutten bewegingsruimte negatief uitwerken op de bewegingswereld van de kinderen. Er zijn drie tendensen in de moderne industriële samenleving, die sociaal-ecologisch gezien schadelijk lijken voor de kinderlijke ontwikkeling:

- 1 de aantasting van de directe leefomgeving en met name de mogelijkheden om te bewegen door woningbouw, wegeaanleg et cetera;
- 2 de 'mediasering' van de kinderlijke ervaringswereld door tv, computerspelletjes, technisch speelgoed, die het verwerven van primaire ervaringen door zelfstandig handelen in de weg staat;
- 3 de in reactie daarop ingerichte gepreformeerde en gefunctionaliseerde leef- en beweegruimtes (b.v. speelplaatsen, sporthallen, zwembaden en dergelijke).

Gevolg van de 'bewegingsarmoedige' kinderjaren is mogelijk een ontoereikende ontwikkeling van de persoonlijke, sociale en lichamelijke identiteit. Dietrich en Landau zijn van opvatting dat de 'vertechnologisering' van de moderne samenleving de vakdidactiek voor problemen plaatst, die met aan de (wedstrijd)sport georiënteerde didactische benaderingen niet kunnen worden opgelost. Het is juist zaak met een kritisch oog naar die sport te kijken: niet de sport moet in het middelpunt van de pedagogische interesse staan, maar 'der je eigen von der Person geführte Dialog mit der jeweils gegebenen dinglichen oder sozialen Umwelt' (o.c., p. 181).

Prohl (1999) is van oordeel dat de kritisch-emancipatorische stroming binnen de West-Duitse vakdidactiek mede als een antwoord op het min of meer mislukken van de 'Curriculumtheorie' in de beginjaren zeventig moet worden begrepen (zie 2.4). De verwachting fundamentele veranderingen van de onderwijsstructuur en de leerplannen te kunnen bewerkstelligen heeft plaatsgemaakt voor ontzuivering en de kritisch-emancipatorische vakdidactische stroming sluit daarop aan. Kenmerkend voor de kritisch-emancipatorische benaderingen is de hoop de broodnodige onderwijsvernieuwing 'van binnenuit' te kunnen realiseren. Ze hebben tevens gemeenschappelijk dat in het in opvoeding en onderwijs steeds zo duidelijk aanwezige spanningveld tussen de maatschappelijke kwalificatie en de stimulerende individuele ontwikkeling, het startpunt van denken consequent bij het laatste ligt: het is de pedagogische opdracht van de lichamelijke opvoeding

om de ontwikkeling van de leerlingen zo goed mogelijk te bevorderen, waarbij het richtdoel 'handelingsbekwaamheid' niet zo zeer 'kwalificatorisch', alswel 'emancipatorisch' moet worden geduid. Het uiteindelijke opvoedingsdoel, de algemene handelingsbekwaamheid, geldt als bereikt, als de leerlingen de ensceneringen van de maatschappelijke werkelijkheid van de (dominante wedstrijd)sport doorzien en er desgewenst distantie van kunnen nemen. De 'specifieke handelingsbekwaamheid' in de zin van kwalificatie op het terrein van die sport (zie 2.5.3) wordt van beduidend minder belang geacht; sport krijgt pas pedagogische betekenis, zodra er subjectieve zingeving aan wordt gekoppeld.

Prohl concludeert: 'Es geht allein um die bestmögliche Entwicklung der "Kräfte des Zöglings" im emanzipatorischen Interesse auch gegen gesellschaftliche Vorgaben, die z.B. durch den Sport repräsentiert werden' (o.c., p. 126).

Een vak met gebruikswaarde

We zien in de jaren tachtig in een aantal belangrijke Nederlandse vakpublicaties elementen uit de zojuist geschetste kritisch-emancipatorische stroming in de West-Duitse vakdidactiek terugkomen (b.v. Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1989; Commissie Sport en Lichamelijke Opvoeding, 1986; Crum, 1982, 1983; Crum & Stegeman, 1994; Engels & Faber, 1986; Faber, 1989a; Loopstra, 1983, 1988; Loopstra & Westerhof, 1983; Westerhof & Loopstra, 1985). Belangrijk verschil is dat de Nederlandse vakdidactici meer dan hun kritisch-emancipatorische Duitse vakgenoten het evenwicht zoeken tussen de voorbereiding op maatschappelijk functioneren en de bevordering van de ontplooiing van de individuele kwaliteiten. Crum en Stegeman bijvoorbeeld benadrukken dat beide componenten niet los van elkaar mogen worden gedacht: ze verhouden zich tot elkaar als de schering en inslag van een weefsel. 'Aangezien de school als instituut bij uitstek een brugfunctie moet vervullen tussen de individuele mogelijkheden en wensen van haar leerlingen en de sociaal-cultureel bepaalde eisen van de samenleving, dient de schoolpraktijk gestalte te krijgen in het spanningsveld tussen ontplooiing en toerusting' (Crum & Stegeman, 1994, p. 131-132). Het verschil in accentlegging tussen de bovengenoemde West-Duitse vakdidactici en hun qua wijze van denken verwante Nederlandse collega's komt in de aanduidingen 'kritisch-emancipatorisch' (Prohl, 1999) versus 'kritisch-constructief' (Crum, 1993) treffend tot uiting.

Crum onderstreept dat de koerswending in het denken over het onderwijs in het algemeen niet onopgemerkt aan de lichamelijke opvoeding voorbij mag gaan: het bewegingsonderwijs moet op een kritische, vernieuwende wijze (bewegings)cultuur overdragen. De vraag naar de gebruikswaarde houdt voor hem in dat hij wil zoeken naar de betekenis die het centrale thema van bewegingsonderwijs in het huidige bestaan van de leerlingen heeft en in het toekomstige bestaan van leerlingen kan hebben. 'Als we nu duidelijk kunnen maken dat het themagebied

“lichamelijkheid en bewegen” een belangrijke plaats inneemt in het dagelijks leven van onze leerlingen en dat het een belangrijke plaats in zou kunnen nemen in hun toekomstig bestaan als volwassene, dan is een volwaardige plaats van het bewegingsonderwijs in de school voldoende gerechtvaardigd’ (Crum, 1982, p. 18). Crum spreekt hier van het ‘kritisch-constructieve bewegingsocialisatieconcept’. Deze vakvisie heeft met het conformistische sportsocialisatieconcept (zie 2.5.3) gemeen, dat er scepsis is ten opzichte van het realiteitsgehalte van de tot in de jaren zeventig meest gangbare rechtvaardigingen en doelstellingsaanwijzingen van het vak. Het verschil is dat de kritisch-constructieve benadering het niet als de opdracht van de school ziet de leerlingen ‘geruisloos’ in te leiden in de samenleving van het moment: maatschappelijke toerusting wordt in deze optie geplaatst ‘in het spanningsveld van aanpassing en kritiek’ (vgl. ook Crum, 1978).

Crum schetst zijn vakconcept als volgt: ‘Ik kies de volgende uitgangspunten:

- de menselijke lichamelijke wordt in per tijd en plaats (per cultuur) variabele bewegingsvormen tot uitdrukking gebracht;
- bewegen, sport en dans zijn “velden van veranderbaar sociaal handelen”, dat wil zeggen dat groepen van mensen desgewenst kunnen komen tot andere afspraken over en vormen van samen bewegen, sporten en dansen;
- “lichamelijkheid en bewegen” vormt een themaveld, dat zowel in het leven van de jongere nu als in zijn bestaan als volwassene straks van groot belang is, althans zou kunnen zijn;
- het is de taak van de school jonge mensen in te leiden in voor hen relevante cultuurvelden; bij die inleiding mag de school zich niet alleen richten op cultuurbevestiging, maar moet ook cultuurvernieuwing in het vizier komen’ (Crum, 1982, p. 19).

Hij formuleert in aansluiting daarop de volgende algemene taakstelling voor het bewegingsonderwijs: ‘Het bewegingsonderwijs moet de leerlingen ervaringen aanbieden, waardoor zij zich die waarden, normen, kennis en vaardigheden eigen kunnen maken, die nodig zijn om in heden en toekomst met respect voor de anderen en zichzelf deel te kunnen nemen aan (ontwikkeling van) bewegingscultuur’ (o.c., p. 19).

Het vak moet bijdragen aan de handelingsbekwaamheid van de leerlingen voor kritische en constructieve deelname aan bewegingscultuur, nu en later, in wisselende contexten en rollen en vanuit meerdere deelnamemotieven. ‘Aan die handelingsbekwaamheid moeten meerdere, op elkaar ingrijpende aspecten worden onderscheiden:

- 1 het technisch-instrumentele aspect: voor bevredigende deelname moet je kunnen lopen, springen, werpen, vangen, passeren, onderscheppen, zwemmen, dansen etc.;
- 2 het interpersonele aspect: voor bevredigende deelname moet je weten wie je als sporter of danser bent in de ogen van de ander; je moet daarmee om kun-

nen gaan; je moet in de “sporthuid” of de “danshuid” van de ander kunnen kruipen; je moet samen kunnen doen;

- 3 het reflectieve aspect: om in veranderende of in onbekende situaties voor jezelf en voor anderen bevredigend deel te kunnen nemen, moet je in staat zijn ‘conventies’ in overleg te veranderen. Daartoe is het nodig dat je weet hoe sport en dans en hun conventies in elkaar zitten, je moet ‘sport begrijpen’ (o.c., p. 20).

Als het om de rechtvaardiging van het schoolvak lichamelijke opvoeding gaat, is Crums wijze van argumenteren in grote lijnen de volgende:

- deelname aan bewegingscultuur vormt voor velen een belangrijke factor in de kwaliteit van het bestaan;
- deelname aan bewegingscultuur vraagt om bekwaamheid in het oplossen van motorisch-instrumentele, sociomotorische en cognitief/reflectieve problemen;
- een tekortschietende bekwaamheid beperkt het aantal succeservaringen en vermindert de kans op bevredigende en blijvende deelname;
- voor het verwerven van die bekwaamheden zijn (deels geplande) leerprocessen nodig;
- daarvoor ligt de sleutelmacht bij de school; immers, lang niet alle jongeren sluiten zich bij een sportvereniging aan, en afgezien daarvan: de leerervaringen die op de sportverenigingen worden opgedaan zijn in de regel allesbehalve veelzijdig en meervoudig.

In 1986 verschijnt het eindrapport van de Commissie ‘Sport en Lichamelijke Opvoeding’. De door de bewindslieden van de ministeries van Onderwijs en Wetenschappen en Welzijn, Volksgezondheid en Cultuur ingestelde commissie had de opdracht om te adviseren over de relatie tussen lichamelijke opvoeding, sportbeoefening en gezondheid en aanbevelingen te doen over een geïntegreerd beleid terzake. In het commissierapport is een beschouwing over de ontwikkelingen in de bewegingscultuur en de consequenties daarvan voor de lichamelijke opvoeding opgenomen; hierin is de hand van commissielid Crum duidelijk herkenbaar. Er wordt niet alleen afstand genomen van het biologische en het bildungstheoretische vakconcept, maar ook van het conformistische ‘sportonderwijs’-concept. De lijn van redeneren loopt van het belang voor deelname aan de bewegingscultuur voor de kwaliteit van het bestaan via de voor deelname vereiste bewegingsbekwaamheid naar de door lichamelijke opvoeding te realiseren doelstellingen. Die laatste samengevat: ‘Vanuit de invalshoek van de “Gegenwartsbedeutung” zouden bewegingsonderwijslessen en schoolsport moeten bijdragen aan:

- de verrijking van het schoolleven doordat gelegenheden geboden worden voor de beleving van vreugde en ontspanning en voor lichaamservaringen die belangrijke compensaties vormen voor de veelal lichaams-onderdrukkende schooldag.

Vanuit de invalshoek van zowel “Gegenwartsbedeutung” als “Zukunftsbedeutung”

zouden bewegingslessen en schoolsport moeten bijdragen aan:

- de bekwaamheid van de leerlingen om sporttechnische en sporttactische problemen op te lossen;
- de bekwaamheid van de leerlingen om om te gaan met de intra- en interpersoonlijke gevoeligheden en problemen die eigen zijn aan "dicht op de huid zittende" bewegingshandelingen en sportsituaties;
- de toename van kennis en inzicht die nodig zijn om technische, tactische en sociale sportproblemen in wisselende contexten op te kunnen lossen;
- het tot stand komen van een positief affectieve band met lichamelijke inspanning en sport' (Commissie 'Sport en Lichamelijke Opvoeding', 1986, p. 31).

Ook Loopstra is van opvatting dat lichamelijke opvoeding eerst en vooral een vak met 'gebruikswaarde' moet zijn: 'Door lange tijd de nadruk te leggen op intra-subjectieve vormingsresultaten heeft de lichamelijke opvoeding haar legitimatie bemoeilijkt, de gebruikswaarde versluierd en zichzelf didactisch stuurloos gemaakt' (Loopstra, 1988, p. 717). Zoals wiskunde jonge mensen inleidt in de wereld van het kwantificeerbare en het onderwijs in de moedertaal kinderen vertrouwd maakt met de literatuur en ze schriftelijk of mondeling leert communiceren, zo moet de lichamelijke opvoeding haar leerlingen inleiden in de wereld van lichamelijkheid, sport en bewegen.

Hij acht de bewegingswereld die kinderen geboden wordt in meerdere opzichten nogal pover: 'De wijze waarop onze huizen worden gebouwd en ingericht, de stedenbouw en het beslag dat door het gemotoriseerd verkeer op de ruimte wordt gelegd, scheppen bepaald geen wereld waarin het voor kinderen goed bewegen is [...] Wat er dan nog wordt aangelegd aan speciale speelgelegenheden, speelterreinen, speeltuinen e.d. en specifieke sportaccommodaties is vaak voor kinderen in meerdere opzichten ontoegankelijk' (Loopstra, 1983, p. 111). Die specifieke bewegingscultuur is bovendien in hoofdzaak georiënteerd op het onderling vergelijken; het overheersende beeld is dat van de wedstrijd, bij voorkeur op een zo hoog mogelijk prestatieniveau. Bewegen is vooral: je meten met anderen. 'De topsport staat, in veel sterkere mate dan gewenst is, model voor de verwachtingen die men heeft van bewegingsactiviteiten' (Loopstra & Westerhof, 1983, p. 10).

Leerlingen moeten leren onderkennen dat regels (in de zin van: gedragscodes en afspraken die gelden binnen een situatie voor bepaalde groepen of gemeenschappen) kunnen worden veranderd, als ze niet voldoen aan de behoeften: 'Het ligt allerm minst vast dat elke groep die hockey speelt dat zou moeten doen met de regels van de officiële competitie. Zo is er bijvoorbeeld niets op tegen om, als dat gewenst lijkt, één partij uit meer spelers te laten bestaan dan hun tegenstanders' (Loopstra & Westerhof, 1983, p. 17).

De bewegingswereld die de kinderen wordt geboden is pover, maar tegelijkertijd zo ondoorzichtig, polyvalent en veelvormig, dat het nog niet zo eenvoudig voor

ze is om er een eigen weg in te vinden. Behalve dat ze er bewegend in uit de voeten moet kunnen, vergt het ook kennis en inzicht; ze moeten zich bovendien voegen naar bepaalde normen en waarden. 'Als de lichamelijke opvoeding zich richt op een meervoudige bewegingsbekwaamheid (meerdere rollen kunnen vervullen, kennis opdoen etc.), kan de gebruikswaarde van het vak enorm zijn. Onderwijs in bewegen betekent mensen leren succesvol deel te nemen aan bewegingssituaties. De belangstelling van miljoenen mensen, hun nieuwsgierigheid en hun betrokkenheid bij de wereld van lichamelijke en bewegen staat borg voor de gebruikswaarde' (Loopstra 1988, p. 720).

Het Instituut voor Leerplanontwikkeling (SLO) sluit zich bij de hierboven aangeduide wijze van denken aan. Crum en Donkers noemen het *Werkkatern Bewegingsonderwijs* bij het SLO-rapport *Wat zouden ze krijgen in het voortgezet basisonderwijs?* (Engels & Faber, 1986) een 'grensverleggend en vakvernieuwend inhoudselementenontwerp' (Crum & Donkers, 1989, p. 88). Bewegingsonderwijs wordt gedefinieerd als: 'onderwijs, gericht op het tot stand brengen van een 'meervoudige bekwaamheid' voor deelname aan een naar tijd en plaats veranderende en veranderbare bewegingscultuur' (Engels & Faber, 1986). De algemene vakdoelstelling wordt als volgt geformuleerd: Bewegingsonderwijs in het voortgezet onderwijs is erop gericht dat leerlingen handelingsbekwaamheden ontwikkelen die hen in staat stellen deel te nemen aan bewegingssituaties om zodoende:

- hun bewegingsmogelijkheden uit te bouwen binnen die activiteitengebieden die deel uitmaken van onze bewegingscultuur;
- zichzelf en anderen te leren kennen als 'beweger';
- inzicht te krijgen in en zich bewust te worden van de instrumentele, sociale en maatschappelijke betekenis van lichamelijke en bewegen.

Realisatie daarvan vraagt van de leerlingen bijvoorbeeld dat ze eenvoudige bewegingssituaties kunnen ontwikkelen, inrichten en in stand houden, afstand kunnen nemen van heersende bewegings(omgangs)regels en traditionele rollen, in staat zijn om persoonlijke bewegingswensen en -behoeften af te stemmen op die van anderen en inzicht hebben in de instrumentele en sociale plaats en betekenis van bewegen en lichamelijke in een maatschappelijke en culturele samenhang.

In de drie jaar later uitkomende visienota *Bewegingsonderwijs op maat* van het SLO-project 'Bewegingsonderwijs 12-16' (Faber, 1989) wordt het bewegingsonderwijs uitdrukkelijk als een onderwijsleervak beschouwd, met net als de andere vakken een duidelijke taak in het voorbereiden van kinderen op deelname aan de samenleving van nu en in de toekomst. Het bewegingsonderwijs moet intentionele onderwijsleerprocessen realiseren, waardoor kinderen leren om uit de voeten te kunnen in de bewegingscultuur. Het gaat daarbij om bewegingscultuuroverdracht, maar zeker ook om bewegingscultuurinnovatie. De leerlingen moeten worden

opgevoed tot 'kritisch bewegingsconsument' (o.c., p. 148). In de traditionele bewegingscultuur domineert namelijk de wedstrijdsport: het accent ligt op het leveren van prestaties, en dat kan niet zonder het trainen van techniek, tactiek en conditie. Gevolg is dat er alleen iets *over* het bewegen wordt geleerd, als dat functioneel is in verband met het leveren van prestaties. Het afstand nemen van, het nadenken over of het ontwikkelen van bewegingssituaties is allesbehalve gemeengoed in de sport. 'Bewegingsonderwijs dat alleen aan kinderen leert wat er is en niet wat er ook zou kunnen zijn, schiet te kort in de uitvoering van zijn opvoedkundige opdracht' (o.c., p. 44). De leerlingen moeten het idee 'zo is het spel, dit zijn de regels' kunnen doorbreken ten gunste van 'zo is onze situatie, daarom kiezen we voor deze regels'.

Om op een bevredigende wijze deel te kunnen nemen aan bewegingssituaties is een 'meervoudige deelnamebekwaamheid' vereist. De bestanddelen zijn: uitvoeringsbekwaamheid, reflectieve bekwaamheid, instrumentele bekwaamheid en omgangsbekwaamheid.

2.6 Naar verantwoorde deelname aan bewegingscultuur

2.6.1 Consensus

Crum (1998) stelt vast dat het biologisch georiënteerde 'lichamelijke oefening'-concept in de ontwikkelingsgeschiedenis van de lichamelijke opvoeding uitermate invloedrijk is geweest. Maar wie in hoofdzaak op het 'lichamelijke oefening'-concept koerst, moet volgens hem uiteindelijk wel schipbreuk lijden. Hij heeft daarvoor twee argumenten. Het eerste is principieel van aard: onderwijs moet uit zijn op standhoudende leerresultaten, niet op het per definitie vluchtige resultaat van training. 'Uitgangspunt is de vaststelling dat de school tot taak heeft jongeren te bekwamen voor maatschappelijke deelname. Om die taak te vervullen, stelt de school professionals (leerkrachten) aan die tot taak hebben het beoogde proces van persoonlijke ontplooiing en maatschappelijke toerusting te initiëren, te sturen en te begeleiden. Op grond van dit inzicht is eigenlijk niet in te zien dat een vak gericht op directe verbetering van de fysieke conditie van leerlingen een echte plek in de school zou verdienen. Immers, training gericht op biologische aanpassing (verbetering van de fysieke conditie) is iets geheel anders dan onderwijzen en opvoeden met het oog op blijvende verhoging van maatschappelijke handelingsbekwaamheid' (o.c., p. 75). Het tweede argument is meer pragmatisch: de doelen die in het 'lichamelijke oefeningen'-concept worden gesteld, zijn op school eenvoudigweg niet te realiseren; het aantal wekelijkse lessen en het aantal lesweken op jaarbasis zijn daarvoor te gering, de groepen zijn te groot en te heterogeen van samenstelling, en er zijn nog meer vakdoelen die om realisatie vragen.

De belangrijkste tekortkoming van het aanvankelijke 'bewegingsonderwijscon-

cept' (zie 2.2.2) is volgens Crum dat deze haar doelstellingen kiest, zonder de sociaal-culturele context expliciet in rekening te brengen: de actuele buitenschoolse bewegingscultuur blijft te veel op afstand. Daardoor loopt deze benadering het risico een geïsoleerde bewegingswereld te construeren, die nauwelijks een relatie heeft met de 'echte' bewegingscultuur buiten de school. Dit verwijt kan het huidige, inmiddels sterk met het kritisch-constructieve bewegingsonderwijsconcept verwante, 'bewegingsonderwijs' (zie 2.5.2) niet meer worden gemaakt.

De tekortkoming van het 'sportonderwijsconcept' is in de ogen van Crum dat het onvoldoende kritisch afstand neemt van de dominante conventies in de sport en dus resulteert in relatief gesloten onderwijsprogramma's, die mikken op overdracht van de daaraan gerelateerde bewegingsculturele waarden, normen en technieken. Deze programma's worden dikwijls gekenmerkt door selectie en soms zelfs tot uitsluiting van leerlingen.

Op grond van de vorige paragraaf lijkt de conclusie gewettigd dat de 'schrijvende' vakwereld zich in de loop van de jaren negentig overwegend tot het kritisch-constructieve bewegingsonderwijsconcept heeft bekend. Er is sprake van een groei naar een zekere vakconceptuele overeenstemming: de lichamelijke opvoeding oriënteert zich in toenemende mate en in kritisch-constructieve zin aan de buitenschoolse bewegingscultuur. De strijd over de vraag of in het vak 'fysieke training' of 'vorming van de persoon' of 'onderwijzen en leren van bewegen' centraal moet staan, is ten gunste van laatstgenoemde optie beslist: 'Met alle interpretatieverschillen die er zijn, bestaat er in vakkringen een hoge mate van overeenstemming over de kern van de lichamelijke opvoeding, namelijk: onderwijs geven in bewegen [...] Leraren lichamelijke opvoeding moeten hun leerlingen voorbereiden op een kansrijke en verantwoorde deelname aan de bewegingscultuur' (Van der Gugten & Loopstra, 1996, p. 8-9).

Maar hoe ziet die bewegingscultuur eruit? En wat moet je kunnen en weten om verantwoord en kansrijk deel te nemen?

2.6.2 Bewegingscultuur: pluriform en dynamisch

Tot in de zestiger jaren is er nauwelijks misverstand mogelijk over wat onder 'sport' moet worden verstaan. Sport, dat is iets voor jonge, bewegingsvaardige, op competitie ingestelde mensen. Wie wil sporten, wordt lid van een vereniging en komt daarmee automatisch in het 'wedstrijdcircuit' terecht: je meet je capaciteiten af aan die van anderen, het gaat om presteren, competeren, records; de gang van zaken wordt door ondubbelzinnige regels bepaald; kenmerkend is het piramide-model: een brede basis en een smalle top.

