

Activiteitsvol bewegingsonderwijs in pedagogisch perspectief

Een antwoord op de vraag wat 'goed leren bewegen' is

Hoe wordt binnen de vakwereld van LO gedacht over wat 'goed leren bewegen' is? Die vraag stelde een schrijversgroep in een topicnummer over visie en doelstellingen (Auteurscollectief, 2022f). Ik beantwoord deze vraag vanuit mijn kijk op het vak LO in een tweetal artikelen. De eerste bijdrage richtte zich op een kijk op bewegen, de inbedding hiervan in beweegsituaties hoe beweegprogramma's geordend kunnen worden (Van der Palen, 2023). In dit tweede artikel wordt de vraag gezien vanuit een pedagogisch perspectief. In dit geval mijn perspectief, want weliswaar geven kerndoelen en eindtermen een eerste richting voor het invullen van een opvoedkundig gezichtspunt, maar het is aan scholen, leraren, opleiders om het pedagogisch denken en handelen concreter te kleuren. Ook in dit artikel wordt ingegaan op ideeën uit invalshoeken die volgens de schrijversgroep voorkomen in vijf LO-praktijken, te weten: lichamelijke oefening, lichamelijke opvoeding, sportonderwijs, bewegingsonderwijs, en sport- en bewegingsonderwijs. Mijn thuisbasis in deze onderscheiding: de invalshoek 'bewegingsonderwijs' (Auteurscollectief, 2022a). | Tekst Henk van der Palen

In de wereld laten komen: didactische vasthoudend en pedagogisch tolerant

Over het opvoeden en ontwikkelen van kinderen wordt niet altijd hetzelfde gedacht. Dat leidt tot verschillen in opvoedingspraktijken. Om mijn kijk op een pedagogisch perspectief en het pedagogisch handelen binnen bewegingsonderwijs beter te kunnen toelichten, maak ik eerst een uitstapje naar een pedagogisch denken waar ik me bij aansluit.

Pols (2016) dicht onderwijzen en opvoeden een breed oogmerk toe:

jonge mensen in de wereld te laten komen. Gespecificeerd naar bewegingsonderwijs: jonge mensen in de beweegwereld laten komen. Het doet denken aan het openen en verruimen van het bestaansveld bewegen bij Gordijn, grondlegger van het bewegingsonderwijs. Een brede taakstelling voor leraren LO, die in de woorden van de Franse pedagoog Meirieu vraagt om didactische vasthoudendheid en pedagogische tolerantie (Pols, 2019, p.12). Didactisch vasthoudend is voor mij in bewegingsonderwijs: doorgaand ontwerpen van krachtige leerarrangementen, waarin leerlingen worden

verleid de beweeguitdaging aan te gaan. Pedagogische tolerantie, omdat – en hier citeert Pols (2019) Meirieu, “de didactische situaties die je bedacht hebt, de leerling steeds weer zullen moeten uitdagen in vrijheid te gaan leren, zonder – en dat is maar goed ook – daar geheel greep op te hebben” (p.12). Greep van de leraar welteverstaan. Die kan leerlingen niet dwingen zich te ontwikkelen. Dat is (uiteindelijk) aan de leerling zelf. De leraar heeft ook niet een almachtige sturing over hoe er wordt geleerd. Biesta (2019) stelt dat “het niet gaat om de vorming van de persoon op basis van vooraf bepaalde ideeën en idealen, maar om het ondersteunen van kinderen en jongeren om als vrij, verantwoordelijk en volwassen subject in de wereld te willen staan” (p.2). Voor een leraar LO is het belangrijk om bij zichzelf expliciet en kritisch na te gaan of niet vanuit een eigen beweegtalent en -enthousiasme een beeld is gevormd van goed (leren) bewegen en voor de leerlingen onontkoombaar en wellicht onhaalbaar is.

De vrijheid van leerlingen is niet grenzeloos. Het individuele ontwikkelbelang is opgenomen in samen bewegen met medeleerlingen. Ook moeten leerlingen zich verhouden tot een bestaande beweegwereld, die enerzijds fluide en veranderbaar is, maar anderzijds cultureel geplaveid met conventies, tradities en aanpalende regels, waarden en normen. Tenslotte zal een leraar als onderdeel van dit krachtenveld ontwikkelmogelijkheden openen, maar ook afsluiten of onder kritiek stellen. De vrijheid van leerlingen is dus niet

slechts het inlossen van eigen verlangens. Jonge mensen zijn onderweg naar wat Biesta (2018) een volwassen vrijheid noemt. Die dient te helpen bij een goed (samen)leven, in dialoog met de andere en het andere. Deze vrijheid biedt ontwikkelmogelijkheden, maar begrenst ook. Biesta (2018) citeert hier Meirieu: "In de wereld zijn zonder jezelf in het centrum van de wereld te plaatsen" (p.20).

