LICHAMELIJKE OPVOEDING

KONINKLIJKE VERENIGING VAN LERAREN LICHAMELIJKE OPVOEDING

jaargang 97 - nr. 8 - 3 JULI 2009

Topic: Motorisch leren

Nog meer wijsheid uit het Oosten

Het leren van lesgeven

Opstart netwerken

KVLO

INHOUD

Topic

Topic Motorisch leren
Het aanleren van motorische vaardigheden is een belangrijk (sommigen beweren: hét belangrijkste) onderdeel van het bewegingsonderwijs. Het inzicht in motorische leerprocessen, en de samenhang hiervan met het bewegingsonderwijs is echter nog steeds in ontwikkeling. In deze uitgave van *Lichamelijke Opvoeding* besteden we daarom in een aantal artikelen met een verschillende insteek extra aandacht aan motorisch leren en motorische vaardigheden.



04 Motorisch leren: nieuwe inzichten voor het bewegingsonderwijs / *Ben van Cranenburgh*

08 Kleuters in volle ontwikkeling / *Bart Vandaele, Wouter Cools, Steve de Decker, Kristine de Martelaer*

15 Motorische vaardigheid, fysieke activiteit en de rol van het bewegingsonderwijs / *Menno Slingerland*

20 Op zoek naar de X-factor bij motorische vaardigheden / *Tjalling van den Berg*

32 Tandartsboor en buikdraai – een opinie / *Frans Bosch*

Praktijk

20 Op zoek naar de X-factor bij motorische vaardigheden / *Tjalling van den Berg*

24 Softbal(2) / *Michel Aussems*

28 Handbal (4) / *Sebastiaan Platvoet en Wim Platvoet*



Rubrieken

03 | Eerste pagina
31 | De IRP-praktijk
41 | Column, Mery Graal
41 | Webredactie
42 | Van bureau VAS
44 | Scholing
45 | Afdelingen
46 | Schoolsport
47 | Laatste pagina

En verder

34 Wijsheid uit het Oosten (2) / *Jan Kallenbach*

38 Leren van lesgeven: reflectie en didactiek / *Siemon Beute*

Geachte abonnee,
Het kan zijn dat deze uitgave u op een later tijdstip heeft bereikt dan u van ons gewend bent. Dat heeft te maken met omstandigheden bij onze huisdrukker. Giethoorn Ten Brink heeft er echter alles aan gedaan het oponthoud zo kort mogelijk te laten zijn. Wij vragen hiervoor uw begrip.

De redactie



KVLO

webkring

Foto omslag: Anita Riemersma

Praktijkcover: Hans Dijkhoff

Opleiding bewegingsonderwijs via de Pabo blijft zorgwekkend



DOOR GERT VAN DRIEL

Met ingang van het cursusjaar 2008/2009 is de opleiding voor specialist bewegingsonderwijs via de Leergang pabo met 25% ingekort. Na protesten uit het werkveld over de zwaarte van deze opleiding heeft staatssecretaris Dijksma besloten om deze opleiding van oorspronkelijk vier blokken van elk 200 uur studiebelasting terug te brengen tot drie blokken. De blokken 3 en 4 worden samengevoegd tot een nieuw blok 3: Maatwerk en visie. Het waren met name de schoolbesturen voor primair onderwijs die grote druk op de pabo's en de staatsecretaris hebben uitgeoefend om de leergang te verlichten. Na een chaotische start van dit cursusjaar waar onder grote tijdsdruk de nieuwe opzet van de cursus gerealiseerd diende te worden, wordt zo langzamerhand duidelijk waar de ingreep van de staatsecretaris toe leidt. Was de leergang oorspronkelijk bedoeld als postinitieel onderwijs, alleen toegankelijk voor afgestudeerden van de pabo's die al werkzaam zijn in het onderwijs, zien we nu dat onder de genoemde druk van schoolbesturen steeds meer opleidingen besluiten de leergang voor grote delen of geheel in te laten dalen in het initiële programma.