Nauwelijks tien jaar later al is dat beeld ingrijpend veranderd. De samenleving laat een verschuiving in waardenoriëntatie en levensgevoel zien: prestatie-oriëntatie, discipline, standaardisering en plichtsbetrachting worden meer en meer vervangen

door (of aangevuld met) aan vrije tijd, levenskwaliteit en zelfverwerkelijking gerelateerde waarden. Dat vertaalt zich in de sportcultuur. De wedstrijdssport blijft, maar er is ook gezelligheidssport, recreatiesport, risicosport en gezondheidssport. Het zijn voorts niet meer alleen de vaardige jongeren die sporten, maar ook de ouderen en de minder vaardigen. Het prestatie-motief krijgt concurrentie van een keur aan andere individuele motieven om te sporten: plezier, lichaamservaring, avontuur, gezondheid, gezelligheid, een goed figuur krijgen... De vereniging krijgt concurrentie van de sportschool, de dansstudio, het fitnesscentrum, de sauna... En wie daarvoor kiest kan, individueel of met vrienden, ook zonder (bege)leiding aan de slag, op het strand, in het park, op de camping, op het water, op straat...

Auteurs als Crum (1992), Renson (1996) en Vanreusel (1998) hebben het actuele bewegingsculturele landschap geschetst. Vanreusel kijkt daarbij vooral naar die vormen van sport waaraan jongeren actief deelnemen. Hij hanteert bij de ordening van de onderdelen van die sportcultuur een 'vierveldenmodel': een schema, bestaande uit twee elkaar kruisende assen: een horizontale, die loopt van traditioneel naar vernieuwend en een verticale, die loopt van formeel naar informeel. Met 'traditioneel' wordt bedoeld op klassieke sportvormen (zoals turnen, handbal, zwemmen en volleybal), klassieke organisatievormen (sportverenigingen, sportbonden e.d.) en traditionele sportomgevingen (b.v. de sporthal, het sportveld en het zwembad). 'Vernieuwende' sportvormen zijn bijvoorbeeld combinaties van fitness en dans (aerobic-achtige activiteiten), op nieuwe technologieën gebaseerde sporten als mountainbiken, in-line skaten en snowboarden, 'zon-zee-zandsporten' als beachvolleybal, avontuurlijke sportactiviteiten als raften en sportklimmen. Sportactiviteiten die door externe organisaties (sportclubs, fitnessclubs, sportscholen, gemeentelijke diensten, integratieprojecten e.d.) worden georganiseerd en geleid zijn 'formeel', sportactiviteiten die jongeren zelf in andere sportomgevingen als de sporthal of het sportveld organiseren of spontaan bedrijven zijn 'informeel' (b.v. streetsoccer, pleintjesbasketbal en skateboarden). Vanreusel ziet de sport- en spelvormen op pleinen, in buurten, in ongeorganiseerde groepen, in parken en plantsoenen, op parkeerterreinen en op straat als een essentieel onderdeel van de bewegingscultuur van jongeren; de lichamelijke opvoeding zou naar zijn smaak meer aandacht aan dit type activiteiten moeten schenken.

De bewegingscultuur van de huidige jeugd verschilt aanmerkelijk van die van vorige generaties. Volgens Crum (1992) lopen de veranderingen langs twee tegengesteld gerichte lijnen: die van de 'versporting' en die van de 'ontsporting'. Langs de eerste lijn worden de voor de traditionele wedstrijdssport zo kenmerkende principes van presteren en competeren op radicale wijze doorgezet; typerend is de isolering en accentuering van het prestatie-motief. Mede door de 'mediasering' en de commercialisering (en in enkele landen tevens de politieke instrumentalisering) van de (top)sport, wordt steeds meer de nadruk gelegd op winnen; het resultaat,

het economisch belang en de instrumentele waarde van sport worden eenzijdig benadrukt.

De tweede, hierboven reeds aangeduide, tendens is die van de 'ontsporting': de sport geeft een aantal van haar (traditioneel) essentiële kenmerken prijs. Er ontstaan alternatieve vormen van sportbeoefening, waarin waarden als presteren, winnen en records plaats hebben gemaakt voor bijvoorbeeld lichaamservaring, plezier hebben, je lekker voelen en er goed uit zien. De op prestatie en wedstrijd gerichte sportbeoefening ruimt plaats in voor een wijze van sport beoefenen, waarbij het volop hier en nu genieten op de voorgrond staat. Daarnaast zijn er sporttrends, waarbij het verleggen van prestatiegrenzen het belangrijkste oogmerk is maar het wedstrijd karakter in de regel ontbreekt: extreme duursporten, risicosporten, bodybuilding en dergelijke. Verder heeft de mede door de overheid gestimuleerde accentuering van het gezondheidsmotief geleid tot de ontwikkeling en de groei van 'gezondheidssporten' als joggen, skaten, aerobics, callanetics, tae bo, squash en fitness.

Zo is de monocultuur van de wedstrijdgeoriënteerde sport geëvolueerd tot een rijk geschakeerde bewegingscultuur. Crum komt met een classificatie - die, zoals hij zelf schrijft, 'niet al te absoluut moet worden genomen - van uiteenlopende 'modi' van sport, 'waarbij hoofdzakelijk wordt uitgegaan van de (overwegend extrinsieke) motieven van de sporter, maar waarbij tevens de organisatie wijze op de achtergrond wordt meegewogen [...]:

- *Topsport*. Dominant motief: absoluut presteren, status, inkomen. Denk hierbij aan zich op internationaal niveau afspelende, door de tv gecoverde, gecommercialiseerde en soms ook gepolitiseerde, professioneel of semi-professioneel beoefende, soms buitensporig hoog en soms schandalig laag gehonoreerde, niet zelden door excessen en maatschappelijke problemen vergezelde vormen van sport.
- *Wedstrijdsport*. Motief: gezamenlijke ervaring van spanning van de wedstrijd, subjectief presteren, ontspanning, sociaal contact. Wedstrijdsport is vrijwel altijd verenigingssport. Daarbij moet echter bedacht worden (vooruitlopend op de volgende categorie) dat verenigingssport inmiddels een veel minder eenduidig verschijnsel is dan vijftientig jaar geleden. Het merendeel der verenigingen heeft zich geopend voor het scala van motieven van de leden en biedt behalve zich op diverse niveaus afspelende wedstrijd sport ook mogelijkheden aan voor, al dan niet aan de verenigingssport gelieerde, meer vrijblijvende vormen van sportbeoefening. Er is zelfs een tendens waarneembaar om de sportvereniging instrumenteel te maken in het kader van sociale integratie van minderheidsgroepen en in het kader van revalidatie- en expliciete gezondheidssport. [...]
- *Recreatiesport*. Motief: sportieve recreatie, gezamenlijkheid en ontspanning. Hier moet behalve aan de zich binnen verenigingen afspelende recreatiesport (zie

vorige categorie) ook aan die sportactiviteiten gedacht worden die “in eigen beheer” zonder tussenkomst van een vereniging of een andere organiserende instantie worden gedaan: zwemmen, fietsen, wandelen, surfen, etc. Ook deze ongeorganiseerde recreatiesport is in de laatste decennia sterk gegroeid.

- *Fitnesssport*. Motief: fysieke fitness, gezondheid. Denk hierbij aan het, vaak eenzijdig op conditieverbetering gerichte, individuele joggen en fietsen, aan door fitness-centra aangeboden conditieprogramma's, en ook aan de in eigen huis al dan niet met gebruik van apparatuur, met het oog op conditie gedane lichaams oefeningen.
- *Avontuursport*. Motief: avontuur, spanning. Hierbij moet vooral gedacht worden aan door specialisten aangeboden, veelal kostbare, zaken als: trekking, rafting, wildwatervaren, branding-surfen, scuba-diving, hang-gliding, parachutespringen, deltatvliegen, bergbeklimmen en toerskiën.
- *Lust-/pret-/pleziersport*. Dominant motief: exclusief plezier. Denk aan sport die aangeboden wordt in de context van vakantie en toerisme, aan Club Méditerranée-achtige ensceneringen, aan “tropische zwemparadijzen” en aan vele vormen van watersport(toerisme). Refererend aan de Engelse taal zou hier van S-sport gesproken kunnen worden: sun, sea, sand, snow en sex.
- *Cosmetische sport*. Motief: het model-uiteitlijk. Narcistisch gericht werken aan de zichtbare vorm van het lijf, zoals dit gebeurt bij body-building, body-shaping en body-stiling (in het algemeen georganiseerd in een commerciële setting)' (Crum, 1992, p. 46-47).

Tamboer en Steenbergen, die meer geïnteresseerd zijn in de vraag wat sport is, dan in een ordening van wijzen van sportbeoefening, plaatsen enkele kanttekeningen bij de indeling van Crum. Om te beginnen achten zij de vraag hoe en door wie sport georganiseerd wordt (al of niet in verenigingsverband, al of niet commercieel) niet van wezenlijk belang voor het antwoord op de vraag wat precies onder sport verstaan moet worden. Verder zijn ze van opvatting dat de genoemde motieven niet aan één bepaalde modus van sport gekoppeld kunnen worden. ‘Precies hetzelfde voetbalspel kan vanuit zeer onderscheiden motieven beoefend worden, en dat op topsportniveau een bepaald motief vaker wordt aangetroffen dan op een lager niveau, is onvoldoende reden om van een andere vorm van sport te spreken. Uiteindelijk zou dit zelfs kunnen uitmonden in een reeks van sportmodi, die even omvangrijk is als het aantal motieven dat onderscheiden kan worden. Omdat dat aantal in principe ongelimiteerd is zou ook die reeks onafzienbaar worden’ (Tamboer & Steenbergen, 2000, p. 71).

2.6.3 Kerndoelen en eindtermen

Over welke bekwaamheden moeten de leerlingen beschikken, willen ze op een verantwoorde manier aan de voortdurend veranderende bewegingscultuur kun-



'ZO, DEZE HEB IK WEL WEER VERDIEND'

nen deelnemen?

Gedurende het afgelopen decennium heeft de vakwereld van de lichamelijke opvoeding haar antwoord op die vraag betrekkelijk eensgezind neergelegd in kerndoelen en examenprogramma's (incl. eindtermen).

In 1993 worden kerndoelen voor het *basisonderwijs* vastgesteld; vijf jaar later volgt een licht herziene versie. De lichamelijke opvoeding wordt als volgt getypeerd: 'Lichamelijke opvoeding is erop gericht dat de leerlingen kennis, inzicht en vaardigheden verwerven die nodig zijn om op verantwoorde manier deel te nemen aan de bewegingscultuur [...] In het basisonderwijs gaat het in de eerste plaats om het bijbrengen van een breed scala aan bewegingsvaardigheden, waarbij tevens veel aandacht wordt gegeven aan vaardigheden en kennis die nodig zijn om samen verantwoord en rekeninghoudend met elkaar te kunnen bewegen. Voor een latere, en blijvende, deelname is het van belang dat leerlingen zich oriënteren op diverse vormen en de waarde van de hen omringende bewegingscultuur en daarover kunnen reflecteren (bijvoorbeeld over hun voorkeuren, het hanteren van regelsafspraken, veiligheid en hoe je samen met anderen een bewegingssituatie op gang brengt en houdt)'. Vervolgens worden zeven kerndoelen geformuleerd, verdeeld over de bewegingsdomeinen 'Gymnastiek en atletiek', 'Spel' en 'Bewegen op muziek'.

Ook de eerste versie van de kerndoelen voor de *basisvorming* dateert van 1993 en ook deze wordt in 1998 iets bijgesteld. De algemene vakdoelstelling luidt als volgt: 'Het onderwijs in lichamelijke opvoeding is erop gericht dat de leerlingen:

- 1 vaardigheid, kennis en een positieve attitude verwerven om belangrijke bewegingsproblemen in bewegingssituaties zelfstandig (samen) op te lossen;
- 2 (samen) eenvoudige regelende taken in bewegingssituaties kunnen vervullen;
- 3 plezier beleven aan het deelnemen aan verschillende bewegingssituaties;
- 4 een bevredigende persoonlijke keuze kunnen maken en realiseren met betrekking tot bewegen (en/of het leiding geven daaraan) in de vrije tijd;
- 5 kritisch kunnen omgaan met maatschappelijke (ethische) aspecten van bewegen in beroeps- en vrijetijdssituaties;
- 6 vaardigheden en kennis op het terrein van de lichamelijke opvoeding verwerven met het oog op beslissingen over vervolgoopleidingen, de latere beroepsuitoefening en maatschappelijk functioneren, met inbegrip van vrijetijdsbesteding.'

Een en ander wordt nader gespecificeerd in achttien kerndoelen, verdeeld over vijf domeinen: 'Spel', 'Turnen', 'Bewegen op muziek', 'Atletiek' en 'Zelfverdediging'. Het in 1999 ontwikkelde examenprogramma lichamelijke opvoeding in het *voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs* (vmbo) 'omsluit' het programma van de basisvorming. Er is op onderdelen sprake van verbreding of verdieping.

In 1998 wordt het examenprogramma voor lichamelijke opvoeding in de *tweede*

fase van havo en vwo vastgesteld. Er zijn negen algemene doelstellingen:

‘De kandidaat kan:

- 1 zelfstandig, actief, reflectief en kritisch deelnemen aan de bewegingscultuur;
- 2 bewegend en regelend (in leidinggevende rollen) deelnemen aan uiteenlopende bewegingssituaties;
- 3 (bewegende of regelende) deelname aan bewegingssituaties afstemmen op de mogelijkheden, wensen en kenmerken van anderen;
- 4 belangrijke aspecten van uiteenlopende bewegingssituaties onderkennen en hanteren;
- 5 waarden en normen in bewegingssituaties onderkennen en hanteren;
- 6 zelfstandig en actief leren, zowel individueel als in (kleine) groepen;
- 7 plezier beleven aan het deelnemen aan verschillende bewegingssituaties;
- 8 informatie inwinnen over vervolgopleidingen en beroepen c.q. vrijwilligerswerk waarin sport en bewegen een rol spelen;
- 9 nagaan in hoeverre hij capaciteiten en interesses heeft op het gebied van studiehouding en vaardigheden bezit die wenselijk dan wel noodzakelijk worden geacht voor vervolgopleidingen en beroepen c.q. vrijwilligerswerk waarin sport en bewegen een rol spelen.’

Het, in vergelijking met het basisvormingsprogramma, wat zwaardere accent op het zelfstandig organiseren van bewegingssituaties en het reflecteren over sport en bewegen, vertaalt zich in de afwijkende domeinenkeuze (met in totaal vijfenvijftig eindtermen): ‘Bewegen’, ‘Bewegen en regelen’, ‘Bewegen en gezondheid’ en ‘Bewegen en samenleving’.

De essentie is in alle schooltypen, dat de leerlingen een meervoudige deelnamebekwaamheid moeten ontwikkelen. Ze moeten op meerdere wijzen en in meerdere rollen leren deelnemen aan bewegingssituaties: dat vraagt erom dat ze leren bewegen, dat ze leren samen te bewegen en dat ze leren óver bewegen.

De lichamelijke opvoeding moet daarenboven, net als alle andere schoolvakken, bijdragen aan het realiseren van *algemene, vakoverstijgende onderwijsdoelen*. Deze zijn vooral bedoeld om de samenhang in het onderwijsaanbod te bevorderen.

In het basisonderwijs gaat het er daarbij om dat de leerlingen:

- 1 belangstelling hebben voor de wereld om hen heen en gemotiveerd zijn om deze te onderzoeken;
- 2 volgens een plan werken;
- 3 gebruik maken van uiteenlopende leerstrategieën;
- 4 om leren gaan met hun eigen mogelijkheden en grenzen;
- 5 een positieve bijdrage leveren in een groep, b.v. verantwoordelijkheid nemen voor te verrichten taken;
- 6 doelbewust gebruik maken van communicatie- en informatiemiddelen.

De lichamelijke opvoeding in de basisvorming moet bijdragen aan:

- 1 het overleggen en samenwerken in teamverband en daarbij rekening houden met elkaars waarden en normen;
- 2 het leren voldoen aan eisen van milieu, hygiëne, gezondheid en ergonomie;
- 3 het doelmatig en veilig omgaan met materialen, gereedschappen en apparatuur en daarbij rekening houden met zichzelf, met anderen en met de omgeving;
- 4 het leren op een doordachte wijze keuzeproblemen oplossen;
- 5 het leren omgaan met regels en procedures;
- 6 het leren reflecteren op eigen ervaringen en mogelijkheden;
- 7 het leren reflecteren op mogelijkheden van vrijetijdsbesteding.

De lichamelijke opvoeding in de tweede fase van havo en vwo wordt geacht bij te dragen aan het verwerven van:

- 1 elementaire vaardigheden;
- 2 strategische vaardigheden;
- 3 regulerende vaardigheden;
- 4 sociale en communicatieve vaardigheden.

De uitwerkingen die aan de bijdrage van de lichamelijke opvoeding aan het realiseren van deze algemene onderwijsdoelstellingen zijn gegeven, kenmerken zich door de vakspecifieke inkleuring. Het (algemene) 'leren omgaan met regels en procedures' wordt bijvoorbeeld vertaald in 'in bewegingssituaties leren omgaan met regels en procedures'.

Samenvatting

In hoofdstuk 2 is de ontwikkelingsgang van het schoolvak lichamelijke oefening/opvoeding gedurende de tweede helft van de afgelopen eeuw geschetst.

De Nederlandse lichamelijke opvoeding staat tot rond de Tweede Wereldoorlog sterk onder invloed van opvattingen in Scandinavië, Duitsland en Oostenrijk. De oriëntatie op ontwikkelingen in (West-)Duitsland blijft nadien, zij het in afnemende mate. De ALO-Tilburg blijft zich tot het eind van de jaren zeventig op de Oostenrijkse school richten.

De aanvankelijke invloeden vanuit de *Scandinavische* en *Duitse 'stelsels'*, hoe verschillend ook, stemmen overeen waar het gaat om de interpretatie van het menselijk lichaam: dat wordt opgevat als object, te begrijpen en te controleren vanuit mechanische en biologische wetten. Die duiding leidt tot een ideologie waarin het schoolvak lichamelijke oefening – die naamgeving is niet toevallig – wordt verantwoord vanwege de lichaamsvormende en lichaamsnormaliserende effecten die *door* die lichaamsoefeningen of *door* bewegen (zouden kunnen) worden bewerkstelligd, zoals bewegingsvorming, houdingsvorming, spierkracht, lenigheid en uithoudingsvermogen. Het vak wil bovendien compensatie bieden voor de bewegingsarmoede binnen de school en voor de belevings- en vormingsarmoede bij de 'cognitieve leervakken'.

De '*Oostenrijkse School*' zoekt aansluiting bij de Reformpädagogik (en wil dus uitgaan van de behoeften van het kind), maar blijft toch ook nog plaats inruimen voor ideeën uit de Scandinavische en Duitse stelsels: de biologische oriëntatie is in de publicaties van haar voorvechters op vele plaatsen herkenbaar. Hoewel het hen om de ontplooiing van alle in de mens gelegen krachten – niet alleen de lichamelijke, maar ook de 'zedelijke' en de geestelijke – gaat, ligt de nadruk in de systematiek (zeker in de aanvankelijke publicaties) op het fysieke.

Vanaf de jaren vijftig steunt de lichamelijke opvoeding in ons land gedurende enkele decennia stevig op het werk van een tweetal vaderlandse vaktheoretici: Gordijn en Rijdsdorp. Zij voeren het denken over lichamelijke opvoeding weg uit het tot dan overheersende mechanistische en anatomisch-fysiologische vaarwater. Gordijn en Rijdsdorp baseren zich voor hun visie op de lichamelijkheid en het bewegen op de wijsgerige antropologie en kiezen voor een relationeel bewegingsconcept: een persoon beweegt op grond van de relevante betekenissen die hij of zij in de bewegingssituatie onderkent; bewegen is op zingeving gebaseerd handelen. Zij oriënteren zich voorts op de in hun tijd dominante geesteswetenschappelijk georiënteerde pedagogiek en de bildungstheoretische vakdidactiek.

Rijdsdorp ziet lichamelijke opvoeding als 'pedagogische omgang in het veld van de beweging en de lichaamservaring'. De via het onderwijzen van lichamelijke activiteiten te realiseren pedagogische intenties liggen in het verlengde van de wijzen waarop de mens in relatie treedt tot de buitenwereld; het gaat in het vak om bewe-

gingsvorming, prestatievorming, sociale vorming en lichaamsontwikkeling. Deze benadering bepaalt een tijdlang in belangrijke mate de koers van het leerplandenken in Nederland; Rijdsdorp staat mede aan de wieg van het zgn. Basisleerplan en de producten van de Commissie Modernisering Leerplan Lichamelijke Oefening (CML-LO).

Gordijn legt de basis voor de, naderhand met name op de Christelijke academie voor lichamelijke opvoeding (Calo) verder ontwikkelde, 'theorie van het bewegingsonderwijs'. Hij zoekt de rechtvaardiging van het vak niet in buiten het bewegen liggende (vakoverschrijdende) waarden, maar bouwt voort op de idee dat bewegen en kunnen bewegen op zich belangrijk zijn voor individuele ontwikkeling en bestaan: het gaat in het bewegingsonderwijs om planmatige, pedagogische beïnvloeding van het menselijk bewegen, met het oog op 'opening en verruiming van het motorische bestaansveld'. De essentie van het vak ligt in het onderwijzen en leren van bewegen als een persoonlijke wijze van zijn, de onderwijsdoelstellingen worden geformuleerd in termen van persoonlijke bewegingscompetenties.

De bildungstheoretische benaderingen beginnen in de eerste helft van de jaren zeventig hun dominante positie te verliezen. De vakdidactici gaan zich in toenemende mate oriënteren aan ontwikkelingen in de onderwijskunde en de algemene didactiek. In lijn daarmee komt er meer oog voor veranderingen in en claims vanuit het buitenschoolse bewegingsculturele veld. Er volgt een periode van 'differentiatie' van opvattingen. In de periode 1975-1990 kunnen grofweg de volgende vakvisies worden onderscheiden: (1) lichamelijke oefening, (2) 'bewegingsonderwijs', (3) sportonderwijs, (4) communicatief bewegingsonderwijs en (5) kritisch-constructief bewegingsonderwijs.

Bij *lichamelijke oefening* ligt het belang in het afweren van allerlei maatschappelijke bedreigingen voor (de ontwikkeling van) de fysieke conditie en de lichamelijke gezondheid. Doelstellingen van het vak zijn spierversterking, vergroting van het cardiovasculair vermogen, vergroting van lenigheid en dergelijke.

Met '*bewegingsonderwijs*' wordt bedoeld op de uitwerking die na 1980 is gegeven aan Gordijns theorie van het bewegingsonderwijs. Er is afstand genomen van de personalistische eenzijdigheid; het gegeven dat bewegen als individuele gedragswijze is ingebed in sociaal-culturele samenhangen wordt uitdrukkelijk in rekening gebracht. Het startpunt van denken ligt in de rol die het bewegen in de ontwikkeling en met name het bestaan van mensen heeft: bewegingsonderwijs is van belang omdat kunnen deelnemen aan bewegingssituaties van belang is. Het bewegingsonderwijs heeft tot taak leerlingen te leren deelnemen aan in de bewegingscultuur voorkomende activiteitsgebieden. Zij moeten het in de snel veranderende bewegingssamenleving echter niet hebben van het kunnen beschikken over vastliggende bewegingspatronen en standaardoplossingen. Het gaat er veeleer om dat zij in de binnen die activiteitsgebieden te onderscheiden betekenisgebieden de hoofdbetekenenissen leren onderkennen en realiseren.

De aanhangers van de *sportonderwijs*-benadering oriënteren zich op de op prestatievergelijking gerichte en per tak van sport georganiseerde en gereglementeerde wedstrijdsport. Het belang van het vak is gelegen in een rechttoe-rechtaan socialisatie in die sport. Het gaat erom dat de leerlingen de conditionele basis verwerven en zich de technieken, tactieken en conventies eigen maken, die nodig zijn om in de sport uit de voeten te kunnen; zij moeten worden gekwalificeerd voor de geïnstitutionaliseerde buitenschoolse sport.