Het pedagogisch perspectief is vakgebonden

Het doen en laten van leraren LO is doortrokken van opvoedkundige bedoelingen, met als objectief zo congruent mogelijk met het eigen pedagogische perspectief te handelen. Bewegingsonderwijs is voor mij onlosmakelijk verbonden met bewegen (verbeteren), met thuisraken in beweegsituaties. Zichtbaar bijvoorbeeld in geboden leerhulp, maar ook in het ondersteunen van leerlingen bij (leren) zelf een beweegactiviteit te kiezen en bij bemiddelend handelen in conflictueuze situaties rondom winst en verlies. Daarmee heeft het opvoedkundige oogmerk een belangrijke leerproces-ordenende rol, naast die van de complexiteit van de activiteiten en situationele factoren (Van der Palen, 2023). Die rol krijgt vooral een gezicht in het handelen van de leraar in concrete onderwijsleersituaties en wordt getekend door onvoorspelbaarheid: noch weet je als leraar wat een les zal vragen om het pedagogisch handelen, noch weet je zeker wat effecten van jouw interventies zullen zijn. Als de bekendheid met een groep en individuele leerlingen toeneemt, kunnen ook planningsbeslissingen een opvoedkundige kleur krijgen. Zoals het kiezen voor niveau homogeen of juist niveau heterogeen groeperen om leerlingen kansen te bieden eigen beweegantwoorden te verkennen. Altijd is de inzet de kwaliteit van het beweeggedrag of aan het bewegen gerelateerd gedrag van leerlingen te verhogen, zoals door het leren kiezen voor beweegoplossingen binnen jouw bereik en het ondersteunend aanmoedigen van medeleerlingen.

Het vak LO wordt wel eens toegedicht bij uitstek bij te dragen aan de persoonsvorming van leerlingen



via het beïnvloeden van generieke bekwaamheden, bijvoorbeeld sociale vaardigheden, communicatie en zelfregulatie. Bij de invalshoek 'lichamelijke opvoeding' wordt gesteld dat LO 21% pedagogische waarde toevoegt aan schoolbrede, vakoverstijgende vormingsdoelen (Auteurscollectief, 2022c, pp. 13-15). De vraag is hoe die transfer tot stand komt.

De curriculumcommissie bij Curriculum.nu concludeert dat het lastig is om wat leerlingen vakgebonden verwerven, te generaliseren naar andere leergebieden of nieuwe contexten (Wetenschappelijke Curriculumcommissie, 2021, p.29). Tricot en Valéry (2013) stellen dat als kinderen op school komen, ze al over dit soort algemene vaardigheden beschikken en vooral moeten leren deze in domeinspecifieke contexten toe te passen (p.4). Los van deze houtsnijdende relativeringen ga ik ervan uit dat bewegingsonderwijs vanuit zijn eigen beweeg-pedagogische perspectief in ieder geval iets toevoegt aan het kleurenpalet van generieke

vaardigheden. De positie van bewegingsonderwijs is dan nadrukkelijk geen middel om de kwaliteit van deze bekwaamheden als zodanig te verhogen. Ofwel: je doet in eerste instantie niet mee in de beweeglessen om sociaal te worden, maar wel om te leren op een goede manier samen te bewegen.

Meervoudige deelnamebekwaamheid in pedagogisch perspectief

Binnen bewegingsonderwijs verwerven leerlingen een meervoudige deelnamebekwaamheid – Crum (2011) spreekt over meervoudige bewegingshandelingsbekwaamheid, met een recent voorbeeld van te onderscheiden bekwaamheden in tabel 1 (Brouwer & Jacobs (2019, p.7).