Naar aanleiding van deze opgelegde reductie heeft het netwerk van pabo-docenten bewegingsonderwijs in december onderzoek gedaan naar de stand van zaken met betrekking tot het opleiden voor bewegingsonderwijs.
Allereerst is gevraagd naar de hoeveelheid blokken van de Leergang die zijn ingedaald in het initiële programma. Ten opzichte van een eerdere peiling in 2006 blijkt dat bij steeds meer opleidingen steeds grotere delen van de leergang al tijdens de initiële opleiding gevolgd kunnen worden. Een kwart biedt één blok aan, bij de helft van de opleidingen worden twee blokken aangeboden en bij een kwart van de opleidingen wordt de gehele leergang al tijdens de pabo aangeboden. Op het punt van studiebelasting, contacturen en begeleidingstijd komen er gemiddelden uit die redelijk overeenkomen met de aanbevelingen die gedaan zijn bij de opzet van de leergang. Wat echter opvalt n de enorme verschillen tussen de opleidingen.
Daar waar het gemiddelde aantal contacturen 52 (gelijk aan het oorspronkelijke advies) is, zijn er opleidingen die werken met 84 uur en opleidingen die het met 35 uur per blok doen. Ook in de hoeveelheid docentenuren per blok is sprake van een enorme variatie. Alhoewel het moeilijk is om opleidingen alleen op deze kengetallen te vergelijken, zijn de verschillen zo groot dat de conclusie gerechtvaardigd is dat de kwaliteit van de leergang per pabo enorm verschilt.
Naast de leergang die bedoeld was als specialisatie voor een beperkte groep studenten met affiniteit en interesse voor bewegen worden alle studenten van de pabo opgeleid voor het bewegingsonderwijs aan de groepen 1 en 2. In het oorspronkelijk advies was sprake van drie modules met een studielast van 120 uur. Er is een pabo die deze studielast realiseert met tien contacturen. Dit betekent dat een groepsleerkracht die in de onderbouw negen keer per week met de kleuters aandacht moet besteden aan bewegen in zijn gehele opleiding daar tien uur les in heeft gehad.

Een ander verplicht onderdeel voor alle pabo-studenten is: brede context. Hierin moet het belang van bewegen voor de ontwikkeling van kinderen worden behandeld. Er zijn opleidingen die dit studieonderdeel in het geheel niet in het programma hebben opgenomen.

Al met al een droevig beeld. De veranderde bevoegdheid voor groepsleerkrachten was ooit bedoeld om een krachtige kwaliteitsimpuls aan het bewegingsonderwijs in het basisonderwijs te geven. Politiek handjeklap, bestuurlijke onwil van schoolbesturen en bezuinigingsdrift bij opleidingen laten van die oorspronkelijke bedoeling weinig over.

COLOFON LICHAMELIJKE OPVOEDING is een uitgave van de Koninklijke Vereniging van Leraren Lichamelijke Opvoeding (KVLO)