Het in de tweede helft van de jaren zeventig in maatschappijkritische kringen populaire *communicatieve bewegingsonderwijs* kan als tegenhanger van 'sportonderwijs' worden gezien: het is uit op verandering van de (sport)samenleving. Het wijst vanuit het standpunt dat sport een domein van handelen is, en dus historisch gesitueerd en sociaal geconstrueerd, een onkritische acceptatie van de prestatie-oriëntatie van de dominante wedstrijdsport af. Communicatief bewegingsonderwijs wil bijdragen aan de mondigheid van de leerlingen: die moeten een kritische betrokkenheid op het terrein van de sport laten zien, verantwoorde eigen keuzes maken, doelen en processen van het bewegingsonderwijs meebepalen, op een adequate wijze participeren in sociale interactiesamenhangen en een oriëntatie op vooral de recreatiegerichte sport tonen. Ze moeten niet alleen leren bewegen, maar vooral ook leren *over* bewegen, met name waar het de (veranderbaarheid van) regels van en in bewegingssituaties betreft. Het bewegingsonderwijs biedt een ideaal ervaringsveld voor het verwerven van sociale handelingsbekwaamheden (of communicatieve bekwaamheden) als samenwerken, zich in andermans situatie kunnen verplaatsen, compromissen kunnen aanvaarden, zelfstandig kunnen organiseren, democratische beslissingsprocedures kunnen hanteren en conflicten kunnen oplossen.

Het '*kritisch-constructieve bewegingsonderwijs*' bouwt voort op het communicatieve bewegingsonderwijs, met dien verstande dat de politieke lading en de centrale plaats van de (verbale) communicatie worden losgelaten. De 'gebruikswaarde' vormt de maat voor het belang dat aan onderwijs wordt toegekend. En die staat voor wat het bewegingsonderwijs betreft – in potentie althans – niet ter discussie: de realiteit is immers dat deelname aan bewegingscultuur voor velen een belangrijke factor in de kwaliteit van het bestaan vormt. Anders dan wat bij de 'sportonderwijs'-benadering het geval is wil het kritisch-constructieve bewegingsonderwijs de leerlingen echter niet geruisloos inleiden in de gangbare sportpraktijk. Maatschappelijke toerusting wordt hier geplaatst in het spanningsveld van aanpassing en kritiek. Het bewegingsonderwijs moet bijdragen aan de handelingsbekwaamheid van de leerlingen voor kritische en constructieve deelname aan bewegingscultuur, nu en later, in wisselende contexten en rollen en vanuit meerdere deelnamemotieven. Daartoe moeten zij bewegingsvaardigheden leren beheersen, problemen die eigen zijn aan het samen bewegen leren hanteren en oplossen en cognitief-reflectief leren over bewegen. Dat laatste mede met het oog

op het leren deelnemen aan de organisatie en inrichting van bewegingsactiviteiten en het leren doorzien en – zo nodig – afstand nemen van de ensceneringen van de maatschappelijke sportwerkelijkheid.

De vakwereld lijkt zich inmiddels in hoge mate te oriënteren aan het kritisch-constructieve bewegingsonderwijsconcept. De in de loop van de jaren negentig voor alle onderwijsvormen ontwikkelde kerndoelen en eindtermen getuigen daarvan: het onderwijs moet jongeren meervoudig handelingsbekwaam maken voor zelfstandige en kritische deelname aan de, inmiddels sterk gedifferentieerde ('ontsporte' en 'versporte') buitenschoolse bewegingscultuur.

ONTWIKKELINGEN ELDERS

3 ONTWIKKELINGEN ELDERS

Inleiding

De Nederlandse vakdidactiek oriënteert zich tot in de jaren tachtig, in meerdere of mindere mate, mede op de theorievorming in de Duitstalige landen, met name die in West-Duitsland. Dat doet ze in de periode daarna beduidend minder. En van een oriëntatie op het Angelsaksische taalgebied is eigenlijk helemaal nooit sprake geweest.

Hebben we daardoor wat gemist? We kijken in dit hoofdstuk eerst even naar enkele recente opvattingen over het belang en de algemene doelstellingen van de lichamelijke opvoeding in Duitsland en werpen vervolgens een blik op de (ook wat verder terug gaande) ontwikkelingen daaromtrent in de Angelsaksische landen.

3.1 Recente ontwikkelingen in Duitsland

De bildungstheoretische 'Theorie der Leibeserziehung' zet na de Tweede Wereldoorlog in de Duitse vakwereld een tijdlang de toon: lichamelijke opvoeding is integraal bestanddeel van de opvoeding van de persoon; uitvoering van het klassieke repertoire van schoolse lichaamsoefeningen leidt als vanzelf tot houdings- en bewegingsvorming en persoonlijke en sociale vorming. Rond 1970 zet een 'realistische Wende' in: de maatschappelijke toerustingstaak van het onderwijs krijgt allengs meer accent en de traditionele 'Leibeserziehung' maakt plaats voor een meer bijdetijds 'Sportunterricht'. De meest onderschreven doelstelling wordt de leerlingen voor te bereiden op deelname aan de bewegingscultuur buiten de school, met name de georganiseerde (wedstrijd)sport. Met de differentiatie in de loop der jaren van de bewegingscultuur verschuift vervolgens ook de taakstelling van de lichamelijke opvoeding: er wordt uiteindelijk gemikt op een meervoudige (of meerdimensionale) handelingsbekwaamheid, die de leerlingen in staat moet stellen nu en later in wisselende contexten en rollen en vanuit meerdere motieven te participeren.

Bezien we de Duitse vakliteratuur van de jaren negentig, dan valt op dat zich – in tegenstelling tot de decennia ervoor – eigenlijk geen essentieel nieuwe vakbenaderingen hebben aangediend. De Duitse vaktheoretici zelf merken dat ook op: Schierz constateert dat 'de veranderingen die zich in de sport en de samenleving als geheel voordoen, zich eigenaardig genoeg niet in nieuwe vakdidactische ontwerpen vertalen' (Schierz, 1997, p. 38) en Neumann stelt vast 'dat in de vakdidactische discussie de al wat oudere concepten nog altijd domineren' (Neumannn, in

druk). Niettemin valt een interessante tendens waar te nemen: men krijgt langzaam (weer) meer oog voor de pedagogische opdracht van de lichamelijke opvoeding. Zo'n twintig jaar na de 'realistische Wende' lijkt zich een 'pädagogische Wende' aan te dienen; in toenemende mate wordt de opvatting onderschreven dat het vak meer doet dan voorbereiden op deelname aan de buitenschoolse sport alleen. Anders gezegd, de 'Erziehung *zum* Sport' heeft aanvulling met 'Erziehung *durch* Sport'.

De oorzaken zijn tweërlei. Om te beginnen is er de groeiende algemeen-maatschappelijke problematiek (de toenemende agressie, de moeizame integratie van minderheden, de milieukwestie, het wegvallen van richtinggevende kaders e.d.) die een versterkte aandacht voor de pedagogische kansen en mogelijkheden van het onderwijs noodzakelijk maakt. De tweede aanleiding is puur vakspecifiek: de in de jaren tachtig in de vakwereld dominant geworden 'pragmatische Sportdidaktik' (zie 2.5.3) krijgt steeds meer het verwijt dat ze zich eenzijdig op de traditionele (wedstrijd)sport oriënteert en daarmee allerlei pedagogisch relevante vraagstellingen veronachtzaamt.

Die groeiende belangstelling voor 'het pedagogische' blijkt om te beginnen uit een tussen 1992 en 1997 in de vakliteratuur gevoerde discussie over de (aloude) kwestie of lichamelijke opvoeding doel op zich is of (ook) middel mag of moet zijn om meer algemene, het vak overstijgende doelen te bereiken.

3.1.1 Lichamelijke opvoeding: doel of middel?

In de eerste helft van de jaren negentig voeren vooraanstaande vaktheoretici een fel 'instrumentaliseringdebat'. Het gaat daarbij om de vraag in hoeverre lichamelijke opvoeding als middel voor het realiseren van niet vakeigen doelen mag (moet) worden ingezet. De tegenstanders van een dergelijke, wat zij noemen, 'Verzweckung' of 'Fremdbestimmung' vinden dat het vak zich niet moet laten gebruiken (misbruiken) voor doeleinden die niet direct kunnen worden afgeleid uit de 'eigenheid' van het vak: lichamelijke opvoeding is waardevol 'in zichzelf', haar doelstellingen zijn door geen enkel ander schoolvak te realiseren. De voorstanders argumenteren dat er helemaal geen sprake is en kan zijn van zo'n 'eigenheid'; de bewegingscultuur maakt onlosmakelijk deel uit van een per definitie dynamische maatschappelijk-culturele samenhang.

Scherler maakt in 1997 een voorlopige balans op. Hij is om te beginnen van mening dat het een 'ontologische mystificatie' is om van dé bewegingscultuur of dé sport, of van haar 'Eigenart' of 'Eigenstruktur' te spreken. De ware, echte of werkelijke bewegingscultuur, waarop de instrumentaliseringcritici zich zo graag beroepen, bestaat volgens hem niet. Verder is het zo, dat 'der Sport "selbst" über sich nichts aussagt' (Scherler, 1997, p. 7), dat doen alleen de mensen die sporten. En dat iemand sport om de sport zelf, komt zelden of helemaal nooit voor; er worden altijd motieven, functies, betekenissen, effecten genoemd, op grond waarvan

men aan sport doet.

Scherler vindt tenslotte dat er onderscheid moet worden gemaakt tussen instrumentalisering van de sport of de lichamelijke opvoeding en instrumentalisering van haar beoefenaren (i.c. de leerlingen): 'Eine Sache für Zwecke in Anspruch zu nehmen, die sie nicht erfüllen kann oder soll, oder Menschen, zumal ohne ihr Wissen oder gegen ihren Willen, zum Mittel für eigene Zwecke zu machen, ist nicht dasselbe. Das eine ist Verzweckung, das andere Fremdbestimmung. Letztere tritt in Formen wie Herrschaft, Gewalt oder Erniedrigung auf, die mit Verzweckung nichts zu tun haben' (o.c., p. 7). Als men het inzetten van lichamelijke opvoeding als middel om een bepaald doel te bereiken ter discussie stelt, moet helder zijn of men een probleem heeft met dat doel, dan wel met de geschiktheid van de lichamelijke opvoeding om het te bereiken. De kritiek op de doelen kan alleen maar van normatieve aard zijn: d.w.z. men moet duidelijk maken waarom men een bepaald doel niet acceptabel acht. Die op de deugdelijkheid van het vak als middel om een doel te realiseren, moet daarentegen van 'empirische' aard zijn: men moet aantonen waarom het niet tot de beoogde effecten leidt. Scherler oordeelt dat, zolang er geen onderscheid wordt gemaakt tussen de gewenstheid van doelen en de geschiktheid van het middel, de instrumentaliseringdiscussie in een kringetje blijft ronddraaien.

Scherler stelt vast dat de lichamelijke opvoeding sinds jaar en dag 'Mittel der Erziehung zum und durch Sport' (o.c., p. 8) is. Er is sprake van 'Erziehung zum Sport' zodra het erom gaat de leerlingen bekwaam te maken voor competente deelname aan de buitenschoolse bewegingscultuur en van 'Erziehung durch Sport' als in de lichamelijke opvoeding algemene, vakoverstijgende onderwijsdoelen worden nagestreefd. Hoewel het onderwijs op school traditioneel in vakken is ingedeeld, heeft de lichamelijke opvoeding net als alle andere vakken niet alleen een vakspecifieke, maar ook een vakoverstijgende opdracht. Afhankelijk van de opvoedings- en onderwijsopvatting kunnen en zullen de accenten verschillend worden gelegd.

De lichamelijke opvoeding, zo is het standpunt, moet haar pedagogische opdracht serieus gaan nemen. Maar wat betekent dat?

Er lijken zich grofweg twee benaderingswijzen af te tekenen, die overigens niet los van elkaar kunnen worden gezien. Enerzijds wordt geoordeeld dat de antwoorden op de kernproblemen van onze tijd inderdaad niet meer van 'de optelsom van de afzonderlijke vakken' kunnen worden verwacht: de lichamelijke opvoeders kunnen zich niet (meer) legitimeren als vertegenwoordigers van de bewegingsbelangen van de leerlingen of als inleiders in het inmiddels zeer onoverzichtelijk geworden veld van de buitenschoolse sport alleen; zij moeten ook bijdragen aan het realiseren van algemene, vakoverstijgende opvoedingsdoelen. In paragraaf 3.1.2 gaan we wat nader in op die (mogelijke) bijdrage van de lichame-

lijke opvoeding aan de 'Allgemeinbildung'.

Anderzijds is men van opvatting dat de lichamelijke opvoeding haar vakspecifieke taak ruimer dan in termen van 'het voor de leerlingen ontsluiten van een deelgebied van de cultuur' sec moet opvatten. In deze benadering past onder meer het momenteel in Duitsland veelvuldig gehoorde pleidooi voor het ontwikkelen van zgn. 'Erziehender Sportunterricht'. In paragraaf 3.1.3 worden hiervan de contouren geschetst.

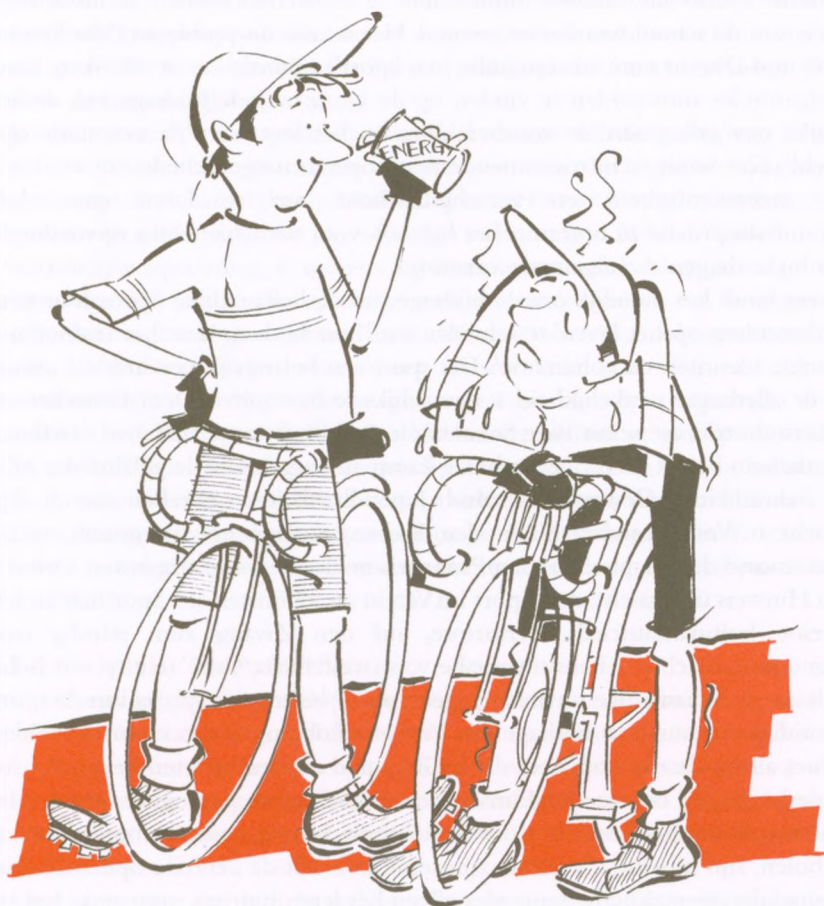
3.1.2 Bijdragen aan het realiseren van algemene onderwijsdoelen

Wij oriënteren ons aan Schierz (1997). Deze is van mening dat de lichamelijke opvoeding haar bestaansrecht in belangrijke mate ontleent aan het gegeven dat het vak wezenlijk bijdraagt aan het realiseren van algemene, vakoverstijgende onderwijsdoelen. Bij zijn overwegingen aangaande de kansen en de mogelijkheden van het vak vormt een zevental, door Heymann (1997) geformuleerde, algemene deel-taken van het onderwijs de maatstaf:

- 1 'Lebensvorbereitung': het doen verwerven van de bekwaamheden voor participatie in alledaagse levenssituaties (voorzover deze niet buiten de school kunnen worden verworven);
- 2 'Stiftung kultureller Identität': het overdragen van essentiële culturele verworvenheden;
- 3 'Weltorientierung': het overdragen van de kennis en vaardigheden die helpen bij het opbouwen van een eigen wereldbeeld;
- 4 'Anleitung zum kritischen Vernunftgebrauch': het bieden van gelegenheid en stimulans tot kritisch denken;
- 5 'Entfaltung von Verantwortungsbereitschaft': het ontplooien van de bereidheid tot het dragen van verantwoordelijkheid;
- 6 'Einübung in Verständigung und Kooperation': het leren overleggen en samenwerken;
- 7 'Stärkung des Schüler-Ichs': het bieden van mogelijkheden om eigen behoeften en potenties te ontplooien en eigen sterke kanten te ontdekken en uit te bouwen.

Het spreekt vanzelf dat niet van ieder schoolvak kan worden verlangd, dat het aan elk van deze algemene doelen (in gelijke mate) bijdraagt.

Schierz buigt zich om te beginnen over de deelopdrachten 'Lebensvorbereitung' en 'Weltorientierung'. Hij stelt vast dat zich rond 1970 een nieuwe consensus aftekende, waar het de hoofddoelstelling van de lichamelijke opvoeding betreft: het gaat in het vak om het realiseren van handelingsbekwaamheid in de sport. Lichamelijke opvoeding moet voorbereiden op deelname aan buitenschoolse (verenigings)sport; de keuze van de inhoud op school gaat volgens het 'principe van het exemplarische'. Deze 'gelijkschakeling' van sport en lichamelijke opvoe-



'ALSO, ICH BIN WIEDER GESTÄRKT, HELMUT'

ding gaf eigenlijk al direct aanleiding tot hardnekkige pedagogische oppositie: velen oordeelden dat de speelruimte voor de leerlingen door de genormeerde eisen van het sportsysteem te sterk werd ingeperkt.

De situatie is sindsdien snel veranderd: de sport is sterk gedifferentieerd, is meer-
voudiger en verscheidener geworden, en daarom als gebied waaruit de inhouden
van de lichamelijke opvoeding worden gekozen pedagogisch weer 'salonfähig'.
Maar het is tegelijkertijd moeilijker geworden om aan de hand van exemplarische
inhouden voor te bereiden op brede deelname aan de bewegingscultuur; veel
sportieve activiteiten kunnen immers niet of nauwelijks binnen de institutionele
kaders van de school worden uitgevoerd. Het is zaak dit probleem ('das Spiel von
Nähe und Distanz zum ausserschulischen Sport') opnieuw te overdenken, tenein-
de eigentijdse antwoorden te vinden op de vraag naar de bijdrage van de licha-
melijke opvoeding aan 'de voorbereiding op het leven' en 'de oriëntatie op de
wereld'. Het komt er in toenemende mate op aan mogelijkheden te vinden om
met meervoudigheid en verscheidenheid om te leren gaan, 'ohne
Vernunftsansprüche zu opfern'. Hier ligt ook voor de lichamelijke opvoeding een
kans bij te dragen aan algemene vorming.

Schierz vindt het moeilijk om de bijdrage van de lichamelijke opvoeding aan 'de
vorbereitung op het leven' te scheiden van haar bijdrage aan 'het realiseren van
culturele identiteit en coherentie'. Dat sport een belangrijk bestanddeel uitmaakt
van de alledaagse werkelijkheid is nauwelijks te bestrijden: 'Dem Bestseller einer
Kulturindustrie, die selbst Bier, Schokolade und Duftwasser mit dem Attribut des
Sportlichen belegt, ist im Lebensalltag kaum zu entgehen. Die gefährliche Allianz
aus Schönheits-, Gesundheits- und Jugendlichkeitsversprechen durch Sport
erreicht in Vorzimmerbrochüren den Kassenpatienten ebenso gezielt, wie die
Plakatwand den nichtsahnenden Passanten noch an den entlegensten Orten mit
dem Hinweis überrascht, dass Sport im Verein an schönsten sei. Sportlich zu leben
ist eine kulturindustriell überformte, auf den Zwang zum ständig neuen
Vergnügen bedachte Lebensstilvorgabe von zweifelhafte Güte' (o.c., p. 46). Schierz
vindt dat de lichamelijke opvoeding, gelet op de belangrijke plaats van de sport in
de huidige cultuur, haar bijdrage aan het totstandbrengen van culturele coheren-
tie niet alleen daarin mag zien, dat zij de jeugd aan het sporten krijgt. Zij moet
het de leerlingen ook mogelijk maken er afstand van te nemen: ze moet ze laten
zien wat in de sport zelf niet direct zichtbaar is: zijn ensceneringsvormen, zijn
symbolen, zijn historie - kortom: zijn semiotiek. Tot de centrale opdracht van de
lichamelijke opvoeding behoort niet alleen het leren sporten, maar ook het leren
waarnemen van sport en het erop leren reflecteren.

Wat de deelopdrachten 'Anleitung zum kritischen Vernunftgebrauch', 'Entfaltung
von Verantwortungsbereitschaft' en 'Einübung in Verständigung und Kooperation'
betreft, oordeelt Schierz als volgt. De lichamelijke opvoeding is een uitstekend
'oefenterrein' voor reflectieve, autonome en kritische omgang met regels.

Leerlingen moeten over regels onderhandelen, er afspraken over maken, die afspraken verantwoorden, erop toezien dat ze gevolgd worden, ze zo nodig aanpassen en ermee experimenteren. 'Die Förderung der Entwicklung des Regelbewusstseins durch Sportunterricht wird nicht als Selbstzweck angestrebt, sondern als ein Beitrag zur Demokratieerziehung und zur Vorbereitung auf politisches Handeln im Sport und über den Sport hinaus' (o.c., p. 47). Het is immers niet de primaire opdracht van de school en de lichamelijke opvoeding om eenduidig vast te leggen wat voor meerdere perspectieven openstaat. De uitwisseling van argumenten vraagt van alle deelnemers sociale handelingsbekwaamheid, met name de bekwaamheid om perspectieven over te nemen en te coördineren. Ook hier liggen vakspecifieke zowel als vakoverstijgende pedagogische kansen en mogelijkheden voor de lichamelijke opvoeding.

Het hier en nu met plezier sporten is essentieel voor de 'Ich-Stärkung' van de leerlingen. Hoe minder hun ervaringen afwijken van hun alledaagse ervaringen, des te dichter staat de lichamelijke opvoeding bij hen. Het vak kan ertoe bijdragen dat kinderen en jongeren zich niet als vreemden in hun eigen lichaam voelen.

De lichamelijke opvoeding is volgens Schierz momenteel belangrijker dan ooit, juist vanwege de bijdrage die zij kan leveren aan het realiseren van de algemene schooldoelstellingen. Hij vat samen: 'Im Rahmen seiner Möglichkeiten bereitet er kritisch vor auf ein Leben mit Sport, dessen Stile schematisiert und den Konsumenten einer Kulturindustrie angetragen werden. Sportunterricht stiftet einen kritischen Beitrag zu kultureller Kohärenz, indem er am Sport sichtbar macht, was im Sport nicht zu sehen ist. Er fördert kritischen Vernunftgebrauch, indem er einen Beitrag zur Demokratieerziehung leistet, der im Erlernen des reflexiven, autonomen und kritischen Umgangs mit Regeln gründet. Er stärkt das Ich, indem er es befähigt Vertrautes und nicht Fremdes im eigenen Körper zu sein' (o.c., p. 48).

3.1.3 'Erziehender Sportunterricht'

Het 'Erziehender Sportunterricht'-concept ligt mede aan de basis van het nieuwe leerplan van Duitslands grootste deelstaat Nordrhein-Westfalen en inmiddels ook aan dat van een aantal andere deelstaten. Kurz is een van de exponenten van deze nieuwe benadering; het gaat in feite om de op enkele essentiële punten bijgestelde visie op het vak die hij eind jaren zeventig als 'pragmatische Sportdidaktik' introduceerde (zie 2.5.3).