De onderscheiden bekwaamheden hangen met elkaar samen, met de beweegbekwaamheid als brandpunt (Van der Palen, 2020). Hier heeft het pedagogische perspectief met in het kielzog het opvoedkundige handelen effecten op het gedrag van leerlingen. Bijvoorbeeld met betrekking tot de beweegbekwaamheid

(beweegvaardigheid), verbonden met het positief beleven van bewegen: leerlingen raken thuis in een brede beweegwereld, leren ieder op een eigen manier beweegprincipes toe te passen en krijgen vertrouwen, doordat activiteiten uit alle betekenisgebieden worden aangeboden, op een passend niveau, met ruimte voor eigen beweegoplossingen en keuzemogelijkheden. Overigens iets dat niet vanzelfsprekend zo wordt benaderd. De invalshoek 'sportonderwijs', in zijn conformistische variant (Auteurscollectief, 2022e), leidt tot een meer voor-iedereen-hetzelfde-insteek, verbonden met het zonder meer bestendigen van een bestaande cultuur. Een ander voorbeeld, nu bij regelbekwaamheid: een leerlinge reageert steeds enthousiast op uitnodigingen van de leraar beweegsituaties klaar te zetten. Ze maakt stappen, de leraar coacht haar daarbij en nu verandert ze af en toe een arrangement. Medeleerlingen waarderen haar hierin. Ook de leraar geeft haar positieve feedback. Misschien wordt het wel de alomtegenwoordige.

Uit de voorbeelden wordt duidelijk dat het pedagogische zich hecht aan didactische keuzes en vice versa; de twee invalshoeken op het onderwijs vervloeien uiteindelijk tot een door beide gekleurd handelen. Het didactische geeft de leraar in een zekere mate gerichte, planmatige sturingsmogelijkheden. Het pedagogische is meer betrokken op hoe het meedoen van leerlingen zich ontvouwt in wisselende en soms complexe onderwijssituaties. Meer een gradueel dan principieel verschil.

Het accent 'sport- en bewegingsonderwijs' wil aansluiten bij behoeftes van leerlingen door gepland beweegmotieven tot onderwerp van het onderwijs te maken, gekoppeld aan verschijningsvormen van bewegen (bewegen beleven; reflectieve bekwaamheid). Daardoor zouden leerlingen ook leren in te spelen op een zich wijzigende sport- en beweegcultuur (Auteurscollectief, 2022d). Dit geldt ook voor het gezondheids-/fitheidsmotief, genieten van inspanning of fitter worden, dat wordt uitgewerkt bij het accent 'lichamelijke oefening'

(Auteurscollectief, 2022b). Invloeden van conventies en beweegmotieven zouden wat mij betreft bij voorkeur besproken moeten worden dáár waar ze in het onderwijsleerproces een nadrukkelijk effect krijgen en het relevant is daarbij stil te staan. Zoals waar leerlingen overeenkomstige motieven hebben en dat leidt tot het vormen van bondjes die anderen uitsluiten. Of waar verschillen in motieven leiden tot misinterpretaties van elkaars beweeggedrag en zelfs tot conflicten. Bijvoorbeeld over het belang dat het elkaar helpen krijgt of het belang dat wordt gehecht aan de beste zijn. Reflecties over de omgangsbekwaamheid zijn dan direct van betekenis voor het bewegen van dat moment. Deze voorbeelden geven ook aan dat vanuit een pedagogisch perspectief ontwikkelingen van leerlingen binnen de bekwaamheden niet moeten worden benaderd als te meten leeropbrengsten, maar wel als leerervaringen die zich niet laten vangen in beheersingsdoelen (Wetenschappelijke Curriculumcommissie, 2021, pp. 19-20).

Beweegidentiteit

Door het realiseren van leerervaringen binnen een meervoudige beweeghandelingsbekwaamheid levert bewegingsonderwijs een bijdrage aan het ontwikkelen van de beweegidentiteit van leerlingen. Het Ontwikkelteam Bewegen & Sport (2019) omschrijft dit begrip als: "Wat een persoon definieert als beweging en wat hem daarin van anderen onderscheidt" (p.37). Ik zou 'beweging' ruim willen interpreteren: als deelnemer aan beweegsituaties. Met als voorbeelden: een handige beweging, ondersteunende samenwerker bij beweegopdrachten, ongelimiteerde doorzetter bij leren van een nieuwe beweegactiviteit, diepe nadenker over verschillen tussen beweegomgevingen, gepassioneerd beweegsituatie-bouwer. Het gedrag hierbij kan en zal activiteits-afhankelijk zijn en breder nog: een beweegidentiteit is contextafhankelijk (Van Hilvoorde, 2021, p.41). Zo wijst Koekoek in een interview op de invloed die binnen bewegingsonderwijs medeleerlingen hebben op de ontwikkeling van iemands beweegidentiteit (Dijkhoff & Brouwer, 2021).