Redactie: Hans Dijkhoff *(hoofdredacteur)* Maarten Massink *(praktijkredacteur)* Jacqueline Tangelder *(redactiemedewerkster)* **Redactieraad:** Hilde Bax, Marianne van Bussel, Bert Boetes, Lars Borghouts, Frank Jacobs, Mark Jan Mulder, Chris Mooij, Jorg Radstake. **Redactieadres:** KVLO, Postbus 398, 3700 AJ Zeist, e-mail: redactie@kvlo.nl
Abonnement Lichamelijke Opvoeding: Jaarabonnement € 60,– (buitenland € 80,–) Losse nummers € 3,– (excl. verzendkosten)
Handelsadvertenties: Bureau Van Vliet BV, Passage 13-21, Postbus 20, 2040 AA Zandvoort, fax: 023 571 7680 e-mail: zandvoort@bureauvanvliet.com www.bureauvanvliet.com
Verschijningsdata 2009: 23 jan., 13 feb., 6 maart, 27 maart, 17 april, 15 mei, 5 juni, 3 juli, 21 aug., 11 sep., 25 sep., 2 okt., 23 okt., 13 nov., 4 dec. **Druk:** Drukkerij Giethoorn Ten Brink, Postbus 41, 7940 AA Meppel. Tel.: 052 285 5111. **Vormgeving:** FIZZ new media solutions, Stationsweg 44a, 7941 HC Meppel. Tel.: 052 224 6162. **DTP:** Marleen van Dokkumburg, Drukkerij Giethoorn Ten Brink. Aanbieding en plaatsing van teksten en foto's houdt tevens mogelijk gebruik op de KVLO-website in, uiteraard met vermelding van auteur en fotograaf. Overname van artikelen is alleen toegestaan met bronvermelding en na goedkeuring van de auteur. De redactie is verantwoordelijk voor de samenstelling. Niet alle artikelen behoeven de (volledige) instemming van de redactie te hebben. Mededelingen vanwege de vereniging en artikelen, die het beleid van de vereniging raken, zijn voor verantwoordelijkheid van het hoofdbestuur. **Dagelijks bestuur KVLO:** G. van Driel, voorzitter - mw. drs. B. Zandstra, secretaris - mw M. G. van Bussel, penningmeester - H.K. Evers - e-mail: bestuur@kvlo.nl **Secretariaat Thomas Groepering:** Drs F. Huijboom, P. Potterstraat 26, 5143 GX Waalwijk, tel.: 041 633 3022, e-mail: fred.huijboom@wxs.nl. **Ledenadministratie:** abonnementen en personeelsadvertenties: KVLO, Postbus 398, 3700 AJ Zeist. fax: 030 691 2810, e-mail: ledenadm@kvlo.nl site: www.kvlo.nl. Opzeggingen dienen aangetekend te geschieden vóór 1 december van het lopende jaar (kandidaatleden vóór 1 augustus). De opzeggingen worden door de KVLO bevestigd. Contributie KVLO: zie de website of neem contact op met onze ledenadministratie
ISSN-nummer: 0024-2810 Telefoon: ledenadministratie 030 693 7676, algemeen 030 692 0847. Bezoekadres: Zinzendorflaan 9. **De afdeling rechtspositie is bereikbaar maandag en dinsdag van 12.30 tot 16.30 uur en vrijdagmorgen van 9.30 tot 12.30 uur, 030 693 7678** e-mail: irp@kvlo.nl

Motorisch leren: nieuwe inzichten voor het bewegingsonderwijs

Het bewegingsonderwijs is, net als andere schoolvakken, een leervak. Een deel van dat 'leren' is motorisch leren. Veel gymleraren hebben voor het laatst motorische leertheorieën bestudeerd toen ze nog in opleiding waren. Daarom worden in dit artikel een aantal van de huidige inzichten in motorisch leren op het gebied van leerstrategieën en het geven van feedback op een rijtje gezet.

Door: Ben van Cranenburgh

Bewerkt en ingekort door Lars Borghouts

Een gymleraar zal er niet elke dag bij stilstaan, maar in feite beïnvloedt deze dagelijks het centrale zenuwstelsel van leerlingen. Immers, alle bewegingen worden aangestuurd door de hersenen en het ruggenmerg. Tijdens een motorisch leerproces vormt het centrale zenuwstelsel zich naar de oefeningen die worden gedaan (plasticiteit). Daarbij komen nogal wat individuele verschillen naar voren: het ene kind leert anders of sneller dan het andere, en de ene bewegingsvaardigheid gaat een kind makkelijker af dan de andere. Vaak wordt gedacht dat bij dit motorisch leren er alleen een soort 'bewegingspartituur' ontstaat, waarin de activatiepatronen van iedere betrokken spier nauwkeurig worden vastgelegd. Die gedachte is echter achterhaald. Denk maar eens aan het aanleren van schrijven. Een kind leert schrijven met een potlood of pen, en leert de benodigde handbewegingen. Echter, het kind kan direct ook schrijven met een krijtje op de stoep. Dan zijn het geen hand-, maar armbewegingen! Kennelijk zijn dus niet (alleen) de spieractivatiepatronen vastgelegd, maar ook iets dat te maken heeft met het beoogde doel (een bepaalde lettervorm). Dit soort inzichten kunnen van betekenis zijn wanneer we het leerproces van een leerling willen beïnvloeden. Immers, willen we een leerling exact vertellen hoe een bepaalde beweging moet worden uitgevoerd, of sturen we meer op het uiteindelijke einddoel van de beweging?