Kurz is van mening dat de lichamelijke opvoeding, anders dan twintig jaar geleden, niet moet worden gezien als slechts een inleiding in de buitenschoolse sport. Het vak moet volgens hem consequent aansluiting zoeken bij algemeen onderschreven formuleringen van de pedagogische opdracht van de school. De buitenschoolse bewegingscultuur is weliswaar zo'n wezenlijk onderdeel van de leefwereld van de leerlingen dat de school daar niet aan voorbij kan gaan; maar dat

betekent niet, dat deze daar simpelweg moet worden gekopieerd. De lichamelijke opvoeding mag zich niet vastleggen op de vormen en normen van de georganiseerde sport: 'Sport in der Schule ist pädagogisch ausgewählter, akzentuierter oder auch modifizierter Sport' (Kurz, 2000, p. 7). Het vak staat, als enige schoolvak, voor een handelings- en ervaringsgebied, waarin het bewegen en de lichamelijke van de leerlingen centraal staat. Daarop, en niet op de omvang en de populariteit van de sport, berust volgens Kurz uiteindelijk de onmisbaarheid van het vak.

Kurz houdt wel vast aan de centrale idee van de handelingsbekwaamheid: de leerlingen moeten door koppeling van ervaring en reflectie leren de betekenis van de bewegingscultuur voor hun eigen leven in te schatten; het gaat er uiteindelijk om te bevorderen dat ze zelf verantwoord kunnen bepalen welke aspecten van of onderdelen uit de bewegingscultuur ze welke plaats in hun leven willen geven. Hij pleit op grond hiervan voor een 'dubbele opdracht' voor de lichamelijke opvoeding: het gaat om (1) 'Erschliessung der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur' en (2) 'Entwicklungsförderung durch Bewegung, Spiel und Sport'.

Het blijft een onomstreden opgave van de lichamelijke opvoeding, die bekwaamheden, vaardigheden en kennis over te dragen die noodzakelijk zijn om in de bewegingscultuur uit de voeten te kunnen. De verantwoording van het vak verwijst echter ook naar de tweede opdracht van het onderwijs, die met de begrippen 'opvoeding' of 'vorming' wordt geduid. Het begrip 'handelingsbekwaamheid' heeft betrekking op beide opdrachten. De leerlingen moeten de bekwaamheid verwerven om competent aan sport (breed opgevat) deel te nemen en ze moeten in staat zijn te reflecteren op de zingeving, de betekenis van de sport en die sport in het verlengde daarvan zelf vorm kunnen geven. Want: 'Sport hat nicht seinen Sinn, sondern wird mit Sinn belegt; und das kann auf unterschiedliche Weise geschehen. Handlungsfähig ist, wer damit rational und verantwortlich umgehen kann' (Kurz, 2000, p. 11).

In Kurz' huidige vakconcept staan de zgn. 'pädagogische Perspektiven' centraal. In eerdere publicaties sprak hij van 'Sinnrichtungen', 'Sinndimensionen' of 'Sinnperspektiven' (zie 2.5.3). De keuze voor 'pädagogische Perspektiven' moet in het licht van de accentuering van de pedagogische opdracht van de school worden gezien.

Kurz ziet een pedagogisch perspectief in de eerste plaats als 'een mogelijkheid hoe het vak mee kan werken aan het realiseren van de algemene opdracht van de school'. Dat betekent in relatie tot de bovengenoemde uitgangspunten:

- elk perspectief geeft vanuit een speciaal standpunt aan in hoeverre een bewegingsactiviteit pedagogisch waardevol kan zijn, in hoeverre deze de ontwikkeling van kinderen en jongeren kan bevorderen;
- elk perspectief kan verbonden worden met een individuele betekenisverlening (waarmee kinderen en jongeren duidelijk maken 'wat ze in de sport zoeken');
- bij het in onderwijssituaties vertalen van de perspectieven moet de leerkracht

- van deze individuele betekenisverleningen uitgaan en deze confronteren met zijn eigen 'pädagogisch reflektierten Vorstellungen';
- de inhouden van de lichamelijke opvoeding kunnen op verschillende wijzen tot thema van onderwijs worden; met de perspectieven zijn de belangrijkste thematiseringen aangegeven.

Kurz onderscheidt de volgende zes pedagogische perspectieven:

- 1 Die Wahrnehmungsfähigkeit verbessern, Bewegungserfahrungen erweitern;
- 2 Sich körperlich ausdrücken, Bewegungen gestalten;
- 3 Etwas wagen und verantworten;
- 4 Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen;
- 5 Gemeinsam handeln, spielen und sich verständigen;
- 7 Die Fitness verbessern, Gesundheitsbewusstsein entwickeln' (b.v. Kurz, 2000, p. 21 e.v.).

Bij elkaar bieden de perspectieven dus een ordening van hoe er verschillend betekenis gegeven (zin verleend) kan worden aan bewegingsactiviteiten. De leerlingen zijn meer handelingsbekwaam, naarmate ze meer soeverein met deze meerduidigheid om kunnen gaan. De lichamelijke opvoeding die deze handelingsbekwaamheid bevordert, is 'erziehender Sportunterricht'.

De leerlingen handelen echter alleen dan zelfstandig en zelfverantwoordelijk, wanneer zij zich door de gestelde opdrachten aangesproken, geïnspireerd voelen en wanneer zij de van hen verwachte activiteiten op dat moment ook als zinvol ervaren. Kurz stelt daarom aan 'erziehender Unterricht' de volgende, elkaar aanvullende, eisen: 'mehrperspektivisch unterrichten', 'verantwortlichkeit fördern' en 'Gegenwart erfüllen'.

Met 'mehrperspektivisch unterrichten' bedoelt Kurz dat de 'sport' op school evenwichtig vanuit alle genoemde perspectieven wordt aangeboden en vormgegeven. Zo wordt het inzicht in het complexe verschijnsel sport verdiept en worden verdere mogelijkheden van de omgang met beweging, spel en sport geopend. Leerlingen ervaren hoe bewegingsactiviteiten aan verschillende betekenissen kunnen worden gekoppeld en daardoor ook veranderen. Het vanuit meerdere perspectieven benaderen van de sport moet er verder toe leiden, dat de daarin aanwezige ambivalenties worden herkend - er zijn bijvoorbeeld zowel positieve als negatieve uitwerkingen op de gezondheid - en dat daarover wordt gereflecteerd. De tweede aan 'erziehender Sportunterricht' te stellen eis betreft die van de bevordering van verantwoordelijkheid. Opvoeding is pas mogelijk 'als Selbsterziehung eines selbsttätigen Subjekts' (Kurz, 2000, p. 6). Het is aan de opvoeder daarvoor stimulansen en adequate randvoorwaarden te bieden. 'Nur was die Schüler gelernt haben, selbst zu wollen, wird in ihrem Leben über den Unterricht hinaus Bedeutung gewinnen' (o.c., p. 35). De opvoeding moet erop uit zijn zichzelf

overbodig te maken. Anders gezegd: opvoeding moet leiden tot zelfbepaling. Maar dan wel zelfbepaling met verantwoording naar de eigen toekomst en naar degenen met wie wordt samengeleefd. In 'erziehender Sportunterricht' werken de leerlingen naar de mate van hun handelingsbekwaamheid mee aan de inrichting en vormgeving van het onderwijs. In de loop van de schooltijd zijn ze toenemend in staat hun sport in en buiten de school zelf te verantwoorden. Dat vraagt ook om kennis over en inzicht in sport en bewegen.

Onderwijs moet van belang zijn voor later ('zukunftsbedeutend'), maar ook voor nu ('Gegenwart erfüllend'). Ziedaar de derde eis die Kurz aan 'erziehender Unterricht' stelt. De leerlingen houden aan het onderwijs onvoldoende voor later over, als zij er op het moment zelf geen betekenis aan kunnen verlenen. Dat vraagt er onder meer om dat de eisen voor deelname aan de (bewegings)activiteiten aansluiten bij de mogelijkheden en de behoeften van de leerlingen; voorts moet er sprake zijn van directe feedback.

De visie die de in Duitse vakkringen invloedrijke Kurz aan het eind van de twintigste eeuw etaleert, wijkt beduidend af van de puur 'pragmatisch-qualifikatorische' insteek waarvoor hij in de jaren zeventig en tachtig koos. In feite is hij met de huidige benadering, waarbij de leerlingen zelfstandig en zelfverantwoordelijk moeten kunnen kiezen vanuit welk perspectief zij aan de bewegingscultuur deelnemen en hoe zij deze bewegingscultuur vervolgens inrichten en vormgeven, een eindweegs opgeschoven in de richting van de vakopvattingen binnen de 'kritisch-emanzipatorische' vakdidactische stroming (zie 2.5.5).

3.2 Ontwikkelingen in de Angelsaksische landen

We gaan voor een globale verkenning van het denken in het Angelsaksische gebied vanzelfsprekend te rade bij de Amerikaanse literatuur, maar we richten onze blik ook kort op die in de andere Angelsaksische landen.

We starten de paragraaf met een schets van de historie van de lichamelijke opvoeding en zien dan dat er veel parallellen zijn met de ontwikkelingen zoals die zich in het Duitstalige gebied en Nederland hebben voorgedaan. De momenteel in de Verenigde Staten, Groot-Brittannië, Canada en Australië van kracht zijnde officiële leerplandocumenten geven een beeld van de richting die de lichamelijke opvoeding tegen het eind van de twintigste eeuw is ingeslagen: gezondheid en fitness gooien hoge ogen, net als de ontwikkeling van motorische en sociale vaardigheden.

3.2.1 Van 'education through the physical' naar 'sport education'

Er kunnen in de Amerikaanse lichamelijke opvoeding tot 1990 grofweg vijf vakconcepten worden onderscheiden. In de terminologie van Siedentop (1983) zijn dat: 'education of the physical', 'education through the physical', 'movement education', 'humanistic physical education' en 'sport education'. De eerste twee zijn respectievelijk verwant met het in Nederland en Duitsland bekende biologisch georiënteerde lichaamsoefeningenconcept (zie 2.1.1 en 2.5.1) en het bildungstheoretische lichamelijke opvoedingsconcept (zie 2.1.2). De 'education-through-the-physical'-benadering bepaalt in de Verenigde Staten tot ver in de twintigste eeuw het gezicht van het vak. Lichamelijke opvoeding wordt gezien als een pedagogische activiteit die bijdraagt aan de totale ontwikkeling van de persoon, i.c. aan de 'organic education', de 'psychomotor education', de 'character education' en de 'intellectual education'.

Het 'movement-education'-concept lijkt verwantschap te vertonen met het 'education-through-the-physical'-concept, maar het is met name de kijk op de functie van de vakinhouden die verschilt. In de 'education-through-the-physical'-opvatting worden de bewegingsvormen aangeboden met het oog op hun (veronderstelde) functie voor individuele en sociale ontwikkeling; bij 'movement education' gaat het om het leren van 'human movement', om leren *van* bewegen en niet om opvoeden *door* bewegen.

De vertegenwoordigers van de 'humanistic physical education'-opvatting oriënteren zich op de humanistische psychologie en pedagogiek. De grondidee achter deze vakvisie kan als volgt worden omschreven: er moeten arrangementen worden aangeboden, waarin de leerlingen psychisch en emotioneel kunnen groeien; de sociale en affectieve domeinen verdienen uitdrukkelijk aandacht; zelfverwerking moet richtsnoer zijn. Voor de persoonlijke ontplooiing is het zaak een breed scala van bewegingsactiviteiten aan te bieden; die bewegingsactiviteiten staan in dienst van de ontwikkeling van persoonlijke identiteit.

Het 'sport education'-concept vertoont de trekken van de gematigde 'sportonderwijs'-opvatting (zie 2.5.3, met name Kurz' 'pragmatische Sportdidaktik'). Vanaf de jaren tachtig zet deze vakvisie in de Verenigde Staten vooral de toon. Doelstelling is de leerlingen voor te bereiden op deelname aan maatschappelijk relevante sport-, spel- en dansactiviteiten. Het gaat in de lichamelijke opvoeding dus niet om het opvoeden 'van het lichaam' of om opvoeden 'door bewegen', maar om opvoeden 'in competitieve en expressieve bewegingsactiviteiten'. De grondidee is dat de waarde van bewegingsonderwijs niet zozeer ligt in een mogelijke bijdrage aan allerlei het bewegen overschrijdende zaken, zoals persoonlijke ontplooiing of gezondheid, alswel in de intrinsieke waarde van bewegen, spel en sport zelf. Deelname aan de bewegingscultuur (sport, spel en dans) vraagt om kennis en vaardigheid die in onderwijs verworven moet worden; de curriculuminhouden worden gekozen met het oog op de competenties die nodig zijn voor deelname

aan spel, sport en dans.

Siedentop is een van de belangrijkste voorvechters van de 'sport education'-benadering. Hij onderscheidt drie doelstellingsniveaus. 'Increase subject matter approach tendencies' (het eerste niveau) is de lange-termijndoelstelling. Leerlingen moeten bewegen, spel en sport zo aantrekkelijk gaan vinden dat zij na hun schoolloopbaan zelf mogelijkheden voor spelen en sporten zullen zoeken. 'Increase skill' en 'Socialize into the play environment' zijn doelstellingen van het tweede niveau. Het gaat respectievelijk om de ontwikkeling van de technische vaardigheid in competitieve en expressieve bewegingsactiviteiten en om de noodzaak thuis te raken in de regels, strategieën en gewoonten die bij die activiteiten horen. Tenslotte zijn er vier 'niveau 3'-doelen. De eerste is 'Readiness for participation': zorgen dat de leerlingen over de fysieke voorwaarden beschikken die voor een bepaalde activiteit nodig zijn. De tweede is 'Activity counseling': de leerlingen helpen bij het kiezen van voor hen relevante bewegingsactiviteiten. Vervolgens moet het bij een activiteit behorende sociale gedrag ('Social behavior') systematisch worden onderwezen: 'The day is past when we can assume that players will automatically develop in the roles that provide for community and civility in a play environment (o.c., p. 271). Het vierde 'niveau 3'-doel is 'Knowledge': het verwerven van relevante kennis over regels, tactieken en materiaal en over de historie van de beoefende spel-, sport- en dansvormen.

Als vanaf de beginjaren negentig de met overheidsbezuinigingen geconfronteerde samenleving en de met motivatieproblemen kampende leerlingen naar de leeropbrengst en de gebruikswaarde van de schoolvakken gaan vragen, krijgt de lichamelijke opvoeding het moeilijk; er wordt zelfs van een crisissituatie gesproken. De onderwijspraktijk vertoont namelijk dikwijls de kenmerken van de 'sporttraining', vaak ook is er sprake van een verregaande vrijblijvendheid en de aansluiting bij wat de jongeren beweegt, is veelal ver te zoeken.

Het Angelsaksische LO-veld reageert op de crisis met een reeks van suggesties over hoe er moet worden gehandeld. Waar heeft het zoeken naar oplossingen 'officieel' toe geleid? De in de Verenigde Staten, Groot-Brittannië, Canada en Nieuw-Zeeland ontwikkelde leerplannen en richtlijnen voor lichamelijke opvoeding geven een beeld van de richting die het vak daar aan het eind van de twintigste eeuw inhoudelijk inslaat. De drie hoofddoelstellingen zijn: ontwikkeling van gezondheid en fitness, de ontwikkeling van bewegingsvaardigheden en de ontwikkeling van sociale vaardigheden. Direct hieraan gekoppeld wordt nadrukkelijk aandacht gevraagd voor de ontwikkeling van een positief zelfbeeld en het verwerven van kennis en inzicht.

3.2.2 Gezondheid en fitness

Het 'fitnessmodel' – lichamelijke opvoeding als bijdrage aan de bevordering van de fysieke gezondheid – heeft in het Angelsaksische taalgebied in het algemeen en in de Verenigde Staten in het bijzonder voortdurend aandacht gehad. Er heeft in de loop der jaren wel een verandering plaatsgevonden in de manier waarop het fitnessbegrip wordt geoperationaliseerd. Men maakt inmiddels onderscheid tussen fitnessparameters voor de fysieke gezondheid en voor de motorische prestatiegeschiktheid. De American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance (AAHPERD) kiest voor de eerste categorie: cardiovasculair uithoudingsvermogen, lichaamssamenstelling, lenigheid en spierkracht in buik- en lage-rugstreek. Het gaat daarbij niet om vergroting van de cardiovasculaire capaciteit et cetera alleen, maar tevens om vergroting van kennis van en inzicht in de relatie tussen lichamelijke activiteit en gezondheid.

Tegen het eind van de twintigste eeuw wint de fitnessbenadering heel duidelijk nog aan kracht en belang. Een van de oorzaken is een rapport van de nationale gezondheidsdienst (United States Surgeon General) over de lichamelijke activiteit en de gezondheid van de bevolking van de Verenigde Staten (Centers for Disease Control and Prevention, 1996). Enkele van de bevindingen zijn:

- meer dan zestig procent van de Amerikaanse volwassenen bereikt niet de aanbevolen hoeveelheid lichamelijke activiteit;
- bijna de helft van de jongeren is niet regelmatig in voldoende mate lichamelijk actief;
- het aantal deelnemers aan 'high school daily physical education classes' daalde met vijftien procent;
- slechts een vijfde van hen is daarbij twintig minuten of meer actief.

Een van de belangrijkste aanbevelingen is het aantal uren lichamelijke opvoeding te vergroten en lichamelijke activiteit in de scholen te bevorderen. Er wordt met nadruk gesteld, dat de kwantiteit, en in het bijzonder de kwaliteit, van de lichamelijke opvoeding een significant positief effect heeft op de aan de gezondheid gerelateerde fitheid van kinderen en jongeren, door toename van de deelname aan matig intensieve tot intensieve bewegingsactiviteiten (National Association for Sport and Physical Education, 1999).

De AAHPERD meent dat het wetenschappelijk bewijs inmiddels genoegzaam is geleverd: deelname aan bewegingsactiviteiten heeft een positieve invloed op de gezondheid en het welzijn van mensen. Omgekeerd geeft een verbeterde gezondheid ontegenzeggelijk positieve effecten op het individu, zowel als op de samenleving als geheel. 'The best opportunity to prepare the majority of children and adolescents to live physically active, healthy lives is through physical education in the schools' (AAHPERD, 1999, p. 3). Immers, leren hoe je fit kunt blijven 'is the essential educational component of physical education' (o.c. p. 5): door onderwijs in aan de gezondheid gerelateerde fysieke fitheid gaan de leerlingen inzien dat

lichamelijke activiteit een blijvend waardevolle en plezierige bezigheid is; zij ontdekken waar hun mogelijkheden en interesses liggen en leren hoe zij een op hun persoonlijke behoeften en situatie afgestemd programma voor de bevordering van hun fysieke fitheid kunnen ontwerpen en uitvoeren.

Inmiddels bekend de Angelsaksische wereld van de lichamelijke opvoeding zich in toenemende mate tot de 'health related PE'. In aansluiting op het eerder genoemde 'United States Surgeon General'-rapport over de gezondheid van de Amerikaanse jeugd, is bijvoorbeeld het innovatieve 'Sports, Play, and Active Recreation for Kids'-programma (SPARK) ontwikkeld. Het heeft de bedoeling te stimuleren dat er in de lessen lichamelijke opvoeding meer aan fitnessbevorderende activiteiten wordt gedaan (McKenzie, Sallis, Faucett & Kolody, 1997). De AAHPERD ziet het programma als een voorbeeld van een onderwijsprogramma dat de leerlingen op een effectieve wijze de kennis, het inzicht en de vaardigheden bijbrengt, die nodig zijn voor een blijvende actieve leerstijl. Het accent ligt op zelfstandig werken en leren en op het nemen van verantwoordelijkheid voor het eigen niveau van lichamelijke fitheid (AAHPERD, 1999).

En zo is er, in de Verenigde Staten én in andere Angelsaksische landen, een reeks van auteurs die voor een vooral op handhaving en/of verbetering van de fysieke gezondheid gerichte lichamelijke opvoeding pleiten. Het is veelzeggend dat het vak in Canada, Australië en Nieuw-Zeeland inmiddels tamelijk algemeen met de term 'health and physical education' wordt aangeduid.

3.2.3 Bewegingsvaardigheden

In de meeste programma's voor lichamelijke opvoeding wordt de ontwikkeling van motorische vaardigheden of bewegingsvaardigheden als een belangrijke rechtvaardiging van het vak in het curriculum van de school gezien (McCullick, in druk). De stelling dat de lichamelijke opvoeding erop uit moet zijn de leerlingen die vaardigheden bij te brengen die noodzakelijk zijn om deel te kunnen nemen aan een veelheid van bewegingsactiviteiten, wordt breed onderschreven.

Gallahue & Ozmun (1998) zijn van mening dat men heel lang onvoldoende oog heeft gehad voor het belang van een evenwichtige motorische ontwikkeling en van een gedegen bewegingsscholing van kinderen, jongeren en volwassenen. Ze wijzen erop dat het in de Amerikaanse samenleving voor zowel jongens als meisjes van zeer grote waarde is goed uit de voeten te kunnen in bewegingssituaties; dat bepaalt voor een belangrijk deel de sociale acceptatie en de status in de groep. Het is naar hun oordeel op grond van de onderzoeksliteratuur bovendien alleszins redelijk om te veronderstellen dat de bewegingscompetentie een van de belangrijke componenten is van het globale zelfbeeld in algemene zin en dat deze een grote rol kan spelen bij de ontwikkeling van een positieve zelfwaardering.

Gallahue en Ozmun achten het daarom een belangrijke opdracht van de lichamelijke opvoeding (in het basisonderwijs én het voortgezet onderwijs) ervoor

HEALTH & PHYSICAL EDUCATION



'WEET U MISSCHIEN WAAR DE GYMZAAL IS?'

zorg te dragen dat de leerlingen een brede variëteit aan fundamentele bewegingsvaardigheden effectief en efficiënt kunnen uitvoeren en kunnen benutten bij het onder de knie krijgen van meer specifieke bewegingsvaardigheden en sportvaardigheden in het dagelijks leven en in de recreatieve en competitieve sport. Ze stellen voorts vast dat meerdere studies het belang van de zgn. *zelf-waargenomen competentie* (het beeld dat de beweger van zichzelf heeft) hebben aangetoond voor langdurige sportdeelname en zien de ontwikkeling daarvan dan ook als de primaire doelstelling van de lichamelijke opvoeding en de jeugdsport.

White (1959) legt de basis voor het competentiebegrip. Hij constateert dat spel en exploratie bij kinderen in hoge mate worden gekenmerkt door de behoefte greep te hebben op de omgeving. Een positief resultaat dat het gevolg is van eigen handelen geeft het gevoel 'de zaak onder controle te hebben'. Succeservaringen zijn belangrijk voor de motivatie: zij nodigen uit om door te gaan, om een iets moeilijker taak aan te durven.

Harter (1978) werkt de competentiegedachte verder uit. Ze wijst erop dat niet alleen de positieve ervaringen relevant zijn. Mislukkingen kunnen eveneens van invloed zijn op de indruk die iemand van de eigen competentie heeft; ze brengen gevoelens van onzekerheid en angst met zich, die remmend werken op verdere ontplooiing. Verder gaat het er ook niet simpelweg om, kinderen zoveel mogelijk succeservaringen te laten ervaren; het is van belang dat ze de indruk hebben dat de positieve effecten vooral op eigen kracht zijn behaald. Het zijn ten slotte niet alleen de prestaties op zich die van invloed zijn op het idee dat iemand van de eigen competentie heeft, maar ook de beoordeling van deze prestaties door belangrijk geachte anderen, bijvoorbeeld de leraar, de ouders of speelkameraadjes. Zelf-waargenomen competentie en gedrag hangen dus samen; maar hoe is de richting van de relatie tussen beide componenten? Bepaalt het niveau van het functioneren het beeld van de eigen competentie of is het andersom? Kan door vergroting van de zelf-waargenomen competentie de prestatie positief beïnvloed worden of brengt een verhoging van de prestatie een positiever beeld van de eigen competentie met zich mee? Boucher et al. (1993) komen tot de conclusie dat de zelf-waargenomen competentie wel het motorisch functioneren beïnvloedt, maar dat het omgekeerde niet opgaat: als een leerling beter presteert, hoeft hij zich nog niet competentier te achten. Dat betekent dat de leerkracht niet slechts uit moet zijn op het verbeteren van motorische vaardigheden, maar er tevens op gericht moet zijn dat dit gepaard gaat met een bewustwording van de ervaring van succes. Juist dat schept de voorwaarde voor verdere (motorische) ontwikkeling.