Een beweegidentiteit wordt opgebouwd met ervaringen binnen allerlei contexten waarin bewegen een rol speelt, zoals de sportschool, de speeltuin in de wijk, de zwemclub, thuis in de tuin met de turnouder, het campingvolleybalveld enzovoort. Bewegingsonderwijs heeft dus geen monopolie positie, maar is wel een vruchtbare plek voor het bijdragen aan het ontwikkelen van een beweegidentiteit.

Beweegidentiteit kan worden opgevat als wie ik ben als beweging, of wat is mijn beweeg-persoonlijkheid. Dat proeft wat statisch, naar iets dat onveranderlijk is. Dit lijkt aan de orde bij de invalshoek 'lichamelijke opvoeding', waar de persoon met min of meer vaste en herkenbare eigenschappen het einddoel van het onderwijs vormt, als "eindpunt van een lang en intensief proces van begeleiden" (Auteurscollectief, 2022c, p.12). Biesta (2018) gaat uit van het begrip subjectificatie: "proberen te bestaan als subject van eigen handelen" (p.20). Hij kiest daarmee voor een meer dynamische en op doorgaande ontwikkeling gerichte benadering. In een vergelijk met het begrip identiteit, zegt hij: *"The question of subject-ness, is not the question of who I am but the question of how I am, that is to say, the question of how I exist, how I try to lead my life, how I try respond to and engage with what I encounter in my life"* (Biesta, 2020, p.99). Dit is een handelingsgerichte opvatting, waarin iemand steeds weer zelf-actief de wereld tegemoet treedt. De vraag is wat je wilt doen en ook doet met je identiteit en of je jouw labels bevestigt of nuanceert, verandert. Dit past naadloos bij een pedagogisch handelen gericht op wat Biesta (2020) noemt 'de vorming-tot-persoon-willen-zijn'. Dat onderscheidt zich van een vorming-van-personen, de gerichtheid van 'Bildung', zoals bij de invalshoek 'lichamelijke opvoeding'. Voor mij is dit het beeld dat beweegidentiteit oproept: wat iemand doet met die identiteit. In een recent SLO-document wordt eenzelfde benadering gekozen. Ook wordt het dynamische, veranderlijke karakter van beweegidentiteit genoemd en de contextafhankelijkheid ervan (Nienhuis, 2022, p.6).

Brouwer (2021) vraagt zich af hoe uitgebreid zo'n beweegidentiteit niet is (p.5). We kunnen immers een lange lijst van gedragingen maken die iets zeggen over iemands beweegidentiteit. Maar het gaat niet om het nastreven van volledigheid, eindigend in de frustratie van onhaalbaarheid. Veel meer doet elke leerling binnen de bekwaamheden een aantal voor hem/haar relevante inzichten op en verwerft bepaalde handelingsmogelijkheden. Niet iedereen hoeft scheidsrechter te zijn (bij basketbal), medeleerlingen te coachen (bij hoogspringen), zich af te vragen waarom hij/zij niet graag meedoet (aan breakdance), de beweeggrens op te zoeken (bij de hoogte van de zwaai) of zelfs, wat ruimer ingezet, beweeg-leergierig te zijn. Elke leerling zal zich ontwikkelen, maar niet in alles. Niet iedereen is hetzelfde, niet iedereen leert hetzelfde. Wat ook door leerlingen zelf ervaren wordt. Om afgestemd te blijven op het ontwikkelproces van een leerling is het van belang om allereerst goed naar beweeggedrag te kijken, maar regelmatig ook na te vragen wat in het bewegen wordt beleefd. Wat is het eigen beweegperspectief? (Hoger schommelen of in cadans wegdromen?) Voelt iemand zich competent een leertaak te volbrengen? Waar komt het beweegen-thousiasme naar boven?