Leerstrategieën

Leerstrategieën kunnen variëren tussen personen. Bij een experiment waarbij professionele tennissers geblinddoekt moesten serveren, bleken sommige spelers totaal niet meer te kunnen serveren, terwijl andere spelers de bal nog vol en goed raakten. Sommige tennissers hanteren blijkbaar een visuele strategie bij het serveren, anderen doen dit meer 'op gevoel' (kinesthetische strategie) (Dekker en van Cranenburgh, 1996). Er vanuit gaande dat dit voor leerlingen die een bewegingsvaardigheid aanleren ook geldt, is het wellicht zinvol de te hanteren leerstrategie expliciet te maken en/of weloverwogen te kiezen.

Expliciet of impliciet leren?

Expliciet leren is een vorm van leren waarbij men zich gedetailleerd bewust is van wat er precies gebeurt: een beginnende volleyballer bestudeert de exacte bewegingen bij een service, en tracht vervolgens deze beweging onder zeer bewuste controle zo precies mogelijk te realiseren. Bij het leren van bewegingsvaardigheden worden vaak als vanzelfsprekend expliciete strategieën gebruikt: bij het skiën wordt precies uitgelegd waar het gewicht zit, hoe de romp geroteerd is, bij het schaatsen wordt expliciete aandacht besteed aan de houding, de afzet, het overkomen, bij de tennistraining wordt bewust gewerkt aan backhand, forehand, de greep etc. Bij expliciet leren ligt dus een sterk accent op het bewegingspatroon, de 'performance', vanuit de idee dat een verbetering hiervan tot prestatieverbetering zal leiden. Dit blijkt echter lang niet altijd op te gaan.

Bij impliciet leren ben je je niet of nauwelijks bewust van wat er qua bewegingsuitvoering precies gebeurt, bijvoorbeeld bij het leren fietsen, trampolinespringen, of huppelen. Toch, of misschien juist daardoor, nemen de prestaties toe. Opvallend is dat kinderen vaak veel beter impliciet dan expliciet leren. Het nog naïeve kinderbrein heeft geen belangstelling voor de ideale uitvoering van bewegingen (het 'middel'), maar houdt zich bezig met het bereiken van gewenste doelen. Ook bij volwassenen kan impliciet leren soms beter werken: de tennisser die steeds maar nadenkt over zijn greep (tweede, derde vlakje) of romprotatie verliest de spelstrategie uit het oog. Kortom: bij het leren van een nieuwe vaardigheid heeft men de keuze om de aandacht expliciet te richten op de precieze bewegingen, bijvoorbeeld via verbale instructie, of men legt het accent op het te bereiken doel: waar moet de bal komen?

Leren van fouten of foutloos leren?