De effectiviteit van een onderwijsprogramma is er voorts bij gebaat, dat de gestelde taken binnen dat programma goed zijn afgestemd op het bekwaamheidsniveau van de individuele deelnemers. Dat vergroot de kans dat successen worden ervaren als door de leerlingen zelf veroorzaakt. De succeservaringen zullen nog sterker zijn wanneer de leerlingen worden gestimuleerd zelf adequate taken te leren

kiezen; de ervaring dat prestaties het gevolg zijn van eigen gedrag versterkt de competentiebeleving en de motivatie.

3.2.4 Sociale vaardigheden

De ontwikkeling van sociale vaardigheden wordt momenteel als een fundamentele doelstelling van de lichamelijke opvoeding gezien: er wordt veel waarde gehecht aan de bekwaamheid van mensen om goed met elkaar om te gaan, effectief in groepen samen te werken en om te gaan met conflicten en spanningen tussen personen. Scholen hebben een groeiende verantwoordelijkheid om leerlingen de daartoe vereiste vaardigheden bij te brengen. In klassengroepen die worden gekenmerkt door wederzijdse ondersteuning en vertrouwen, geven leerlingen elkaar constructieve feedback en heeft ieder het gevoel te worden geaccepteerd. Deze positieve verhoudingen spelen een belangrijke rol bij de ontwikkeling van sociale veerkracht op latere leeftijd. Omgekeerd kunnen zwakke sociale relaties op school aanleiding geven tot sociale kwetsbaarheid later.

Hoewel er nog niet veel onderzoek naar is gedaan en de gevonden gegevens nog allesbehalve eenduidig zijn, wordt bijna algemeen verondersteld dat er sprake is van een positieve relatie tussen deelname aan bewegingsactiviteiten en de ontwikkeling van de sociale competentie.

Behalve voor de vergroting van de bekwaamheid om op een adequate wijze met elkaar om te gaan, is de ontwikkeling van sociale vaardigheden als onderwijsdoelstelling tevens van grote importantie, vanwege de grote rol die sociale processen spelen bij de realisering van andere onderwijsdoelstellingen, of het nu gaat om de ontwikkeling van het zelfbeeld, het verwerven van motorische vaardigheden of de verbetering van de fysieke fitheid. Het zelfbeeld bijvoorbeeld, wordt in belangrijke mate gevormd door de feedback die leerlingen ontvangen van de leerkrachten en de medeleerlingen (zie 3.2.3). De beweegredenen om motorische vaardigheden te leren en een aanvaardbaar niveau van fitheid te onderhouden, worden medebepaald door het sociale klimaat in de klas. Zo'n klas is meer dan een verzameling individuen; het is een dynamisch sociaal systeem, binnen een ruimere context (scholengemeenschap, gemeente), maar ook met zijn eigen subsystemen. Hoe minder aandacht er hoeft te worden geschonken aan het kweken van goede interpersoonlijke relaties, des te meer energie is er beschikbaar voor het realiseren van andere onderwijsdoelen.

Dat de bevordering van de sociale ontwikkeling van groot gewicht wordt geacht blijkt bijvoorbeeld uit de richtlijnen voor de lichamelijke opvoeding in de staat New York (New York State Education Department, 1996). Deze zijn nadrukkelijk mede met het oog op sociale waarden als (zelf)verantwoordelijkheid en samenwerking ontwikkeld: leraren lichamelijke opvoeding bieden in hun lessen bewegingsactiviteiten aan die aanleiding geven tot interacties tussen leerlingen waardoor dergelijke waarden kunnen worden gerealiseerd.

Een groeiend aantal auteurs richt zich op thema's als racisme, seksisme en ander sociaal onrecht in de samenleving en in de context van de school. Een sociaal-kritische benadering van lichamelijke activiteit, bewegingscultuur en lichamelijkheid staat centraal; oogmerk is het doorvoeren van veranderingen, die de rechtvaardigheid in de lichamelijke opvoeding en de sport bevorderen. Ferguson (1999) acht dit type programma's essentieel om de huidige atmosfeer van, wat hij noemt, 'ultra-competitiveness' het hoofd te bieden. Rees (in druk) wijst er in dit verband op dat de binnen de context van de Amerikaanse scholen en universiteiten georganiseerde schoolsport zijn oorsprong heeft in de privé-scholen (public schools) voor jongens in Groot-Brittannië in de tweede helft van de negentiende eeuw. De Britse 'play up and play the game'-idee is in de Verenigde Staten aangepast aan de Amerikaanse mentaliteit: winnen bij sport symboliseert morele superioriteit en nationale dominantie. Dat maakt de activiteit tot een ritueel, dat een gevoel van solidariteit en gemeenschapszin creëert: het winnen van sportwedstrijden is dé manier om de schoolgemeenschap te binden en een gezamenlijke trots te ontwikkelen. Er wordt algemeen aangenomen dat de positieve lessen die uit de sportcompetitie kunnen worden geleerd, overdraagbaar zijn naar andere competitieve situaties in het leven. Zo wordt sport tot een van de centrale componenten van het sociale leven op school. De bekwaamheid in sport bepaalt dan ook in belangrijke mate de status van de individuele leerlingen: sporters zijn vaak voorbeelden voor jongere leerlingen, ze representeren het mooiste en het beste dat de gemeenschap heeft te bieden.

De rituelen rondom de sport op de high schools versterken volgens Rees de 'mythe' dat sport het karakter vormt. Als min of meer voetstoots wordt aangenomen dat de sport als vanzelf positieve waarden overdraagt, dan is er weinig aanleiding om op zoek te gaan naar wat de werkelijke effecten zijn of onder welke voorwaarden waarden als respect, fairness en 'self-esteem' (werkelijk) kunnen worden bevorderd. Programma's die sport willen gebruiken om fair play en respect voor regels te onderwijzen (b.v. Siedentop, 1996) of problemen die de jeugd in de sport tegenkomt gebruiken om persoonlijke en sociale verantwoordelijkheid te onderwijzen (Hellison, 1996), lijken dan ook eerder uitzondering dan regel in het voortgezet onderwijs.

De bevordering van de sociale ontwikkeling door middel van bewegingsactiviteiten wordt momenteel des te meer van gewicht geacht, tegen de achtergrond van de toegenomen sociale spanningen in met name de grote steden. Het aantal probleemkinderen – kinderen die in armoede leven, adequate verzorging en sociale opvang ontberen, tot gangs behoren enz. – is met name in de Verenigde Staten 'skyrocketing'. Om aan de groeiende sociale problematiek tegemoet te komen, mikken programma's voor lichamelijke opvoeding op onderwijsresultaten als respect voor de rechten en gevoelens van anderen, samenwerkingsgezindheid, zelf-

standigheid, gevoeligheid voor het welzijn van anderen en het ook buiten de les lichamelijke opvoeding vertonen van dergelijk gedrag. Als het gaat om het leggen van verbanden tussen de mate waarin jongeren lichamelijk actief zijn en drugsgebruik, afwijkend gedrag en criminaliteit is voorzichtigheid overigens geboden. Er is nog weinig onderzoek naar gedaan. De beschikbare resultaten wijzen onder meer op minder gevoeligheid voor het gebruik van drugs en alcohol bij jongeren die sporten. Belangrijk is overigens de tak van sport: jongens die voetballen gebruiken meer alcohol dan welke andere jongerengroep ook. Ook zijn er takken van sport waar het drugsgebruik relatief hoog is.

Er wordt in toenemende mate gewezen op de mogelijke relatie tussen deelname aan bewegingsactiviteiten en sociale integratie. Jongeren kunnen momenteel minder terugvallen op relatief zekere sociale verbanden als het gezin, de school, de kerk of de buurt. Daarom wordt het sociale netwerk enorm belangrijk. Uitsluiting uit de groep, sociale isolatie, geeft extreme stress; omgekeerd is integratie goed voor het zelfgevoel. Lichamelijke activiteit en sport zouden ideale gelegenheden voor jongeren kunnen zijn om te integreren in een sociaal netwerk en sociaal zelfvertrouwen te ontwikkelen. Het ook hier weer mondigesmaat uitgevoerde onderzoek bevestigt die verwachting: zowel de integratie in de peergroep als de relatie tussen generaties kan door bewegingsactiviteiten worden verbeterd. Een en ander kan overigens ook verkeerd uitpakken; de sport-peergroep kan ook een plek zijn waar ongewenst groepspecifiek gedrag wordt overgenomen (gebruik van alcohol, drugs en geweld).

Samenvatting

In dit hoofdstuk zijn ontwikkelingen beschreven, die zich gedurende het afgelopen decennium in Duitsland en over een wat langere periode in de Angelsaksische landen op het terrein van de lichamelijke opvoeding hebben voorgedaan.

In Duitsland wordt tegen het eind van de twintigste eeuw steeds frequenter geargumenteed dat de lichamelijke opvoeding meer moet doen dan bekwaam maken voor deelname aan de buitenschoolse bewegingscultuur alleen. Onderwijs heeft een dubbele opdracht: overdracht van kennis en vaardigheden (onderwijs in engere zin) én persoonlijkheidsontwikkeling (opvoeding, vorming). Gelet op de problemen waar de huidige samenleving voor staat (moeizame integratie van culturele minderheden, milieuproblematiek, toenemende bereidheid tot gebruik van geweld, mediasering e.d.), groeit het belang van die tweede opdracht. Na de 'realistische Wendung' rond 1970 maakt de Duitse vakwereld - of althans een belangrijk deel ervan - zich in de loop van de jaren negentig op voor een 'pädagogische Wendung'. De nieuwe richtlijnen en leerplannen voor 'Sport' in meerdere Duitse

deelstaten, met het grote Noordrijn-Westfalen als trendsetter, schrijven voor dat het vak vanuit meerdere pedagogische perspectieven als 'erziehender Sportunterricht' moet worden ingericht.

De opvatting is dat door het nastreven van vakspecifieke doelen alleen de vakoverschrijdende opvoedingstaak van de school wordt genegeerd en de positie van de lichamelijke opvoeding in het geheel van de vakken wordt verzwakt: het gaat in het vak niet slechts om 'Erziehung zum Sport', maar ook om 'Erziehung durch Sport'.

De ontwikkeling van de lichamelijke opvatting in de Angelsaksische landen vertoont zekere parallellen met die in het Duitstalige gebied en Nederland. In eerste instantie wordt het vak dominant gezien als een pedagogische activiteit die bijdraagt aan de totale ontwikkeling van de persoon. Vanaf de jaren tachtig staat de lichamelijke opvoeding meer in het teken van voorbereiding op deelname aan maatschappelijk relevante sport-, spel- en dansactiviteiten.

De ontwikkeling van gezondheid en fitness als doelstelling van de lichamelijke opvoeding neemt in de Angelsaksische wereld momenteel een hoge vlucht. Het vak wordt in Canada, Australië en Nieuw-Zeeland inmiddels 'health and physical education' genoemd. In de meeste programma's neemt (ook) de ontwikkeling van motorische vaardigheden of bewegingsvaardigheden een prominente plaats in. Onderzoeksliteratuur wijst in het algemeen op een positieve relatie tussen de eigen indruk van het motorisch functioneren (de zelf-waargenomen competentie) en het feitelijk motorisch functioneren. De ontwikkeling van sociale vaardigheden wordt ten slotte in toenemende mate van gewicht geacht, mede in het licht van de sociale problematiek in de huidige samenleving.

**BEWEGINGSONDERWIJS:
HET BELANG EN DE
ALGEMENE DOELSTELLING**

4 BEWEGINGSONDERWIJS: HET BELANG EN DE ALGEMENE DOELSTELLING

Inleiding

We hebben in hoofdstuk 1 geconstateerd dat het bewegingsonderwijs bijna wereldwijd met imago- en legitimatieproblemen kampt. De vakwereld heeft in heel veel landen blijkbaar ofwel intern geen helder beeld van haar unieke belang en doelstellingen, ofwel zij slaagt er onvoldoende in die betekenis en taakstelling overtuigend naar buiten te brengen. Dat maakt een analyse wenselijk van de wijze waarop het vak in de (internationale) vakliteratuur wordt verantwoord en naar de opdracht die het zichzelf stelt.

In de daaropvolgende twee hoofdstukken is daarom de Nederlandse, Duitse en heel summier ook de Angelsaksische vakliteratuur op twee aspecten beoordeeld: hoe wordt het bewegingsonderwijs gelegitimeerd en welke zijn de algemene vakdoelstellingen die in het verlengde daarvan worden geformuleerd? Het ging in beide hoofdstukken uiteindelijk om het antwoord op de vraag hoe men momenteel in de verschillende landen denkt het in meerdere of mindere mate ervaren identiteitsprobleem te lijf te moeten gaan.

We hebben geconstateerd dat de Nederlandse vakwereld vandaag de dag dominant oordeelt dat bewegingsonderwijs een onderwijsleervak moet zijn, dat bekwaam maakt voor zelfstandige, zelfgekozen, kritische deelname aan de bewegingscultuur. In Duitsland wordt (nadrukkelijker dan in ons land) gewezen op de belangrijke vakspecifieke en vakoverstijgende bijdrage van het bewegingsonderwijs aan het realiseren van algemene schooldoelstellingen. Bovendien wordt daar gepleit voor 'opvoedend sportonderwijs' ('erziehender Sportunterricht'). In het Angelsaksische gebied wordt het bewegingsonderwijs, behalve voor de ontwikkeling van bewegingsvaardigheden, in toenemende mate van waarde geacht voor de bevordering van de gezondheid en de sociale ontwikkeling.

In dit afsluitende hoofdstuk formuleren we onze visie op het belang en de algemene doelstelling van het bewegingsonderwijs. Daarbij zal blijken dat we van oordeel zijn dat de dienaangaande in ons land reeds ingezette ontwikkeling moet worden doorgezet.

Het hoofdstuk is als volgt opgezet. In paragraaf 4.1 geven we, de ontwikkelingen in ons land en de recentelijk in Duitsland en de Angelsaksische landen manifest

geworden trends afwegend, een beargumenteerde keuze voor hoe wij het vak verantwoorden: *bewegingsonderwijs is van belang omdat deelname aan bewegingscultuur van belang is*. Daarmee is tegelijkertijd de kern, de essentie van de algemene vakdoelstelling bepaald: leerlingen bekwaam maken voor deelname aan bewegingscultuur. Die stellingname roept de volgende twee vragen op: waaróm is deelname aan bewegingscultuur van belang, en waarom is het bekwaam maken voor die deelname juist een taak van de school? Over die kwesties gaat het in respectievelijk de paragrafen 4.2 en 4.3.

We sluiten in paragraaf 4.4 af met een toelichting op onze nadere specificatie van de algemene doelstelling van bewegingsonderwijs: leerlingen bekwaam maken voor zelfstandige, verantwoorde, perspectiefrijke en blijvende deelname aan de bewegingscultuur.

4.1 Het belang van bewegingsonderwijs

We zagen in de hoofdstukken 2 en 3 dat het schoolvak lichamelijke opvoeding op heel verschillende manieren werd en wordt gelegitimeerd (zie ook Scherler, 1994). Zo zijn er auteurs die de *compensatiefunctie binnen de school* benadrukken: het vak is er om tegenwicht te bieden tegen ongewenste bijwerkingen – eenzijdigheid, bewegingsarmoede, saaiheid e.d. – van andere vakken of van de school als geheel. Lichamelijke opvoeding is als het ware het medicijn tegen ongewenste neveneffecten van andere vakken. Bij deze vakverantwoording passen algemene doelstellingen in termen van ‘intensieve fysieke inspanning’, ‘geestelijke ontspanning’ en ‘plezier’.

Daarnaast zijn er auteurs die het vak vooral gelegitimeerd zien vanwege de reuen ervan voor het functioneren buiten de school. De idee is dat de school haar leerlingen moet kwalificeren om in (huidige, dan wel toekomstige) buitenschoolse levenssituaties uit de voeten te kunnen. Deze argumentatiewijze kent twee varianten. De eerste is simpelweg de volgende: zoals men op school Engels leert om die taal (ook) buiten de school te kunnen lezen, spreken of schrijven, zo is de lichamelijke opvoeding er om de leerlingen bekwaam te maken om in (buitenschoolse) bewegingssituaties uit de voeten te kunnen. Het gaat hier dus om een *vakimmanente* wijze van legitimeren; ook de daaraan gekoppelde doelstellingen zijn *vakimmanent*, ze zijn alleen door de lichamelijke opvoeding te realiseren. De tweede variant gaat verder: bekwaam maken voor deelname aan de bewegingscultuur is als legitimatie voor lichamelijke opvoeding niet genoeg, de lichamelijke opvoeding is er (tevens) vanwege haar bijdrage aan het realiseren van algemene, boven het functioneren in de bewegingscultuur uitstijgende doelstellingen. Anders gezegd, de leerlingen leren ook *door* of ontwikkelen zich ook *aan* sport en bewegen. Het vak is in feite vehikel voor het bereiken van algemene – ook, of mede,

door andere schoolvakken te realiseren – onderwijsdoelen. Het gaat hier om een *vakoverstijgende* wijze van legitimeren en om daaraan gekoppelde *vakoverstijgende* doelstellingen.

Met name bij de tot een halve eeuw terug populaire Scandinavische en Duitse 'stelsels', bij de Oostenrijkse schoolgymnastiek en bij de bildungstheoretische vakdidactiek zien we expliciete verwijzingen naar de 'lichamelijke opvoeding als compensatie'-vakverantwoording. Deze wijze van argumenteren komen we in de recente vakliteratuur echter niet of nauwelijks meer tegen. De op zich 'sympathieke' (het welzijn van de scholieren is immers in het geding) redeneertrant wordt door de jaren heen wel betrekkelijk frequent in op ouders, politici en beleidsmakers gerichte geschriften gehanteerd. Ook wordt de dagelijkse onderwijspraktijk waarschijnlijk dikwijls mede volgens deze lijn van denken geordend.

Tegen de 'lichamelijke opvoeding als compensatie'-benadering spreekt, dat deze eigenlijk niet meer dan een afgeleide is: lichamelijke opvoeding als compensatie kan slechts bestaan bij de gratie van de kenmerken (met name de manco's) van andere schoolvakken of van de wijze waarop 'het schoolgaan' is georganiseerd. De symptomen worden ermee aangepakt, niet de oorzaken. Zou dat laatste – door wie, door wat of hoe dan ook – wel het geval zijn, dan zou daarmee in feite tevens (een deel van) de bodem onder de lichamelijke opvoeding worden weggeslagen. Daarbij komt, dat het bewegingsonderwijs als schoolvak voor de bestrijding van de bewegingsarmoede, de eenzijdigheid of de saaiheid van het schoolse leven in feite niet strikt noodzakelijk is; met een bewegingsactieve pauze-activiteit kom je ook al een heel eind. Kortom, deze wijze van legitimeren is hooguit als bijkomend argument acceptabel.

In hoofdstuk 2 en 3 bleek dat de 'vakoverstijgende' argumentatielijns gedurende de eerste decennia van de afgelopen halve eeuw tamelijk gangbaar was: de lichamelijke opvoeding is middel om verderweg liggende doelen te bereiken. Daarna kreeg de 'vakimmanente' wijze van verantwoorden langzamerhand de overhand: de lichamelijke opvoeding is er voor het realiseren van juist vakimmanente doelstellingen.

We constateerden in hoofdstuk 3 dat er de laatste jaren in Duitsland en in de Angelsaksische landen – waar het vak dikwijls sterk onderhevig is aan een terugloop van lesuren en middelen – evenwel sprake is van een 'revival' van de 'vakoverstijgende' wijze van legitimeren. In Duitsland wil men meer 'Erziehung' in het onderwijs en ziet men een belangrijke rol voor de lichamelijke opvoeding weggelegd bij de aanpak van de 'maatschappelijke sleutelproblemen' van deze tijd. In de Angelsaksische landen wordt uitdrukkelijk ingezet op onder meer het belang van het vak voor de bevordering van de gezondheid en de verwerving van sociale vaardigheden, dat laatste mede tegen de achtergrond van de 'skyrocketing'

sociale problematiek in met name de grote steden.

De lichamelijke opvoeding wordt dus in Duitsland en in de Angelsaksische landen tevens geacht bij te dragen aan het realiseren van de algemene onderwijs- en opvoedingsopdracht van de school. Overigens is dat ook bij ons het geval (zie 2.6.3). Er wordt in de vakliteratuur nogal eens geargumenteed dat het vak zich daar ook bij uitstek voor leent. Afhankelijk van de invulling is hier sprake van een 'vakimmanente' dan wel een 'vakoverstijgende' wijze van legitimeren. In het eerste geval ziet men de vakbijdrage als puur vakspecifiek gekleurd (een voorbeeld: de algemene onderwijsopdracht 'leren samenwerken' wordt vertaald in 'leren samenwerken in bewegingssituaties'), in het tweede geval is er de pretentie vakoverstijgende effecten te kunnen bewerkstelligen. In Duitsland en de Angelsaksische landen worden beide benaderingen gesignaleerd, in ons land wordt de algemene opdracht in het algemeen 'naar het vak toe' vertaald.

Probleem van de 'vakoverstijgende' legitimaties is ofwel dat de erin opgesloten of erop aansluitende claims (doelstellingen) niet kunnen worden waargemaakt, ofwel dat niet kan worden aangetoond dat het het bewegingsonderwijs is, dat bij de realisatie een rol speelt. Er mag van doelstellingen worden geëist dat ze binnen de randvoorwaarden van de school haalbaar zijn, dat er didactische maatregelen aan ontleend kunnen worden en dat ze kunnen worden geëvalueerd. Veel van de momenteel in Duitsland en in het Angelsaksische gebied geformuleerde vakoverstijgende doelen voldoen niet aan die criteria. Wie zegt dat bijvoorbeeld het samen opbouwen van een turnsituatie of het in dienst van de ploeg spelen automatisch ook de samenwerkingsgezindheid in niet-bewegingssituaties bevordert? Of dat de lessen lichamelijke opvoeding als zodanig bijdragen aan de cognitieve ontwikkeling, de (volks)gezondheid, de sociale integratie of het waardenbesef in meer algemene zin?

Het lijkt erop dat in situaties waarin 'vakoverstijgend' wordt gelegitimeerd, het mogelijke (maatschappelijke) belang van bewegen wel heel erg gemakkelijk tot doelstelling van het onderwijs in bewegen wordt verheven. Mogelijk is hier het gehanteerde bewegingsconcept mede debet aan (zie ook 2.2). Wie, zoals waarschijnlijk veel Duitse en Angelsaksische auteurs, het menselijk bewegen (impliciet) interpreteert in termen van geïsoleerde motorische (standaard)vaardigheden, als 'verandering van plaats van (delen van) het substantiële lichaam', als 'lichaamsbeweging' (zie hierboven), moet in bewegingsonderwijssituaties al snel zijn toe-vlucht zoeken tot, vanuit dat gezichtspunt gezien, vakoverstijgende ('pedagogische') doelen. Voor wie start vanuit een 'relationeel lichaamsbeeld' en bewegen dus opvat als gedrag, als een vorm van menselijk handelen, als 'in relatie treden tot de wereld' is dat bewegen per definitie ingebed in een ruimer (vakeigen) netwerk van veranderbare regels, sociaal-maatschappelijke gegevens, normen en waarden et cetera.

Voor de 'vakoverstijgende' vakverantwoordingen geldt overigens net als voor de

‘lichamelijke opvoeding als compensatie’-benaderingen dat, zodra blijkt dat de beoogde effecten op een andere wijze dan via het bewegingsonderwijs ook (of beter) kunnen worden gerealiseerd, het vak op zijn minst een deel van zijn bestaansrecht verliest.

Resteert de, eigenlijk ook meest voor de hand liggende, ‘vakimmanente’ wijze van verantwoorden van de lichamelijke opvoeding (of liever gezegd: het *bewegingsonderwijs*): bewegingsonderwijs is eenvoudigweg van belang omdat deelname aan bewegingscultuur van belang is en leerlingen participeren op school in bewegingssituaties met het oog op het vergroten van de bekwaamheid daarin. Dat is een pretentie die het vak met geen ander schoolvak deelt en die het bovendien zonder enige twijfel kan waarmaken.