Het individuele en een gedeelde wereld

In het artikel over de invalshoek 'lichamelijke opvoeding' wordt, met een personalistisch opvoedingsconcept als oorsprong, de uniciteit van het persoonlijk bewegen ('zich-bewegen') benadrukt. Leerlingen ontwikkelen in de LO een beweegidentiteit voor 'een leven lang in beweging blijven' (Auteurscollectief, 2022c). Het bijzondere van leerlingen moet inderdaad worden gekoesterd en voeding krijgen. De beweeg-uniciteit is wel begrensd. In de omschrijving van beweegidentiteit staat: 'wat iemand als beweging van een ander onderscheidt'. Dat kan alleen als er ook overeenkomstigheid is. Voor bewegingsonderwijs maar goed ook, omdat het werken in groepen een belangrijk uitgangspunt is. Als een klas alleen kon worden getypeerd als een verzameling verschillen, waarin zou dan het samen bewegend omgaan met die verschillen een uitgangspunt vinden?

Verveld (2021) ziet in het personalistische bewegingsonderwijsconcept een (te) sterke centraalstelling van het kind (het subject). Hij pleit voor een meerduidige relationele benadering, met een verbondenheid tussen mensen onderling en het andere, de dingen; een relationeel netwerk. Leraren LO moeten zich

richten op de encenering van een uitdagende beweegcontext, waarin een open en gezamenlijk leerproces kan ontstaan. Dat is wat hij noemt 'de gedeelde wereld van het gezamenlijk tot bewegen laten komen' waarin een individuele leerling zijn/haar beweegidentiteit ontwikkelt en – wat zou ik willen toevoegen – de leraar zijn/haar beroepsidentiteit. Verveld ontkent niet het belang van individuele ontwikkeling – zoals de invalshoek 'lichamelijke opvoeding' evenmin het belang van de ander(en) ontkent, maar neemt dat niet als startpunt van redeneren. Een invalshoek die ik deel met hem. Opvoedkundig handelen vraagt leerlingen binnen de gedeelde wereld in hun eigenheid te benaderen, daar waar deze zich aandient. Vanuit mijn pedagogisch perspectief vraagt dat om elkaar in de onvervangbaarheid (Heij, 2006, p.244; Biesta, 2015, p.38) of andersheid te waarderen en de beweegmogelijkheden van de ander positief te benaderen en te benutten. In het bewegen zelf door de aangooi op maat, door een goede hulpverlening bij de salto. Of door een indirecte beweegbeïnvloeding, zoals via een helpende aanwijzing, een opbeurende opmerking. Dat vraagt van leerlingen gevoelig te zijn voor effecten van eigen initiatieven en ook anderen te waarderen in hun initiatieven.

Tabel 1 Meervoudige deelnamebekwaamheid

Bewegingsbekwaamheid (bewegen verbeteren)

In de rol van beweging deel kunnen nemen aan een breed scala aan bewegingsactiviteiten. Over een breed en wendbaar bewegingsrepertoire en wendbare kennis kunnen beschikken.

Regelbekwaamheid (bewegen regelen)

In staat zijn om zelfstandig beweegsituaties in te richten, op gang te houden en af te ronden, met als doel het samen bewegen te optimaliseren. Soms is het daarvoor nodig dat deelnemers specifieke regelende rollen op zich nemen.

Omgangsbekwaamheid (bewegen beleven/samen bewegen)

Zodanig met elkaar omgaan, communiceren en samenwerken dat het samen bewegen wordt geoptimaliseerd. Je bewegend (of regelende) deelname aanpassen aan of afstemmen op de behoefte van andere deelnemers.

Beweegplezier/voldoening beleven aan bewegen/je ontwikkelen (bewegen beleven)

Zodanig geraakt zijn door bewegen dat je het vanuit autonome motivatie steeds opnieuw wilt doen. Gerichtheid op jezelf verbeteren, je mogelijkheden om bewegend en/of regelend deel te nemen uit te breiden.

Reflectieve bekwaamheid

Kennis over en inzicht in bewegen, bewegingssituaties en zichzelf.



Autonomie en de rol van de leraar

Biesta (2018) noemt het op eigenstandige wijze bestaan het ultieme doel van onderwijs en opvoeding (p.16). Een groots voornemen. De leraar LO zal nagaan waar een beweeg-gerelateerde bijdrage kan worden geleverd door zelfstandige inbreng van leerlingen mogelijk te maken. Het gaat dan om eigen (leer)initiatieven die een leerling neemt en dat sluit aan bij het beeld van beweegidentiteit. Naast deze zelfregulatie levert een leerling ook bijdragen aan het 'samen regelen van het bewegen' (Semplonius & Koekoek, 2022). Een soort gedeelde zelfstandigheid. Als leerlingen verantwoordelijk zijn voor bepaalde zaken in beweegsituaties en deze succesvol vormgeven, dan heeft dat een positief effect op het idee te kunnen bijdragen aan een goed verloop van beweegprocessen.