Jonge kinderen lijken vaak instructie of demonstratie af te wijzen om zelf de (bewegings)oplossing te kunnen vinden. Dit wordt wel benoemd als zelfontdekkend leren, leren van je fouten, al doende leren of operant leren: men leert iets doordat de consequenties van gedrag of bewegingspogingen worden waargenomen. Gedrag dat positieve consequenties heeft wordt onthouden en eventueel herhaald, gedrag dat negatieve consequenties heeft wordt vermeden of vergeten. Vaak wordt als vanzelfsprekend aangenomen dat deze leerstrategie, die het meest aansluit bij impliciet leren, effectief en superieur is. Toch zijn er soms nadelen aan het leren van fouten. Als er veel fouten gemaakt worden, kan dat het leerproces aanzienlijk vertragen. Fouten kunnen immers ook worden 'ingeslepen': dan is men eigenlijk alleen maar verder van huis. Soms zijn er dus sterke argumenten om ervoor te zorgen dat tijdens oefenen of trainen geen fouten gemaakt kunnen worden: foutloos leren. Vraag je bij het ontwerpen van de didactiek van een les dus af in hoeverre



FOTO: HANS DIJKHOFF

Gesloten vaardigheid

fouten gemaakt mogen/moeten worden, en probeer daarin consequent te zijn. Bij een vaardigheid, die cruciaal is en steeds op dezelfde manier wordt uitgevoerd, neigt men tot foutloos leren. Bij andere aspecten, waarbij bijvoorbeeld individualiteit en variatie wenselijk of toegestaan is, neigt men meer naar leren van fouten/al doende leren.

Demonstratie of instructie?

Een van de oudste vormen van leren, die ook bij vele dieren mogelijk is, is imitatieleren. We zeggen 'na-apen' omdat apen er goed in zijn. Vooral bij jonge kinderen is dit een van de beste opties voor leren. Bij de skiles volgen de driejarige kindertjes keurig de juf en doen haar in alles na (visuele imitatie). In principe hebben zij geen weet van wat er precies gebeurt: imitatieleren is vaak een vorm van impliciet, procedureel leren. Echter, imitatieleren kan ook expliciet gemaakt worden: de leerling kan de gedemonstreerde beweging nauwlettend analytisch observeren (hoogspringen, een lay-up) en dat vervolgens heel bewust inbouwen in de eigen bewegingspoging. Deze laatste, meer analytische manier van imiteren is een latere verworvenheid in de evolutie.
Verbale instructie contrasteert met imitatieleren door het gebruik van taal. Voorwaarde is dat de te leren bewegingen/vaardigheden via taal verwoord kunnen worden. Dat lukt vaak niet: huppelen is een vaardigheid die heel moeilijk met woorden te beschrijven is. Blijft over: gewoon uitproberen of imiteren. Ten tweede moet de leerling instructie goed begrijpen. Dat is lang niet altijd het geval. Dat imitatieleren een serieuze optie is, blijkt ook uit de aanwezigheid van een speciaal op imitatie gericht neuraal systeem dat wij in onze hersenen hebben: het zogenaamde spiegelneuronensysteem. Spiegelneuronen zijn neuronen die geactiveerd worden door het zien van een handeling, maar ook bij het zelf verrichten van die handeling. Deze neuronen vertalen als het ware visuele informatie in motorische opdrachtsignalen. Voorwaarde is wel, dat de gedemonstreerde beweging voor de leerling haalbaar moet zijn. Als deze zich niet kan 'voorstellen' de beweging zelf uit te voeren, is er geen activiteit waar te nemen in de spiegelneuronen. Onze hersenen zijn wel zo slim om alleen datgene te spiegelen wat haalbaar is! Kortom: talige instructie is vaak gewenst of nodig, maar is zeker niet heilig. Realiseer je dat we in onze hersenen een apart neuraal systeem hebben voor imitatieleren. Ook dit systeem kan onze prestaties vooruit helpen. Natuurlijk sluiten demonstratie en instructie elkaar niet uit: in de meeste leersituaties kunnen beide worden ingezet.

Open of gesloten vaardigheden?