De meeste legitimaties van bewegingsonderwijs dragen deze ‘vakimmanente’ signatuur. Maar voor veel auteurs en ontwikkelaars is de vraag waaróm het kunnen deelnemen aan de bewegingscultuur zo waardevol is, kennelijk een overbodige: ze gaan er eigenlijk stilzwijgend vanuit, dat de formule ‘Schulsport um des auserschulischen Sports willen’ (Scherler, 1994, p. 6) voldoet. De ‘vakimmanente’ legitimatie is echter pas compleet als men de samenleving kan overtuigen van de waarde van het deelnemen aan bewegingssituaties. In de volgende paragraaf gaan we nader in op het belang van deelname aan de bewegingscultuur.

4.2 Het belang van deelname aan de bewegingscultuur

Het begrip ‘bewegingscultuur’ is in vakkringen inmiddels ingeburgerd. Dat het in de kerndoelen en eindtermen voor het bewegingsonderwijs in het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs zonder nadere omschrijving wordt gebruikt, getuigt daarvan. De definities en omschrijvingen zijn echter schaars (zie voor een beschrijving van het ‘bewegingsculturele landschap’ ook 2.6.2). Wij kiezen voor de volgende, pragmatische omschrijving: de bewegingscultuur omvat die vrijetijdsactiviteiten, waarin het dominant om het uitvoeren van bewegingen – hetzij ‘bewegingshandelingen’, hetzij ‘lichaamsbewegingen’ (zie 4.1) – gaat (of: waarin het bewegen wordt gethematiseerd). De motieven voor het deelnemen aan de bewegingsactiviteiten kunnen zowel extrinsiek (de activiteit is ‘middel’ ter realisering van buiten de activiteit gelegen doeleinden) als intrinsiek (het motief is direct gerelateerd aan het doel dat de activiteit definieert) zijn.

Als het gaat om het belang of de noodzaak van het deelnemen aan de bewegingscultuur, is het nodig een onderscheid te maken tussen de (mogelijke) betekenis voor het individu en die voor de samenleving. In de praktijk gaan beide overigens vaak samen: wat voor de individu betekenis heeft, kan ook maatschap-

pelijk van nut zijn. Anders gezegd: de waarde voor het individu en die voor de samenleving als geheel lopen dikwijls parallel.

Hieronder gaan we nader in op respectievelijk het belang voor het individu en dat voor de samenleving.

4.2.1 Het belang voor het individu

Dat de bewegingscultuur door het individu als belangrijk wordt gepercipieerd, is alleen al gelet op de deelnamecijfers meer dan evident: meer dan zestig procent van de Nederlanders doet aan sport (CONI et al., 1999). Bewegen is voor zeer velen een niet meer weg te denken deel van hun bestaan geworden; deelname aan de bewegingscultuur voorziet in een fundamentele behoefte aan individueel welzijn.

De drijfveren om sport te beoefenen of fysiek actief te zijn, verschillen. In de literatuur worden bijvoorbeeld de volgende motieven genoemd: vreugde, plezier, genot, competitie, prestatie, avontuur, risico, spanning, opwindning, uitdaging, sensatie, verstrooiing, compensatie voor arbeid, behoefte aan beweging, beleven van eigen lichamelijkheid, conditie, fitheid, gezondheid, schoonheid, uiterlijk, ontspanning, vriendschap, sociaal contact, sociale vergelijking, gezelligheid, zelfontplooiing, zelfbevestiging, zelfkennis, zelfexpressie, behoefte om uit te blinken, succesbeleving, status, prestige, inkomen, sociale waardering... (Kenyon, 1968; Crum, 1992; Vanreusel & Bulcaen, 1992; Van Bottenburg & Schuyt, 1996). Het gaat hier om een mengeling van zowel intrinsieke als extrinsieke motieven. Bovendien is er sprake van overlap en zijn de genoemde 'beweegredenen' niet alle van dezelfde orde. Waar het om gaat, is duidelijk te maken dat de aanleiding voor deelname aan de bewegingscultuur per individu en van situatie tot situatie kan verschillen.

Wat is meer in concreto het belang voor het individu van die participatie in bewegingssituaties?

Bewegen is ontegenzeggelijk van essentiële betekenis voor de ontwikkeling van kinderen. Crum & Stegeman (1994) gaan nader in op de rol die het bewegen speelt in de ontwikkeling van het jonge kind. Zij noemen om te beginnen de exploratieve functie: het bewegen is de brug bij uitstek naar de ander en het andere; het weet krijgen van iets komt primair tot stand als aan-den-lijve ondervinden, als bewegend ervaren.

Vervolgens is er de productieve functie. Deze is de tegenhanger van de exploratieve functie. Niet het wezen van dingen en situaties staat op de voorgrond, maar het gegeven dat kinderen op basis van hun eigen voorstelling iets uit dingen en situaties kunnen maken en bouwen of bewegend dingen en situaties kunnen veranderen.

Een derde functie is de communicatieve. Kinderen maken elkaar met bewegingen iets duidelijk, zij communiceren met elkaar in lichaams- en bewegingstaal. Deze functie speelt in het kinderspel een belangrijke rol.

Kinderen gaan zich in hun bewegingsspel op een gegeven moment met elkaar vergelijken. Wanneer de prestatiemotivatie om de hoek komt kijken, vinden kinderen in hun bewegingsspel een arsenaal aan mogelijkheden om in vergelijking met anderen de grenzen van het eigen kunnen te ontdekken. Bewegen heeft zo een vergelijkingsfunctie.

Kinderen doen bewegend belevingsintensieve ervaringen op, bijvoorbeeld bij het glijden op het ijs, bij het springen in het water, bij het zwaaien aan een touw. Maar ook als blijkt dat iets ineens lukt, of juist niet. Dat is de impressieve functie van bewegen.

Bewegen heeft ook een expressieve functie: kinderen kunnen bewegend hun gedachten, gevoelens en belevingen uitdrukken.

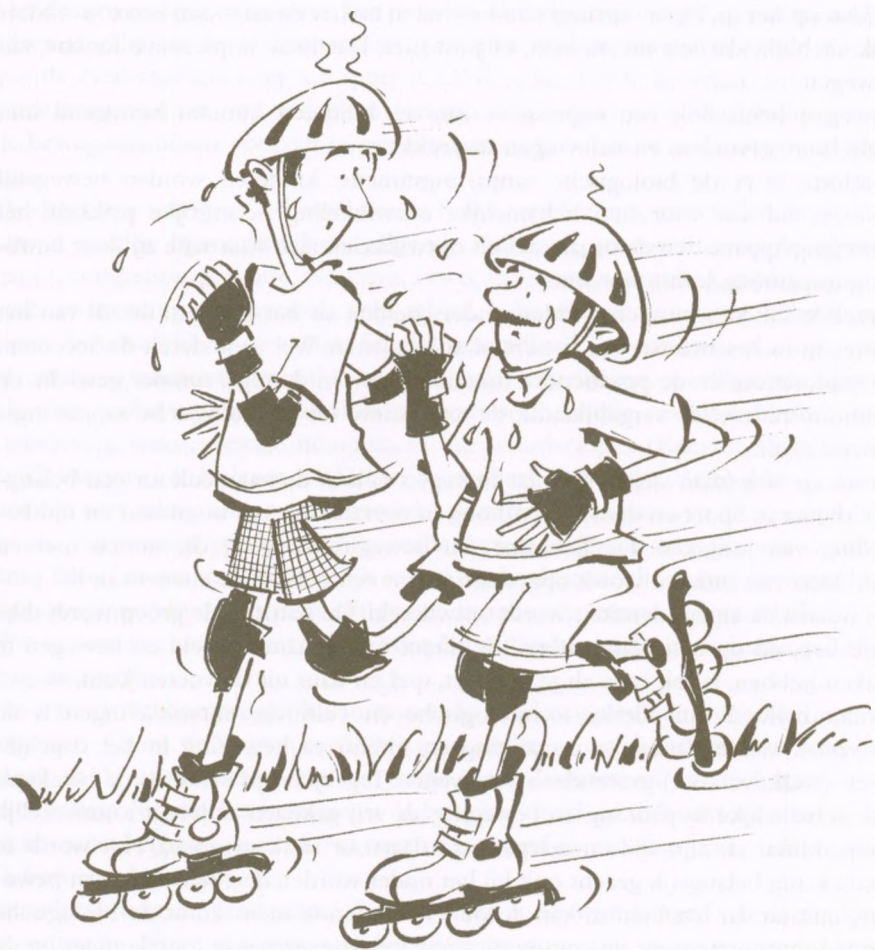
Tenslotte is er de biologische aanpassingsfunctie: kinderen worden bewegend blootgesteld aan voor hun lichamelijke ontwikkeling belangrijke prikkels; het bewegingsapparaat en de orgaanstelsels ontwikkelen zich naarmate zij door bewegingsinspanning belast worden.

Dezelfde functies kunnen worden onderscheiden als het gaat om de rol van het bewegen in het bestaan van tieners of volwassenen. Wel veranderen de accenten; de exploratieve en de productieve functie krijgen in de regel minder gewicht, de communicatieve, de vergelijkende, de expressieve en de biologische aanpassingsfunctie meer.

Crum en Stegeman stellen vast dat bewegen ook in de jeugdcultuur een belangrijk thema is. Sport en dans scoren hoog in overzichten van interesses en tijdsbesteding van jongeren. De lichaams- en bewegingservaring die samen met en temidden van anderen wordt opgedaan, vormt een belangrijk element in het proces waarin de eigen identiteit wordt ontwikkeld. De status in de groep wordt dikwijls bepaald op basis van criteria die direct met lichamelijke en bewegen te maken hebben: je telt mee als je in sport, spel en dans uit de voeten kunt.

Onder invloed van allerlei technologische en culturele ontwikkelingen is de noodzaak van lichamelijke inspanning en intensieve beweging in het dagelijks leven (werk, vervoer) grotendeels verdwenen. Tegelijkertijd echter is de betekenis van lichamelijke inspanning en beweging als vrij gekozen activiteit aanmerkelijk toegenomen en zijn tijd en gelegenheid daarvoor sterk gegroeid. Het wordt in brede kring belangrijk geacht ook bij het ouder worden deel te nemen aan bewegingscultuur. In het bestaan van de ouder wordende mens komt de biologische aanpassingsfunctie naast de communicatieve en de expressieve functie meer op de voorgrond.

Een interessante onderzoeksbenadering is die naar het effect van sport en bewegen in het algemeen en van bewegingsonderwijs op school in het bijzonder op de leeropbrengst in andere vakgebieden. Het wetenschappelijk onderzoek naar de relatie is echter schaars, de discussie over de methodologische kwaliteit van dat



'EN WANNEER KOMT DAT PRETTIGE GEVOEL
NOU PRECIES, JAN'

onderzoek dikwijls hevig. Niettemin kan uit de beschikbare onderzoeksresultaten worden afgeleid dat uitbreiding van de in het primair onderwijs aan lichamelijke opvoeding bestede tijd, bij gelijkblijven van de totale onderwijstijd, niet ten koste hoeft te gaan van de overige schoolresultaten en mogelijk leidt tot betere resultaten bij vakken als rekenen en wiskunde (Sallis et al., 1999).

Onderzoek in het primair en het voortgezet onderwijs wijst erop dat 'sport en bewegen' een positieve invloed heeft op de algemene werkhouding en de instelling ten opzichte van de school: het lijkt erop dat scholieren die veel sporten meer aspiraties hebben, meer gemotiveerd zijn (de drop-outcijfers zijn lager), hun schoolwerk beter organiseren en 'productiever' zijn; hun schoolresultaten zijn gelijk aan of beter dan die van niet-sporters (b.v. Biddle et al., 1998; Brettschneider & Klimek, 1998; Whitehead & Corbin, 1997).

De Knop & Hoyng (1998) zijn in de sociologische literatuur nagegaan wat sport voor mensen individueel kan betekenen. Zij vonden (in bepaalde situaties) duidelijke empirische ondersteuning voor een aantal betekenissen. Ik noem de in relatie tot het bewegingsonderwijs meest relevante:

- Verantwoorde sport heeft een positieve invloed op de persoonlijke gezondheid.
- Sport bevordert het persoonlijk welzijn: het roept emoties op, zorgt voor opwinding, geeft plezierige gevoelens, draagt bij aan de kwaliteit van het leven.
- Sport geeft individuen de mogelijkheid om zich met anderen te identificeren en kweekt solidariteit en teamgeest.
- Sport kan mensen een eigen identiteit geven en biedt mogelijkheden om een groepsidentiteit te bewerkstelligen.
- Sport is een vorm van sociale interactie en bevordert zo de communicatie tussen mensen en versterkt de (vriendschaps)relaties.
- In sport kan men zichzelf ontplooien; deze persoonlijke ontwikkeling kan leiden tot een gevoel van eigenwaarde en tot zelfverwerkelijking.
- Men kan zich via sport onderscheiden van anderen.

Bij de beoordeling van de bevindingen van De Knop en Hoyng moet wel in ogenschouw worden genomen dat enkele van de genoemde betekenissen zowel een positieve als een negatieve lading kunnen hebben. Bijvoorbeeld: waar mensen zich positief van anderen onderscheiden en zo een gevoel van eigenwaarde ontwikkelen, kan dat ten koste gaan van de zelfverwerkelijkingsmogelijkheid van anderen (zie ook 5.2.2).

Uit het bovenstaande blijkt duidelijk hoe groot het belang voor het individu van deelname aan de bewegingscultuur is en waar dat belang ligt. Bovendien blijkt, dat er vanuit een keur van motieven wordt deelgenomen.

Welke consequenties heeft dit voor de formulering van de algemene doelstelling

van het bewegingsonderwijs? We kunnen die vraag hier alleen in algemene zin beantwoorden. Gezien het belang is vooral essentieel dat het bewegingsonderwijs erop is gericht zoveel mogelijk mensen blijvend 'tot bewegen te bewegen'. Dat vraagt om onderwijs dat, zoals de Duitsers zeggen, zowel 'zukunftsbedeutend' als 'Gegenwart erfüllend' is. De veelheid aan beweegredenen en betekenissen vraagt vervolgens om een daarop afgestemde, brede en gevarieerde aanpak. We zullen deze globale richtingwijzers in paragraaf 4.4 verder uitwerken.

4.2.2 Het belang voor de samenleving

Zoals gezegd, bijna tweederde van de bevolking doet op een of andere wijze aan sport. Zo'n viereneenhalf miljoen Nederlanders sport 'regelmatig' tot 'intensief'. Naar schatting zevenhonderdduizend vrijwilligers zijn betrokken bij sportbeoefening. Deze getallen illustreren tegelijkertijd ook de maatschappelijk betekenis, die aan bewegen moet worden toegekend.

Waar ligt dat belang voor de samenleving meer concreet? Daar is betrekkelijk veel onderzoek naar gedaan. We baseren ons hieronder op enkele reviews.

Van Bottenburg en Schuyt bestudeerden wat meer recent het (maatschappelijk) belang van sport. Zij concluderen dat 'een investering in de sport een investering is in de leefbaarheid van de samenleving' (Van Bottenburg & Schuyt, 1996, p. 73). Ook zij benadrukken dat de waarde voor het individu en die voor de samenleving dikwijls parallel lopen. De auteurs zetten het belang van sport uiteen onder de noemers 'karaktervorming en gedragsbeïnvloeding', 'sociale binding en onderscheiding', 'gezondheid' en 'economie'. We vatten hun belangrijkste bevindingen hieronder samen.

Sportbeoefening is een oefening in eigenschappen die in de samenleving van belang zijn: prestatiedrang, flexibiliteit, zelfstandigheid, verantwoordelijkheidsbesef, initiatief, besluitvaardigheid, leerbereidheid, aanpassingsvermogen, doorzettingsvermogen, loyaliteit, inventiviteit, ambitie, zelfcontrole, leiding geven, samenwerkingsvermogen, uithoudingsvermogen e.a. De relaties zijn uiteraard niet per definitie causaal: het is geen automatisme dat de persoonlijkheidseigenschappen door de sport (in positieve zin) veranderen en dat mensen daar ook in andere maatschappelijke sferen van profiteren. Voor een beperkt aantal eigenschappen is er in onderzoek overigens wel een causale relatie aangetoond: deelname aan sport oefent een positieve invloed uit op het zelfbeeld en de zelfwaardering (zie ook 3.2.3), op de ambitie en prestatiegerichtheid en op de nadruk die wordt gelegd op competitieve waarden.

Een van de belangrijkste maatschappelijke betekenissen van sport is het effect ervan op de sociale binding en onderscheiding in de samenleving als geheel. De sportbeoefening functioneert als bindmiddel tussen mensen: via de sport komen contacten en relaties tot stand, bouwen mensen vriendenkringen en relatienetwerken op. Sport kan in het verlengde hiervan een belangrijke functie hebben bij

de identificatie en identiteitsvorming en bij de integratie en emancipatie van zowel individuen als groepen personen. Ook kan sport een belangrijke rol spelen bij socialisatie- en resocialisatieprocessen; men eigent zich normen, waarden en vaardigheden toe, die in een andere context van groot nut kunnen zijn. Bovendien vergt en stimuleert sportbeoefening zelfwerkzaamheid. De vrijwilligers in verenigingsverband, maar ook zij die hun eigen sportactiviteit creëren en organiseren, zetten in de sport kennis en vaardigheden in die zij elders hebben opgedaan. Tegelijkertijd vinden zij in de sport de mogelijkheid om een breed scala aan ervaringen op te doen (besturen, financieel management, vergaderen e.d.), waarvan vervolgens de samenleving als geheel weer kan profiteren. Het is niet altijd even duidelijk in hoeverre de in de sport opgedane bekwaamheden ook daadwerkelijk doorwerken in het functioneren in andere maatschappelijke verbanden. Voorts is het zo, dat identiteitsvorming, socialisatie, integratie en emancipatie steeds gestalte krijgen in een spanningsveld van sociale binding en onderscheiding. Sportbeoefening leidt immers (per definitie) ook tot sportieve en sociale onderscheiding. Van dit spanningsveld tussen sociale binding en onderscheiding kunnen ongewenste effecten uitgaan op de genoemde sociale processen. Er is nog weinig bekend over welke condities bevorderlijk zijn voor het bereiken van positieve en het vermijden van negatieve effecten. De conclusie kan niettemin zijn, dat sport in potentie sterk kan bijdragen aan identiteitsvorming, socialisatie, integratie en emancipatie.

Uit het sportmedisch onderzoek kan samenvattend worden geconstateerd dat sport stimuleert tot beweging en zo bijdraagt aan de preventie van tal van ziekten (in het bijzonder hart- en vaatziekten, osteoporose, overgewicht, hypertensie, beroerte, lage rugklachten en diabetes mellitus type II). Ook kunnen sport en bewegen een aantal ziekteprocessen gunstig beïnvloeden (hart- en vaatziekten, CARA, epilepsie, lage rugpijn en depressieve klachten). Door te sporten worden mensen fitter en voelen zij zich in het algemeen beter, waardoor zij minder snel medische hulp behoeven en minder op school of werk verzuimen. De effecten zijn mede afhankelijk van de motieven van de sporter. Niet iedereen heeft met sporten een verbetering van de gezondheid op het oog. Er zijn zelfs mensen die met hun sportbeoefening bewust gezondheidsrisico's nemen. Sportbeoefening kan blessures veroorzaken en dus ook negatieve effecten teweegbrengen. Ook voor de samenleving: de medische kosten stijgen, de druk op de gezondheidszorg wordt verhoogd en school- en arbeidsverzuim nemen toe. Maar uit onderzoek waarin de gezondheidsrisico's en de gezondheidsbijdragen van sport tegen elkaar zijn afgewogen, blijkt dat sport - in economische termen - een positieve gezondheids-waarde voor de samenleving heeft en per saldo leidt tot een aanzienlijke besparing.

De samenleving profiteert ook in andere opzichten in economische zin van sport. De totale nationale bestedingen in verband met sport bedroegen in 1993 (excl.

medische uitgaven ten gevolge van sportactiviteiten) twaalf miljard gulden. De bestedingen hebben tezamen een significant effect op de werkgelegenheid. Sport is voor het bedrijfsleven een veelzijdig medium (sportsponsoring, reclame, relatie-management, promotie). De mogelijkheden voor het gebruik van sport als status-symbool of communicatiemiddel zijn niet los te zien van de media. Die verstrengeling tussen media, bedrijfsleven en sport heeft overigens ook problematische kanten: de motieven en belangen van de media en het bedrijfsleven kunnen de 'waardenstructuur' van de sport negatief beïnvloeden.

Van Bottenburg en Schuyt komen tot de conclusie dat, hoewel een precieze balans tussen maatschappelijke betekenis en maatschappelijke problemen (zoals discriminatie, agressie en sportblessures) moeilijk is op te maken, kan worden vastgesteld dat die problemen beperkt van aard zijn als zij worden afgezet tegen de enorme omvang van de sportbeoefening en het individueel en maatschappelijk profijt dat aan sport wordt ontleend.

Ook De Knop & Hoyng (1998) stellen vast dat de maatschappelijke functie van sport groot is. Zij vonden in de sociologische literatuur (in bepaalde situaties) empirische ondersteuning voor onder meer de volgende aan sport toegeschreven maatschappelijke functies:

- 1 gezondheidsfunctie: verantwoorde sportbeoefening heeft een positief effect op de volksgezondheid;
- 2 integratiefunctie: door middel van sport integreren mensen uit verschillende sociale klassen en etnische groepen (allochtonen, ouderen, gehandicapten etc.);
- 3 economische functie: mensen vinden werkgelegenheid in de sport en daarvan afgeleide sectoren; sport voorziet in een consumentenmarkt voor productie; sport doet het ziekteverzuim teruglopen en vergroot de economische productiviteit;
- 4 ontspanningsfunctie: sport is een bron van vermaak, entertainment;
- 5 democratische functie: sport kan bijdragen aan het gelijkstellen van de machtsbalans tussen de twee geslachten en tussen de verschillende klassen.

De 'gezondheidsfunctie' van sport en bewegen wordt benadrukt tijdens een eind 1999 in Berlijn gehouden 'World Summit on Physical Education' (ICSSPE, 1999). Aanleiding voor de bijeenkomst is de 'all over the world' toenemende zorg over de plaats en de status van de lichamelijke opvoeding; ruim tweehonderd wetenschappers, opleiders en beleidsmakers uit tachtig landen komen bijeen om de noodklok te luiden.

Er is in Berlijn veel plek ingeruimd voor presentaties van de opbrengst van het inmiddels ruimschoots uitgevoerde onderzoek naar zowel de fysieke als de psychosociale effecten van het deelnemen aan bewegingsactiviteiten. Aan met name de volgende resultaten wordt veel gewicht toegekend:

- Een actieve levensstijl gedurende de jeugd komt rechtstreeks ten goede aan de gezondheid op latere leeftijd
- Vooral als gevolg van de moderne technologische ontwikkelingen in vrijwel alle culturen, zijn zowel kinderen als volwassenen momenteel minder fysiek actief dan vroeger. In een aantal culturen hebben de inactiviteit en de ermee gepaard gaande zwaarlijvigheid crisisproporties bereikt.
- Lichamelijke fitheid draagt meer bij aan een lang, gezond leven dan welke andere factor ook, inclusief niet-roken. Matige geregelde activiteit verkleint de kans op hoge bloeddruk, hart- en vaatziekten, darmkanker en depressies.
- Het afnemende niveau van fysieke activiteit kan de last van chronische ziekten in onze bevolking doen toenemen, indirect door toenemende zwaarlijvigheid en direct als een onafhankelijke risicofactor.
- De kracht van spieren en botten en de flexibiliteit van gewrichten zijn belangrijk voor de coördinatie, de balans en de bewegingsbekwaamheid die nodig is voor de alledaagse bewegingstaken. Al deze componenten laten met de leeftijd een duidelijke vermindering zien en dit komt deels door het afnemende niveau van lichamelijke activiteit.
- Naast de rol van fysieke activiteit bij het voorkomen van ziektes, zowel lichamelijke (cardiovasculaire ziekten, diabetes, darmkanker, zwaarlijvigheid en osteoporose) als mentale (depressie en stress), kunnen fysieke activiteit, spel en sport een belangrijke rol spelen bij de verrijking van het sociale leven en de ontwikkeling van interactievaardigheden.
- Lichamelijke activiteit kan leiden tot vermindering van angst en depressie en tot een vergroting van de zelfwaardering.