Het uiteindelijke doel van bewegingsonderwijs is niet dat leerlingen onafhankelijk van de leraar kunnen (samen) werken en zelfs dat de leraar feitelijk overbodig wordt. Beweegvaardiger worden vormt de stam van het vak en dat plaatst leerlingen voor steeds complexere beweegoplossingen en leeractiviteiten. De kennis en vaardigheden van de leraar zijn dan als ondersteuning onontbeerlijk. Wanneer de bekendheid met (de aanpak van) een activiteit bij leerlingen toeneemt, neemt de afhankelijkheid van de leraar weer af. In de tijd

gezien breidt het vermogen van leerlingen om in beweegsituaties autonoom te acteren zich uit. Het zijn verschuivingen in de leerling-leraar-relatie die in de basis en tot het einde worden gekenmerkt door wederzijdse afhankelijkheid, waarbij 'willen opvoeden' en 'opgevoed willen worden' de pijlers vormen.

In wiens wereld komen: de pedagogische ontmoeting

De opvoedkundige opvattingen van een leraar hebben effect op de beweegontwikkeling van leerlingen. Zoveel mag duidelijk zijn. Een leraar bewegingsonderwijs moet zich hiervan bewust zijn, want "de beïnvloedingsrelatie leerkracht-leerling krijgt richting vanuit een ethisch-normatief perspectief dat haar grondslag vindt in het wereldbeeld van de docent" (Kleinpaste, 2022, p.4). Een explicitering van deze opvoedkundige kijk moet niet leiden tot al te gedetailleerde gedragsomschrijvingen. Dat zou kunnen resulteren in rigide voorschriften die disciplinerend gaan werken op het deelnamegedrag, het afwijkende uitsluiten en de ontwikkeling van autonomie bij leerlingen blokkeren. De opvoedkundige ruimte moet niet worden dichtgetimmerd – eerder heeft een leraar opvoedkundige voornemens, intenties, zodat leraar en leerlingen tot vergelijken kunnen komen en dat de (beweeg)wereld die een leerling zich voorstelt, naar voren kan komen. Van Doodewaard (2022) noemt dit de onbestemde ruimte van het 'tussen', die

mogelijkheden biedt om gezamenlijk – indachtig Biesta (2015) – 'het prachtige risico van onderwijs' aan te gaan (p.221). Volgens Kleinpaste (2022) zijn hier pedagogische momenten belangrijk. Die ontstaan als er frustratie en hobbels op de onderwijsleerweg verschijnen. Het kunnen complexe situaties zijn, die vragen om serieuze aandacht voor wat (een) leerling(en) wil(len) en om tactvol verkennen van mogelijke vervolgen: tegenkracht bieden, oplossingen voorstellen, excuses maken. Zelfs het eigen wereldbeeld in het geding brengen? Opdat het beweeg-onderwijsleerproces verder kan. Dit soort situaties bieden de kans de ander nadrukkelijk te ontmoeten, te begrijpen en te waarderen in zijn/haar meedoen. Ongetwijfeld gaat er een even grote kracht uit van een herkenbaar en stabiel opvoedkundig handelen van de leraar in situaties zonder drempels, waar geen conflict in de lucht hangt en waarin juist sprake is van een zekere balans tussen leerlingen en leerlingen en leraar. Vanuit dit evenwicht kan op spannende momenten-met-disbalans worden gesteund op een dieper liggen vertrouwen dat 'het goed komt'. Dit alles vraagt bij onderwijs in bewegen om een opvoedkundig denken en handelen waarin bij de pedagogische ontmoeting het zelfstandig zijn/worden van leerlingen en 'ontwikkelverlangens' van leerlingen én leraar zijn geïntegreerd. ●



Bronnen

Scan de QR-code naar de bronnen



bit.ly/3HRJBIN

Contact

henkvdp@hotmail.com

Henk van der Palen was opleidingsmanager bij de Calo op Hogeschool Windesheim

Foto's

Anita Riemersma

Kernwoorden

vakvisie, doelstellingen, vakconcept, beweegsituaties, pedagogisch perspectief