Bij vele sportvaardigheden moet worden ingespeeld op voortdurend veranderende situaties. Dat is bijvoorbeeld bij alle bal- en teamsporten het geval. Men spreekt van *open skills*. Bij een *closed*

skill is de situatie in principe stabiel (Marteniuk 1976). Heeft men te maken met een open skill, dan is het belangrijk dit open karakter ook in de les of training in te bouwen. Een voorbeeld: bij een voetbaltraining wordt tijdens de training systematisch met twee spelers een voorzet voor een doelschop geoefend. Het effect van een dergelijke training kan teleurstellend zijn omdat de situatie bij een werkelijke wedstrijd nooit zo stabiel is: er staan en lopen immers nog twintig andere spelers op het veld die roet in het eten kunnen gooien. Het is daarom beter deze onverwachte veranderingen ook in te bouwen in de training.
Bij andere sporten is de situatie in principe stabiel (afgezien van publiek): darts, turnen, kogelstoten. Maar binnen één sport komen ook vaak zowel gesloten als open situaties voor. Bij tennis is de service vooral een gesloten skill, terwijl een slagenwisseling juist een open skill is. Trainingen en oefeningen zijn vooral dan effectief wanneer het 'open - gesloten' karakter van de oefening overeenkomt met de werkelijke situatie.

Feedback geven

Het is dus van belang om stil te staan bij de leerstrategieën die gebruikt kunnen worden bij het aanleren van een vaardigheid. Daarmee samenhangend is het goed om stil te staan op welke manier er feedback gegeven wordt aan de leerling. Immers, daarmee beïnvloedt je de leerstrategie.

Verbale of visuele feedback

Bij instructie en demonstratie gaat het om informatie vooraf. Bij feedback gaat het om informatie achteraf. Het geven van verbaal commentaar is natuurlijk zeer gangbaar: 'verder uitstrekken', 'benen hoger opzwaaien', 'eerder insnijden' etc. Toch werkt dat lang niet altijd. De informatie wordt bijvoorbeeld in het 'heetst van de strijd' genegeerd of vergeten. Soms is visuele feedback daarom een eye-opener: de leraar doet de fout voor (dat moet hij dan wel kunnen!) of toont een video. Dat dit vaak een doorbraak geeft, heeft te maken met het feit dat men op een gegeven moment zijn eigen fouten niet meer kan voelen: de verkeerde beweging is de norm geworden, de 'verkeerde' beweging wordt als goed gevoeld. Zo kan men tegen een schaatser honderd keer zeggen dat hij bij de start meer moet strekken, pas als hij de video-opname van zijn eigen start ziet, valt het kwartje. Hoewel vele scholen tegenwoordig videoapparatuur hebben, is het verbazingwekkend hoe weinig deze middelen worden ingezet bij de gymles. Daarbij komt nog, dat mensen individueel verschillend begaafd zijn in het verwerken van visuele of verbale informatie. Sommige mensen hebben een goed visueel geheugen, maar kunnen slecht namen onthouden, bij anderen is dat omgekeerd. Dat verbaast niet, want bij de verwerking van visuele informatie worden andere hersengebieden ingezet dan bij de verwerking van verbale informatie. Alle reden dus om na te denken over de keuze van het type feedback. Kortom: realiseer je dat het type feedback veel uitmaakt. Verbale feedback is weliswaar gangbaar, maar komt lang niet altijd over. Visuele feedback kan soms heel overtuigend zijn.

Uitvoering of resultaat?

Opvallend is dat in de sport bij het geven van feedback veel aandacht besteed wordt aan de perfecte bewegingsuitvoering, de 'per-