Om deze argumentatie nog wat kracht bij te zetten, wordt op de 'economic evidence' gewezen:

- Het zal blijken dat het verwaarlozen van de lichamelijke opvoeding op termijn meer geld kost dan dat het aan bezuinigingen oplevert. Vijfentwintig procent meer participatie (van de aanvankelijke basis van een derde van de bevolking die regelmatig deelneemt aan fysieke activiteit) zou de gezondheidszorgkosten reduceren met 778 miljoen dollars per jaar. De directe kosten van het stimuleren van die toegenomen fysieke activiteit zouden slechts 191 miljoen dollar bedragen.
- Een jaar minder ziekte over een mensenleven zou alleen de staat New York al drie tot vijf miljard dollar aan gezondheidszorgkosten besparen.

De conclusie is gewettigd, dat het maatschappelijk belang van participatie in de bewegingscultuur groot is. De manier om de samenleving te laten profiteren van de betekenis van sportbeoefening, is 'simpelweg' te bewerkstelligen dat zoveel mogelijk mensen op een verantwoorde wijze gaan bewegen en vervolgens ook blijven bewegen. In paragraaf 4.4 gaan we na wat dat voor de formulering van de algemene doelstelling van het bewegingsonderwijs betekent.

4.3 Een taak voor de school

We formuleerden in paragraaf 4.1 onze visie op de betekenis van bewegingsonderwijs: bewegingsonderwijs is van belang omdat deelname aan bewegingscultuur van belang is. Dat riep twee vragen op: (1) waaróm is deelname aan bewegingscultuur van belang en (2) is bekwaam maken voor deelname aan bewegingscultuur eigenlijk wel een taak voor de school? Om de beantwoording van die tweede vraag gaat het in deze paragraaf.

We moeten jongeren bekwaam maken voor zelfstandige deelname aan de bewegingscultuur. Is hier voor de school eigenlijk wel een rol weggelegd? Of bieden gezin, woonomgeving, vakantie-omgeving en sportvereniging voldoende mogelijkheden om te leren en te ervaren wat daarvoor nodig is?

Voorals in economisch krapere tijden wil bij beleidsbepalers en politici nog eens de mening postvatten dat de school zich moet beperken tot wat zij basisvakken achten: rekenen, taal, lezen, wiskunde, Nederlands en dergelijke; wie meer wil leren, zoekt zijn heil maar buiten de school, voor wie wil sporten, zijn er buiten de school – in de gezinssituatie, in de woonomgeving, in peer groups, op de sportvereniging – mogelijkheden te over.

We moeten echter vaststellen (zie b.v. Stegeman & Loopstra, 1998):

- dat het functieverlies van het gezin zich ook doorzet als het gaat om het bieden van positieve leerervaringen op het gebied van lichamelijkeheid en bewegen;
- dat er zowel op straat als in de ruimere woonomgeving voor veel jongeren niet zo heel veel meer te bewegen valt; overigens zijn er, vooral met het oog op later, tal van leerervaringen gewenst die op straat niet zo maar te halen zijn;
- dat het aantal sporters tussen 5 en 14 jaar in Nederland, afhankelijk van de definitie van 'sporter' en van de gehanteerde onderzoeksmethode, uiteenloopt van 53 tot 88 procent en dat er in de loop van de middelbare-schoolleeftijd steeds minder wordt gesport: in de leeftijdsklasse tussen 13 en 17 jaar is 67 procent lid van een sportvereniging, in die tussen 18 en 24 jaar is dat 45 procent;
- dat het met name de sportief minder getalenteerden en de kinderen uit minderheids- en achterstandsgroepen zijn, die in hun vrije tijd de weg naar de sport niet zoeken of weten te vinden;
- dat de ervaringen die in de sportvereniging worden opgedaan in de regel betrekkelijk eenzijdig zijn: er wordt doorgaans slechts één tak van sport aangeboden, niet systematisch óver bewegen geleerd, geen aandacht geschonken aan 'regelcompetenties' en geen kritische sportattitude bijgebracht;
- dat de (voor later) zo belangrijke lichamelijke actieve leefstijl niet komt aanwaaien en dat het geen automatisme is, dat mensen tot de zo belangrijke deelname aan de (alsmaar complexer en onoverzichtelijker wordende) bewegingscultuur besluiten; daarvoor is een repertoire van kennis, inzichten en vaardigheden vereist, dat niet anders dan via goed georganiseerde onderwijsleer-

- processen kan worden eigengemaakt;
- dat de ook anderszins beoogde positieve effecten van sportbeoefening en lichamelijke activiteit niet als vanzelf en per definitie optreden; het is juist die ambivalentie, die de noodzaak van een competente sturing en begeleiding van de onderwijsleerprocessen onderstreept;
 - dat de school (ook straks de basisschool) over goed opgeleide leraren lichamelijke opvoeding (of vakspecialisten) beschikt, die in staat zijn de voor adequate deelname aan de bewegingscultuur vereiste competenties bij te brengen en zorg kunnen dragen voor de daartoe tevens noodzakelijke contacten met andere bewegingsaanbieders buiten de school (sportverenigingen, lokale overheden, ongeorganiseerde sport e.a.);
 - dat de school iedere jongere - jongens, meisjes, bewegingsbegaafd, bewegingszwak, sociaal sterk, sociaal zwak - bereikt en ze tot minimaal het zestiende levensjaar in hun bewegingsontwikkeling kan volgen;
 - dat de school (in potentie) het geschikte pedagogische klimaat biedt: het onderwijs in bewegen vindt er op een systematische wijze plaats, planmatig en aangepast aan individuele behoeften en mogelijkheden; sportervaringen die buiten de school zijn opgedaan worden aangevuld en waar nodig gemodificeerd, overbelasting en onnodige vergelijkingssituaties worden vermeden;
 - dat lichamelijke opvoeding het enige schoolvak is, dat primair is gericht op het lichaam, lichamelijke activiteit, lichamelijke ontwikkeling en gezondheid;
 - dat zestig procent van alle Nederlanders en zeventig procent van de 16- tot 24-jarigen, gemeten aan de door de universiteiten van Maastricht, Groningen, Utrecht en Amsterdam, het RIVM, TNO en NOC*NSF vastgestelde Nederlandse Norm Gezond Bewegen, te weinig beweegt;
 - dat sportbeoefening op oudere leeftijd vaker voorkomt, naarmate men op school meer en betere lichamelijke opvoeding heeft genoten en meer competentiegevoelens heeft ontwikkeld;
 - dat er naarmate er op school meer in leerervaringen op het terrein van sport en bewegen wordt geïnvesteerd, er des te minder algemene middelen nodig zijn om het volwassen deel der bevolking over de drempel van de gezondheidsbevorderende (recreatie)sport te trekken.

We menen tegen de achtergrond van het bovenstaande te mogen concluderen dat de school bij de introductie in en de voorbereiding op deelname aan de bewegingscultuur een sleutelrol vervult.

4.4 De algemene doelstelling van bewegingsonderwijs

We hebben in paragraaf 4.1 de keuze gemaakt voor een 'vakimmanente' legitimering van bewegingsonderwijs: bewegingsonderwijs is van belang omdat deelname aan bewegingscultuur van belang is. Met die keuze is tegelijkertijd ook de opdracht van het vak bepaald: leerlingen voorbereiden op (of: bekwaam maken voor) die deelname.

We kunnen die algemene vakdoelstelling nu wat nader aanscherpen: *het bewegingsonderwijs is erop gericht de leerlingen bekwaam te maken voor zelfstandige, verantwoorde, perspectiefrijke en blijvende deelname aan de bewegingscultuur.*

Hieronder een toelichting.

Bekwaam maken voor deelname aan bewegingscultuur

Wie aan bewegingssituaties deelneemt, komt drie typen problemen tegen (zie b.v. Faber, 1989; Crum & Stegeman, 1994).

Om te beginnen zijn er de problemen die met de bewegingsopgave op zich te maken hebben: de bal moet worden afgespeeld, de helling moet worden afgedaald, de lat moet worden gepasseerd et cetera. Deelname aan bewegingssituaties vraagt om het beschikken over bewegingsvaardigheid. Gallahue & Ozmun (1998) zien het als de opdracht van de lichamelijke opvoeding om ervoor zorg te dragen dat leerlingen een brede variëteit aan fundamentele bewegingsvaardigheden leren uitvoeren, die ze vervolgens kunnen benutten bij het onder de knie krijgen van de in de bewegingscultuur gevraagde, meer specifieke vaardigheden (zie 3.2.3).

Het tweede type problemen heeft te maken met het gegeven dat er in de regel samen met of onder het oog van anderen wordt bewogen: je moet in kunnen spelen op de verwachting van de ander, rekening kunnen houden met de mogelijkheden van de ander, je eigen verwachtingen duidelijk kunnen maken, gezamenlijk bewegingssituaties op gang kunnen houden et cetera. Deelname aan bewegingssituaties vraagt om bewegingsspecifieke sociale vaardigheid.

Er is nog een derde type problemen: je moet weten hoe je tot regelaanpassingen kunt komen, je moet kennis hebben van de samenhang tussen lichamelijke inspanning en gezondheid, je moet inzicht hebben in je eigen leerproces, om kunnen gaan met problemen en belemmeringen die zich in bewegingssituaties voordoen et cetera. Deelname aan bewegingssituaties vraagt om kennis over en inzicht in bewegen. Kennis over bewegen is een component van de 'wendbaarheid' van de leerresultaten: de kans dat een kind het in het bewegingsonderwijs geleerde in overeenkomstige situaties kan toepassen, wordt beïnvloed door het inzicht dat het heeft in de aard van die overeenkomsten.

Kortom, wie aan bewegingscultuur wil leren deelnemen, moet leren bewegen, moet leren samen te bewegen en moet leren over bewegen.

Zelfstandige deelname

Leerlingen zullen (later) in hoge mate zelfstandig aan bewegingscultuur deelnemen. In heel veel buitenschoolse bewegingssituaties is er nu eenmaal geen (voortdurende) (bege)leiding. Dat betekent dat leerlingen op school geleerd moet worden om zelfstandig te werken en te leren. De onderwijsleersituaties zullen zo moeten worden ingericht, dat leerlingen de mogelijkheid hebben zich zelfstandig verder te ontwikkelen.

Er pleit nog iets voor dat zelfstandig werken: het is bekend dat de voor aanhoudende deelname vereiste succeservaringen des te waarschijnlijker en des te sterker zijn, naarmate de leerlingen de desbetreffende taken en uitvoering meer zelf hebben leren bepalen: de ervaring dat prestaties het gevolg zijn van eigen, zelfgekozen gedrag versterkt de competentiebeleving en de motivatie (zie 3.2.3).

Er wordt in bewegingssituaties niet alleen bewogen. De activiteit moet op gang worden gebracht en gehouden, er moet worden overlegd en dikwijls is een vorm van leiding of beoordeling gewenst. Zelfstandige deelname aan bewegingssituaties vraagt van de leerlingen een meervoudige deelnamebekwaamheid. Zij moeten alle daarin voorkomende rollen tot op zekere hoogte leren vervullen: niet alleen die van beweger, maar ook bijvoorbeeld die van helper (hulpverlener), beoordelaar, (spel)leider, coach of scheidsrechter. In termen van de eindtermen voor de tweede fase van het voortgezet onderwijs: zij moeten het bewegen ook tot op zekere hoogte leren 'regelen'.

Verantwoorde deelname

De deelname aan bewegingssituaties moet verantwoord zijn: zo moeten ongelukken en blessures worden vermeden en moeten aanvaarde waarden en normen in acht worden genomen; het gaat daarbij om het accepteren van verantwoordelijkheid voor jezelf en voor anderen, om het accepteren van beginselen van fair play, om het accepteren van andermans eigenheid en grenzen en om het toetsen van de kwaliteit van bewegingssituaties aan aanvaarde waardenpatronen.

Deelname aan bewegingssituaties vraagt om kennis, inzicht en vaardigheid met betrekking tot de preventie van fysieke ongemakken, om de vaardigheid om op een adequate wijze en met respect met anderen te kunnen omgaan. Het vraagt bovendien om een oriëntatie aan een helder en hanteerbaar waardensysteem, dat in staat stelt zo nodig kritisch afstand te nemen van tradities en gebruiken binnen de bestaande bewegings- en sportcultuur.

Perspectiefrijke deelname

De deelname moet voor alle leerlingen perspectiefrijk zijn: ieder moet zich 'kwijt' kunnen, ieder moet succeservaringen op kunnen doen, ieder moet met plezier deel kunnen nemen.

Succeservaringen zijn belangrijk voor de motivatie. Zij nodigen uit om door te

gaan en om een (iets) moeilijker taak aan te durven. Succeservaringen – en met name het zich daarvan ook bewust zijn – leiden tot het idee greep te hebben op de omgeving, tot gevoelens van competentie; dat leidt weer tot frequentere sportdeelname en tot minder uitval. Positieve ervaringen gedurende de schoolperiode leiden tot een hoger activiteitsniveau op latere leeftijd (zie 3.2.3).

De zelf-waargenomen competentie beïnvloedt het motorisch functioneren, maar het omgekeerde hoeft niet op te gaan. Daarom moet de leraar niet alleen uit zijn op het verbeteren van motorische vaardigheden, maar hij moet er tevens op gericht zijn dat dit gepaard gaat met een bewustwording van de ervaring van succes. Juist dat schept de voorwaarde voor verdere ontwikkeling.

Perspectiefrijke deelname aan bewegingscultuur vraagt om gevarieerde, op de behoeften, mogelijkheden en interesses van de individuele leerlingen afgestemde bewegingssituaties, om een nauwe aansluiting bij hun actuele bewegingswereld, om 'bewegingsonderwijs op maat'.

Blijvende deelname

In de samenleving voltrekken zich bij voortduring veranderingen. Het (bewegings)onderwijs staat voor het probleem dat het de leerlingen moet voorbereiden op een (bewegings)samenleving, waarvan we niet of nauwelijks weten hoe die er straks uit zal zien. Hoe met dat probleem om te gaan? Hoe moeten we jonge mensen voorbereiden op veranderingen? Hoe leren we ze in te spelen op het snel verouderen van kennis, vaardigheden en waardensystemen?

Het betekent voor het bewegingsonderwijs dat het de leerlingen een breed en wendbaar bewegingsrepertoire en wendbare kennis omtrent bewegingssituaties moet bieden; het gaat in het bewegingsonderwijs om het leren van grondprincipes, die in een reeks van overeenkomstige bewegingssituaties toepasbaar zijn. Het betekent ook, dat we de leerlingen moeten voorbereiden op een mondige en kritische deelname; ze moeten in staat zijn tot eigen oordeelsvorming en dus tot een zekere mate van zelfstandig denken. En het betekent dat we ze moeten 'leren te leren'.

Het plezier hebben in bewegen is voorwaarde voor blijvende deelname. 'De motivatie van mensen om sport te gaan beoefenen ligt [...] bovenal in de intrinsieke waarde van sport. Zij vinden sport gewoon heel erg leuk' (Van Bottenburg & Schuyt, 1996, p. 79). Ook Bräutigam (1994) komt tot de conclusie dat 'Spss haben' de centrale factor is bij bewegingsdeelname. Hij stelt tegelijkertijd vast dat de ervaring van het kunnen bepalend is voor het plezier op langere termijn. Er kan voor blijvende deelname dan ook niet worden volstaan met het bieden van ervaringen met een vluchtig en oppervlakkig karakter; daarvoor is in de regel 'echte' bekwaamheid voor participatie in bewegingssituaties vereist.



'VOLGENS MIJ VINDT HIJ HET NOG LEUK OOK'

Samenvatting

We kiezen in dit afsluitende hoofdstuk voor een, wat we hebben genoemd, vak-immanente wijze van verantwoorden van het schoolvak lichamelijke opvoeding: bewegingsonderwijs is van belang omdat deelname aan bewegingscultuur van belang is en leerlingen participeren op school in bewegingssituaties met het oog op het vergroten van de bekwaamheid daarin. Dat is een pretentie die het bewegingsonderwijs met geen ander schoolvak deelt en die het bovendien zonder enige twijfel kan waarmaken.

Die stellingname roept de volgende twee vragen op: waarom is deelname aan bewegingscultuur dan van belang, en waarom is het bekwaam maken voor die deelname juist ook een taak van de school?

Als het gaat om het belang van het deelnemen aan de bewegingscultuur moeten we een onderscheid maken tussen de (mogelijke) betekenis voor het individu en die voor de samenleving als geheel; in de praktijk gaan beide overigens vaak samen.

Dat de bewegingscultuur door het individu als belangrijk wordt gepercipieerd, is alleen al gelet op de deelnamecijfers meer dan evident: meer dan zestig procent van de Nederlanders doet aan sport. In de literatuur wordt onder meer gewezen op de exploratieve functie, de productieve functie, de communicatieve functie, de vergelijkingsfunctie, de impressieve functie, de expressieve functie en de biologische aanpassingsfunctie van het bewegen in de ontwikkeling en het bestaan van mensen. Met de leeftijd verschillen de accenten.

De deelnamecijfers illustreren tegelijkertijd ook de maatschappelijk betekenis, die aan het bewegen moet worden toegekend. De literatuur wijst onder meer op de bijdrage van deelname aan de bewegingscultuur aan identiteitsvorming, socialisatie, integratie en emancipatie. Het staat voorts vast dat bewegen bij kan dragen aan de bevordering van de volksgezondheid. De samenleving heeft tenslotte in meerdere opzichten ook in economische zin baat bij 'sport en bewegen'.

De school is vanzelfsprekend niet de enige weg waarlangs jongeren tot deelname aan de bewegingscultuur komen. Maar gelet op onder meer het gegeven dat de school (a) alle jongeren bereikt, dus ook de bewegingszwakkeren en de sociaal zwakkeren die de weg naar sportdeelname niet zo gemakkelijk zoeken of vinden, (b) een meervoudig en veelzijdig pakket van leerervaringen 'op maat' kan bieden en (c) voor een in alle opzichten deskundige begeleiding en een adequaat pedagogisch klimaat kan zorgdragen, kunnen we vaststellen dat het onderwijs bij de voorbereiding op die deelname bepaald een sleutelrol heeft te vervullen.

We legitimeren het bewegingsonderwijs vanuit de constatering dat deelname aan bewegingscultuur van belang is. Daarmee is tevens de algemene doelstelling van het vak in essentie bepaald: leerlingen voorbereiden op, of bekwaam maken voor, die deelname. Vanuit onze keuze voor het kritisch-constructieve bewegingsonder-

wijsconcept en mede tegen de achtergrond van de hierboven geschetste betekenis van deelname aan de bewegingscultuur, scherpen we die algemene doelstelling als volgt wat verder aan: het bewegingsonderwijs is erop gericht de leerlingen bekwaam te maken voor zelfstandige, verantwoorde, perspectiefrijke en blijvende deelname aan de bewegingscultuur. We lichten deze formulering kort toe.

Aan de bekwaamheid voor deelname moeten drie aspecten worden onderscheiden: de leerlingen moeten leren bewegen, ze moeten leren samen te bewegen en ze moet leren over bewegen.

Succeservaringen gedurende de schoolperiode leiden tot een actiever leefpatroon op latere leeftijd. Het is dan ook van groot belang dat de lessen zo worden ingericht, dat de leerlingen zoveel mogelijk positieve ervaringen opdoen. Die zijn des te waarschijnlijker naarmate de leerlingen de bewegingstaken en de wijze van uitvoering meer zelf hebben kunnen bepalen. De ervaring dat prestaties het gevolg zijn van eigen, zelfgekozen gedrag versterkt namelijk de competentiebeleving en de motivatie. De leerlingen moeten daarom de mogelijkheid hebben *zelfstandig* te werken en te leren zich zelfstandig verder te ontwikkelen. Dat verlangt een meer-voudige deelnamebekwaamheid: leerlingen moeten niet alleen de rol van beweger leren vervullen, maar zij moeten het bewegen tot op zekere hoogte ook leren 'regelen'.

Er moet *verantwoord* worden deelgenomen: dat vraagt onder meer om kennis, inzicht en vaardigheid met betrekking tot de preventie van fysieke ongemakken nu en later, om de vaardigheid om op een adequate wijze en met respect met anderen om te kunnen omgaan en om een oriëntatie aan een helder en hanteerbaar waardensysteem, dat in staat stelt zo nodig kritisch afstand te nemen van tradities en gebruiken binnen de bestaande bewegingscultuur.

Perspectiefrijke deelname aan bewegingscultuur vraagt om gevarieerde, op de behoeften, mogelijkheden en interesses van de individuele leerlingen afgestemde bewegingssituaties en om een nauwe aansluiting bij hun actuele bewegingswereld, kortom: om 'bewegingsonderwijs op maat'. Het vereist bovendien, dat de leerlingen een breed en wendbaar bewegingsrepertoire en wendbare kennis omtrent bewegingssituaties wordt geboden; het gaat in het bewegingsonderwijs om het leren van grondprincipes, die in een reeks van overeenkomstige bewegingssituaties toepasbaar zijn.

Het plezier hebben in bewegen is voorwaarde voor *blijvende* deelname. Maar voor het plezier op langere termijn is de ervaring van het kunnen bepalend. Er kan voor blijvende deelname dan ook niet worden volstaan met het bieden van ervaringen met een vluchtig en oppervlakkig karakter; daarvoor is 'echte' bekwaamheid voor participatie in bewegingssituaties vereist.

LITERATUUR

- AAHPERD (1999). *Physical Education for Lifelong Fitness. The Physical Best Teachers's Guide*. Champaign, Ill.: Human Kinetics.
- Bakker, F.C. (1999). Introduction Section II. Physical Outcomes of Physical Education. In Y. Vanden Auweele, F. Bakker, S. Biddle, M. Durand & R. Seiler, R.(eds). *Psychology for Physical Educators* (pp. 69-71). Champaign, Ill.: Human Kinetics.
- Bax, H. & Heuvel, A. van den (1999). *Ethiek in beweging. Bewegen en ethiek in onderwijs, sport en gezondheidscentra*. Assen: Van Gorcum.
- Beckers, E. (1997). Ueber das Bildungspotential des Sportunterrichts. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Wie pädagogisch soll der Schulsport sein?* (pp. 15-31). Schorndorf: Hofmann.
- Bernett, H. (1962). Der Kanon der Leibeserziehung. *Die Leibeserziehung*, 11, 282-290.
- Bernett, H. (1965). *Grundformen der Leibeserziehung*. Schorndorf: Hofmann Verlag.
- Biddle, S.J.H., Sallis, J. & Cavill, N. (eds) (1998). *Young and active? Young people and health-enhancing physical activity - evidence and implications*. London: Health Education Authority.
- Blankertz, H. (1969). *Theorien und Modelle der Didaktik*. München: Juventa Verlag.
- Bottenburg, M. van & Schuyt, C. (1996). *De maatschappelijke betekenis van sport*. Arnhem: NOC*NSF.
- Bovend'eerd, J.H.F. (1981). *Lichamelijke prestatiegeschiktheid en lichamelijke opvoeding. Een bijdrage tot een didactische oriëntatie*. Haarlem: De Vrieseborch.
- Bovend'eerd, J.H.F. (1982). Lichamelijke opvoeding, schoolsport en sport; historisch gebaseerde notities. *Bewegen op school en wat daarna?* 's-Hertogenbosch: NKS.
- Bovend'eerd, J.H.F. (1984). De KALO en de Oostenrijkse schoolgymnastiek, 1924-1984. *Thomas*, 25, 132-143.
- Bräutigam, M. (1994). Spass als Leitidee jugendlichen Sportengagements. Konsequenzen für die Sportdidaktik? *Sportunterricht*, 43, 236-244.
- Brettschneider, W.-D. (1975). *Grundlagen und Probleme einer unterrichtsrelevanten Sportdidaktik*. Ahrensburg bei Hamburg: Verlag Ingrid Czwilina.
- Brettschneider, W.-D. & Klimek, G. (1998). *Die Sportbetonte Schule*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Brodtmann, D., Dietrich, K., Jost, E., Landau, G., Scherler, K. & Trebels, A.H. (1977). Sportpädagogik - Rückzug ins Denken oder Anleitung zum Handeln? *Zeitschrift für Sportpädagogik*, 1, 8-37.
- Brodtmann, D. & Trebels, A.H. (1974). Sport begreifen. *Sportpädagogik*, 13-19.
- Broeke, A.H. (1974). *Keerpunten in de theoretische interesse voor de praktijk van het bewegingsonderwijs*. Doctoraalscriptie. RU Groningen.
- Broeke, A.H. (1975). Sportspelonderwijs op school. *Verslag 6e Twintse Studiedagen voor Lichamelijke Opvoeding*. Enschede.
- Broeke, A.H. & Faber, C.J. (1978). *Bewegings-Onderwijs-Kommunikatie Project. Deel 1 t/m 4*. Haren: RION.

- Burger E.W. & Groll, H. (1972). *Leibeserziehung; grundsätzliches, methodisches, stoffliches*. Wien: Oesterreichischer Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst.
- Buytendijk, F.J.J. (1957). *Algemene theorie der menselijke houding en beweging*. Utrecht/Antwerpen: Het Spectrum.
- Centers for Disease Control and Prevention (CDC) (1996). *Physical activity and health: A report of the Surgeon General*. Atlanta, GA: Author.
- Commissie Modernisering Leerplan Lichamelijke Oefening (1977). *Leerplan in beweging, eindverslag van werkzaamheden. Deel 1: Uitgangspunten voor leerplanontwikkeling*. 's-Gravenhage: CML LO.
- Commissie Sport en Lichamelijke Opvoeding (1986). *Naar een geïntegreerd beleid voor lichamelijke opvoeding en sport*. Rijswijk: WVC.
- CONI, UK Sport, Spórt England (1999). *Sports participation in Europe*. London: UK Sport.
- Corte, E. De (1973). *Onderwijsdoelstellingen. Bijdrage tot de didaxologische theorievorming en aanzetten voor het empirisch onderzoek over onderwijsdoelen*. Leuven: Universitaire Pers.
- Crum, B.J. (1974). Doelstellingen van het bewegingsonderwijs. *Verslag Twintse Studiedagen voor lichamelijke opvoeding*. Enschede: KVLO, afd. Twente.
- Crum, B.J. (1975). Tussen bewegingsleer en vakdidactiek; een interactionistische fundering van bewegingsonderwijs. In B.J. Crum (red.), *Bewegen is leven* (pp. 38-50). Baarn: Bosch & Keuning.
- Crum, B.J. (1978). *Aan sport georiënteerd bewegingsonderwijs - in het spanningsveld van aanpassing en kritiek*. Haarlem: De Vrieseborch.
- Crum, B.J. (1982a). Gezondheidsingenieur of gezondheidsopvoeder. *De Lichamelijke Opvoeding*, 70, 153-157.
- Crum, B.J. (1982b). Over de gebruikswaarde van bewegingsonderwijs. *Bewegen op school en wat daarna*. Den Bosch: NKS.
- Crum, B.J. (1992). *Over de versporting van de samenleving*. Haarlem: De Vrieseborch.
- Crum, B.J. (1993). Over vakconcepten - functies, wortels en classificaties. In K. Rijsdorp (hoofd-red.), *Handboek Lichamelijke Opvoeding en Sportbegeleiding*. Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Crum, B.J. (1998). Vakconcepten: belang en kritische bespreking. In H. Stegeman & K. Faber (red.), *Onderwijs in bewegen; basisthema's in de lichamelijke opvoeding*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Crum, B.J. & Donkers, B. (1989). *Bewegingsonderwijs in verandering. Vakdidactische trends en leerplanontwikkeling*. Baarn: Bekadidact.
- Crum, B.J. & Stegeman, H. (1994). Nadenken over bewegingsonderwijs - een vakdidactisch referentiekader. In H.C.G. Kemper, B.J. Crum, H. Stegeman, J.W.I. Tamboer, L. Grégoire, J.H.A. van Rossum & C. de Bruyn, *Stilstaan bij bewegingsonderwijs; theoretische achtergronden voor het werken in de basisschool*. Leiden: Martinus Nijhoff.
- De Knop, P. (1998). *Jeugdsportbeleid, quo vadis? De noodzaak van kwaliteitszorg*. Zeist: Jan Luiting Fonds.
- De Knop, P. & Hoyng, J. (1998). *De functies en betekenissen van sport*. Tilburg: University Press.

- Dietrich, K. (1972). *Zum Problem der Lehrplanentscheidung. Eine Analyse der Reformbestrebungen in der Leibeserziehung*. Ahrensburg bei Hamburg: Verlag Ingrid Czwalina.
- Dietrich, K. & Landau, G. (1990). *Sportpädagogik*. Reinbek bei Hamburg: Rohwolt.
- Digel, H. (1977). Möglichkeiten zur Erweiterung der kommunikativen Kompetenz in und durch Sport. *Zeitschrift für Sportpädagogik*, 2, 148-169.
- Dikker, C. (1973). Posing tot omschrijving van doelstellingen lessen lichamelijke opvoeding. *De Lichamelijke Opvoeding*, 61, 294-295.
- Ehni, H.W. (1977). *Sport und Schulsport. Didaktische Analysen und Beispiele aus der schulischen Praxis*. Schorndorf: Hofmann Verlag.
- Engels, O. & Faber, K. (1986). *Wat zouden ze krijgen in het voortgezet onderwijs? Werkkatern Bewegingsonderwijs*. Enschede: SLO.
- Ferguson, A. (1999). Inside the crazy world of kids sports. *Time*, July 12, 52-62.
- Faber, C.J. (1989a). *Bewegingsonderwijs op maat*. Baarn: Bekadidact.
- Faber, C.J. (1989b). Stromingen in het sportspelonderwijs. In K. Rijdsdorp (hoofddred.), *Handboek Lichamelijke Opvoeding en Sportbegeleiding* (pp. III.4.Fab.1-30). Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Fisher, R. (1999). Which physical education for which schools? Some European thoughts. In *Welcher Sportunterricht für welche Schule? Bericht des SVSS Kongresses, Neuchatel 1998*. Neuchatel: Editions ASEP/SVSS Verlag.
- Gabler, H. (1972). *Leistungsmotivation im Hochleistungssport*. Schorndorf: Hofmann Verlag.
- Gallahue, D.L. & Ozmun, J.C. (1998). *Understanding Motor Development*. Madison Wisconsin: Brown & Benchmark.
- Gaulhofer, K. & Streicher, M. (1924). *Grundzüge des Oesterreichischen Schulturnens*. Wien: Verlag für Jugend und Volk.
- Gaulhofer, K. & Streicher, M. (1949-1950). *Natürliches Turnen, gesammelte Aufsätze I-V*. Wien: Verlag für Jugend und Volk.
- Gordijn, C.C.F. (1961). *Bewegingsonderwijs*. Baarn: Bekadidact.
- Gordijn, C.C.F. (1968). *Inleiding tot het bewegingsonderwijs*. Baarn: Bekadidact.
- Gordijn, C.C.F., Brink, C. van den, Meerdink, P., Tamboer, J.W.I. & Vermeer, A. (1975). *Wat beweegt ons?* Baarn: Bekadidact.
- Groenman, R.W. (1973). 3e Internationale systematiekconferentie Pietersberg 1973, *De Lichamelijke Opvoeding*, 61, 472-473 en 512.
- Groll (1968). *Idee und Gestalt der Leibeserziehung von heute*. Wenen: Oesterreichischer Bundesverlag.
- Grössing, S. (1983). *Einführung in die Sportdidaktik. Lehren und Lernen im Sportunterricht*. Bad Homburg: Limpert Verlag.
- Grupe, O. (1984). *Grundlagen der Sportpädagogik*. Schorndorf: Hofmann Verlag.
- Gugten, G.W. van der (1998). 'Jammer dat gym een schoolvak is.' *Lichamelijke Opvoeding*, 86, 412-415.
- Gugten, G.W. van der & Loopstra, O. (1996). *Beroepsprofiel en beroepscode voor leraren lichamelijke opvoeding*. Zeist: Jan Luiting Fonds.

- Hanebuth, O. (1964). *Grundschulung zur sportlichen Leistung in der Sicht ganzheitlicher Leibeserziehung*. Frankfurt am Main: Limpert Verlag.
- Hardmann, K. (1999). *World-wide Survey on the State and Status of Physical Education in Schools*. Paper presented at the World Summit on Physical Education, Berlin, November 3-5, 1999.
- Harter, S. (1978) Effectance motivation reconsidered: Towards a developmental model. *Human Development* 21, 34-64.
- Heinemann, K. (1989). Der 'nicht-sportliche' Sport. In K. Dietrich & K. Heinemann (Hrsg.), *Der nicht-sportliche Sport*. Schorndorf: Hoffmann Verlag.
- Heymann, H.W. (1997). Allgemeinbildung als Aufgabe der Schule und als Massstab für Fachunterricht. *Pädagogik*, 42-45
- ICSSPE (1999). *Results and recommendations of the World Summit on Physical Education, Berlin, November 3-5, 1999*. Berlijn: ICSSPE.
- Inspectie van het Onderwijs (1996). *Lichamelijke oefening. Inspectierapport over de kwaliteit van het onderwijs in de lichamelijke oefening in het basisonderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (1999). *Werk aan de basis. Deelrapport 13: Lichamelijke opvoeding*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Joch, W. (1994). Selbsterlebter Sportunterricht aus der Perspektive und in der Bewertung von Schüler(innen) der gymnasialen Abschlussklasse - eine empirische Fallstudie. *Vortrag Jahrestagung DVS-Sektion Sportpädagogik*, Hamburg, 12-14 Mai 1994.
- Kamphorst, J. & Tuinenga, M. (1995). *De tweede fase in beweging. De lichamelijke opvoeding in de laatste leerjaren van het voortgezet onderwijs nader onderzocht*. Groningen: Hanzehogeschool, Hogeschool van Groningen.
- Kenyon, G.S. (1968). Six scales for assessing attitude toward physical activity. *Research Quarterly* 39, 566-574.
- Klafki, W. (1963). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Kramer, J.P. & Kugel, J. (1974). *Geschiedenis van de lichamelijke opvoeding in Nederland*. Zeist: Jan Luiting Fonds.
- Kugel, J. (1972). *Geschiedenis van de gymnastiek*. Haarlem: De Vrieseborch.
- Kugel, J. (1976). De theorie van Groenman, *De Lichamelijke Opvoeding*, 64, 62-67.
- Kurz, D. (1977). *Elemente des Schulsports*. Schorndorf: Hofmann Verlag.
- Kurz, D. (1988). Was suchen Menschen in Sport? In K. Gieseler, O. Grupe & K. Heinemann (Hrsg.), *Menschen im Sport 2000. Dokumentation des Kongresses 'Menschen im Sport'* (pp. 126-144). Schorndorf: Hoffmann Verlag.
- Kurz, D. (1992). Sport multiperspektivisch unterrichten - warum und wie? In K. Zieschang & W. Buchmeier (Hrsg.), *Sport zwischen Tradition und Zukunft* (pp. 15-18). Schorndorf: Hofmann Verlag.
- Kurz, D. (1993). Schulsport in einer sich verändernden Welt. *Sportpädagogik* 17, 6-12.
- Kurz, D. (1995). Handlungsfähigkeit im Sport - Leitidee eines multiperspektivischen Unterrichtskonzepts. In A. Zeuner (Hrsg.): *Sport unterrichten. Anspruch und Wirklichkeit* (pp. 41-48). Sankt Augustin.

- Kurz, D. (2000). *Die pädagogische Grundlegung des Schulsports in Nordrhein-Westfalen*. Manuscript.
- KVLO (1980). *Lichamelijke opvoeding en gezondheid. Verslag 11e Twentse Studiedagen voor Lichamelijke Opvoeding*. Enschede: KVLO, afd. Twente.
- KVLO (1982). Themanummer: Gezondheid. *De Lichamelijke Opvoeding*, 70, 130-182.
- KVLO (1983). Calo-special. *De Lichamelijke Opvoeding*, 71, 43-86.
- Lange, J. (1975). Zur gegenwärtigen Situation der Sportdidaktik. *Sportwissenschaft*, 5, 217-250.
- Landau, G. & Dietrich, K. (1979). Soziales Lernen und Lehren. *Sportpädagogik*, 1, 8-15.
- Locke, L.F. (1992). Changing Secondary School Physical Education. *Quest*, 44, 3, 361-372.
- Loopstra, O. (1983). *Over bewegen en bewegingsonderwijs*. Baarn: Bekadidact.
- Loopstra (1988). Legitimering en gebruikswaarde van de lichamelijke opvoeding, *Lichamelijke Opvoeding*, 76, 716-720.
- Loopstra, O. (1989). *Lichamelijke oefening en sport. Van Mammoetwet naar Basisvorming*. Enschede: VALO KV/LO.
- Loopstra, O. (1997). Het ideeëngoed van de Calo en de invloeden op de lichamelijke opvoeding in Nederland. In *CALO 50* (pp. 153-156). Landsmeer: Werkgroep bewegingsonderwijs, -therapie en -recreatie.
- Loopstra, O. (1999). Uitgangspunten: het vakconcept bewegingsonderwijs in het basisonderwijs. In C. Mooij, M. van Berkel, C. Hazelebach, G. Houdijk, O. Loopstra & L. Steerneman. *Basisdocument Bewegingsonderwijs* (pp. 11-13). Zeist: Jan Luiting Fonds.
- Loopstra, O. & Westerhof, R. (1983). *Beveegredenen. Doelstellingen van de lichamelijke opvoeding voor leerlingen vanaf 16 jaar*. Zeist: Jan Luiting Fonds.
- Maan, C.R. (1977). Tijdsstructuren binnen het turnen. *Tijdschrift van de Werkgroep Bewegingsonderwijs*, 51-66.
- McCullick, B., Schempp, P. & Schuknecht, G. The Status of Physical Education in the United States. *Sportunterricht* (in druk).
- McKenzie, T.L., Sallis, J.F., Faucette, F.N. & Kolody, B. (1997). Long-Term Effects of a Physical Education Curriculum and Staff Development Program: SPARK. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 68, 280-291.
- Meerdink, P. (1976). *Woord en Daad; een literatuurverkenning met betrekking tot de verhouding tussen praktijk en theorie, met name in de (vak)didactiek*. Doctoraalscriptie. VU Amsterdam.
- Meinberg, E. (1991). *Hauptprobleme der Sportpädagogik. Eine Einführung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Mester, L. (1969). *Grundfragen der Leibeserziehung*. Braunschweig: Westermann.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1975). *Leerplan Rijksscholen voor VWO/HAVO/MAVO*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1975). *Contouren van een toekomstig onderwijsbestel. Discussienota*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1989). *Advies over de voorlopige eindtermen basisvorming in het voortgezet onderwijs, nr 20: Lichamelijke oefening*. 's-Gravenhage: O&W.
- Ministerie van OCenW (1997). *Kerdoelen/eindtermen lichamelijke opvoeding basisonderwijs, basisvorming, vbo-mavo/havo-vwo*. 's-Gravenhage: OCenW.

- Neumann, P. (2000). *Erziehender Sportunterricht*. Manuscript.
- New York State Education Department (1996). *Learning standards for physical education*. New York: Education Department
- NSF, NKS, NCS & NCSU (1970). *Sport 70. Nota uitgebracht door de gehele georganiseerde sport in Nederland*. Leiden: Meander.
- Paschen, K. (1961). *Didaktik der Leibeserziehung*. Frankfurt a.M.: Limpert.
- Popp, W. (Hrsg.) (1976). *Kommunikative Didaktik. Soziale Dimensionen des didaktischen Feldes*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Prohl, R. (1999). *Grundriss der Sportpädagogik*. Wiebelsheim: Limpert Verlag.
- Rees, C.R. (in druk). School sports in America: the production of 'winners' and 'losers'. *Sportunterricht*.
- Renson, R. (1996). Het lijf blijft: bewegen in postmodernistisch perspectief. In B. Raymaekers & A. Van de Putte (red.). *Een nieuw wereldbeeld voor een nieuwe mens?* Leuven: Universitaire Pers.
- Rijsdorp, K. (1957). *Sport als jongmenselijke activiteit*. Utrecht: Jan Luiting Fonds.
- Rijsdorp, K. (1968). De betekenis van de lichamelijke opvoeding, *De Lichamelijke Opvoeding*, 56, 621-626, 690-694.
- Rijsdorp, K. (1977). *Gymnologie*. Utrecht: Het Spectrum.
- Rijsdorp, K. (1983). De ontwikkeling van de lichamelijke opvoeding in Nederland naar haar achtergronden geschetst. In K. Rijsdorp (hoofddred.). *Handboek lichamelijke opvoeding en sportbegeleiding* (pp. 1.3.Rijs.1-19). Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Robinson, S.B. (1967). *Bildungsreform als Revision des Curriculum*. Neuwied/Berlin.
- Sallis, J.F., McKenzie, T.L., Koldy, B., Lewis, M., Marshall, S. & Rosengard, P. (1999). Effects of health-related physical education on academic achievement: Project SPARK, *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 70, 127-134.
- Schäfer, K.H. & Schaller, K. (1973). *Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Schaller, K. (1987). *Pädagogik der Kommunikation. Annäherungen. Erprobungen*. Sankt Augustin.
- Scherler, K. (1994). Legitimationsprobleme des Schulsports. *Sportpädagogik* 18, 1, 5-9.
- Scherler, K. (1997). Die Instrumentalisierungsdebatte in der Sportpädagogik. *Sportpädagogik* 21, 5-11.
- Schierz, M. (1997). *Narrative Didaktik. Von den grossen Entwürfen zu den kleinen Geschichten im Sportunterricht*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Schierz, M. (1997). Sportunterricht und sein (möglicher) Beitrag zur Allgemeinbildung. *Pädagogik*, 5, 44-48.
- Schmitz, J.N. (1966). *Fachdidaktische Analysen und Grundlagen. Studien zur Didaktik der Leibeserziehung I*. Schorndorf: Hofmann Verlag.
- Siedentop, D. (1983). *Physical Education; introductory analysis*. Dubuque, IA: Brown.
- Siedentop, D. & M. O'Sullivan (1992). Preface. *Quest*, 44, 285-286.
- Stegeman, H. (1976). Contouren van een maatschappijgeoriënteerd bewegingsonderwijs. *Verslag 7e Twentse Studiedagen voor lichamelijke opvoeding*, Enschede: KVLO, afd. Twente.

- Stegeman, H. (1977). Schets van ontwikkelingen in de Westduitse 'Sportdidaktik'. *Lichamelijke Opvoeding*, 65, 341-346.
- Stegeman, H. (1996). Waarom onderwijs in bewegen? Een stevig fundament leggen. Ook staan bij bewegen. Bijlage van *School*, 24, 2-7, 10-11, 12-13.
- Stegeman, H. (1999). Akzente sportdidaktischer Entwicklung in der niederländischen Grundschule. In G. Köppe & P. Elflein (Hrsg.), *Didaktische Perspektivenvielfalt bei Bewegung, Spiel und Sport in der Grundschule. Beiträge eines internationalen Expertengesprächs vom 21.-23.9.1998 im Schloss Rauischholzhausen*. Hamburg: Czwalina.
- Stegeman, H. & Faber, K. (red.) (1998). *Onderwijs in bewegen. Basisthema's in de lichamelijke opvoeding*. Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Stegeman, H. & Loopstra, O. (1998). Lichamelijke Opvoeding: ontwikkeling en stand van zaken. In H. Stegeman & K. Faber (red.), *Onderwijs in bewegen. Basisthema's in de lichamelijke opvoeding* (pp. 20-44). Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Suits, B. (1988). The Elements of Sport. In W.J. Morgan & K.V. Meier (eds). *Philosophic Inquiry in Sport* (pp. 39-48). Champaign, Ill.: Human Kinetics.
- Tamboer, J.W.I. (1974). *Op weg naar een didaktiek van het bewegingsonderwijs*. Doctoraalscriptie. VU Amsterdam.
- Tamboer, J.W.I. (1977). De zich bewegende mens in agogisch perspectief. *Pedagogisch Tijdschrift/Forum voor Opvoedkunde*, 2, 1-20.
- Tamboer, J.W.I. (1985). *Mensbeelden achter Bewegingsbeelden; kinantropologische analyses vanuit het perspectief van de lichamelijke opvoeding*. Haarlem: De Vrieseborch.
- Tamboer, J.W.I. & Steenbergen, J. (2000). *Sportfilosofie*. Leende: Damon.
- Thomas van Aquino (1980). Themanummer 'Gezondheid en beweging bij kinderen'. *St. Thomas van Aquino*, 20, nr. 11/12.
- Thomas van Aquino (1982). Themanummer 'Groeï en gezondheid van tieners'. *St. Thomas van Aquino*, 22, nr. 11/12.
- Twentse Studiedagen voor lichamelijke opvoeding (1980). *Verslag elfde Twentse Studiedagen voor lichamelijke opvoeding*. Enschede: KVLO, afdeling Twente.
- Tilborg, K. van (2000a). *Sedimenten van sentimenten 1. Status nascendi 1924-1956*. Tilburg: Fontys Hogescholen.
- Tilborg, K. van (2000b). *Sedimenten van sentimenten 2. Status maturandi 1956-1986*. Tilburg: Fontys Hogescholen.
- Tinning, R. & Fitzclarence, L. (1992). Postmodern Youth Culture and the Crisis in Australian Secondary School Physical Education. *Quest*, 44, 278-303.
- Ulich, D. (1976). *Pädagogische Interaktion. Theorien erzieherischen Handelns und sozialen Lernens*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Vanreusel, B. (1998). Leerlingen en hun bewegingscultuur. In H. Stegeman & K. Faber (red.), *Onderwijs in bewegen. Basisthema's in de lichamelijke opvoeding* (pp.115-142). Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Vanreusel, B. & Bulcaen, F. (1992). *De sociale betekenis van sportdeelname*. Onderzoekseenheid SOCK, Leuven.

- Welter, R.L. (1973). Strooien wij met doelstellingen als met gekleurde hagelslag? *De Lichamelijke Opvoeding*, 61, 390-391 en 396.
- Weniger, E. (1951). *Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Westerhof, R. (1973). Doelstellingen in discussie. *De Lichamelijke Opvoeding*, 61, 468-471.
- Westerhof, R. & Loopstra, O. (1985). *Werkdocument Basisvorming 12 - Lichamelijke opvoeding*. Den Haag: Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid.
- White, R. (1959). Motivation reconsidered. The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-323.
- Whitehead, J.R. & Corbin, C.J. (1997). Self-esteem in Children and Youth: The Role of Sport and Physical Education. In K.R. Fox (ed.). *The Physical Self. From Motivation to Well-Being*. Champaign, Ill.: Human Kinetics, 175-204.

Lichamelijke opvoeding, of bewegingsonderwijs, is sinds jaar en dag het door de jeugd meest gewaardeerde schoolvak. Maar gek genoeg kampt het vrijwel doorlopend met imago- en legitimatieproblemen. Waar gaat het in het vak nu precies om? Kan de school niet zonder?

De vraag naar het belang en de taakstelling van het bewegingsonderwijs is gedurende de afgelopen halve eeuw heel verschillend beantwoord. Zo is het vak een tijd lang verdedigd vanwege zijn (vermeende) bijdrage aan de persoonlijkheidsvorming van de schooljeugd. Het werd ook met regelmaat gezien als compensatie voor de belevingsarmoede van de andere schoolvakken. En niet in de laatste plaats werd en wordt gewezen op zijn gezondheidsbevorderende waarde.

In dit boek wordt simpelweg als volgt geredeneerd. Deelname aan sport, spel en bewegen (ook wel: bewegingscultuur) is onmiskenbaar van belang. Voor het individu en voor de samenleving als geheel. De participatiecijfers en de wetenschap laten daar geen misverstand over bestaan. De school vervult bij de voorbereiding op die deelname een sleutelrol. Zij bereikt immers alle jongeren en biedt bovendien een adequaat pedagogisch klimaat en deskundige begeleiding. Het bewegingsonderwijs is erop gericht de leerlingen bekwaam te maken voor zelfstandige, verantwoorde, perspectiefrijke en blijvende deelname aan de bewegingscultuur.



Jan Luiting Fonds

Studie- en publicatiefonds van de
Koninklijke Vereniging van Leraren
Lichamelijke Opvoeding (K V L O)

ISBN 90-72335-27-9



9 789072 335272 >