FOTO: HANS DIJKHOFF

Open vaardigheid

formance'. Men gaat er blijkbaar vanuit dat dit gunstig werkt op de prestatie. Dat zal vaak waar zijn, maar daarmee hoeft dit principe niet heilig verklaard te worden. Teveel nadruk op bewegingsuitvoer kan iemand – soms letterlijk – op het verkeerde been zetten. Zo is het bijvoorbeeld gebruikelijk om bij schaatstraining voortdurend te werken aan technische aspecten van de schaatsbeweging: zijwaartse afzet, achterop zitten, overkomen, aantal slagen op het rechte eind etc. Dit type feedback noemt men 'knowledge of performance' en is allemaal gericht op het bewegingspatroon. De ideale beweging wordt dan al gauw gezien als het gewenste resultaat. Maar bij de wedstrijd telt alleen het resultaat, de prestatie, en dat is domweg een getal (snelheid). Zo werkt het bij discuswerpen in sommige gevallen net zo goed of zelfs beter om alleen feedback te geven over de geworpen afstand, en niet over de techniek. Dit noemt men 'knowledge of result'.
Het is goed zich te realiseren dat in sport uiteindelijk de resultaten de sturende factor zijn: de vroegere stilistisch mooie vloeiende Parallelschwung bij skiën is vervangen door een bochtentechniek waarbij die ski's juist onder een hoek en uit elkaar staan; deze nieuwe techniek is nu gangbaar omdat het betere resultaten oplevert. En zo kan wat voor de ene leerling de ideale techniek is, deze er voor een tweede net even anders uitzien.

Punten en premies? (reinforcement)

Reinforcement is Engels voor bekrachtiging. Men onderscheidt intrinsieke en extrinsieke reinforcement. Intrinsieke reinforcement wil zeggen dat het resultaat van een handeling op zichzelf direct belonend is: het feit dat iets 'gelukt' is werkt bekrachtigend. In het bewegingsonderwijs wordt dit vaak 'succesbeleving' genoemd. Bij extrinsieke reinforcement wordt iets belonends toegevoegd dat in principe niets met de handeling te maken hoeft te hebben: een kind krijgt een medaille aan het eind van de avondvierdaagse, of aan het eind van de onderwijsperiode een goed cijfer voor gym. Bekrachtiging houdt ons op de been: nooit waardering of complimenten krijgen op je werk, geen voeling hebben met het eindprodukt of resultaat, is uiteindelijk desastreus: 'eer van je werk' is een noodzaak.
Het lijkt daarom verstandig om bij iedere les steeds weer na te denken over mogelijke reinforcement. Vraag je altijd af of reinforcement (intrinsiek en/of extrinsiek) is ingebouwd bij de lessen. Ontbreken van reinforcement verlaagt nodeloos het leereffect.

Conclusie

Bovenbeschreven leerstrategieën kunnen geplaatst worden op een continu spectrum: aan de ene kant evolutionair oude leerstrategieën zoals impliciet leren en imitatieleren, die in principe zeer onbewust, als vanzelf kunnen verlopen, en weinig of geen cognitieve inzet vereisen. Het zijn relatief betrouwbare en robuuste leerstrategieën. Aan de andere kant van het spectrum de leermethodes die veel later in de evolutie verworven zijn zoals expliciet leren en leren van verbale instructie. Het zijn strategieën die een cognitieve inzet vereisen en waarbij men zich meer bewust is van wat er precies gebeurt. In lijn met de evolutionaire fase waarin wij verkeren, vinden wij bij leerlingen grote individuele verschillen in het vermogen deze strategieën te hanteren. En natuurlijk zijn er vele strategieën die een tussenpositie innemen, of aspecten van beide hebben. Voor het aanleren van motorische vaardigheden is het belangrijk dat weloverwogen keuzes uit dit spectrum gemaakt kunnen worden, afhankelijk van het type activiteit en de individuele leerling.

Referenties

Dekker, R. & Cranenburgh, B. van. (1997). 'Blind serveren: de rol van visuele en/of kinesthetische informatieverwerking bij motorische vaardigheden'. *Richting Sportgericht*, 51 (1), 13-23.

Marteniuk, R. (1976). *Information Processing in Motor Skills*. Holt, Rinehart and Winston, New York.

Cranenburgh, B. van. (2004). *Neurorevalidatie*. Reed Business, Amsterdam.

Cranenburgh, B. van. (1997). *Neurowetenschappen*. Reed Business, Amsterdam.

Ben van Cranenburgh is als neurowetenschapper verbonden aan de Stichting Iton (Instituut voor Toegepaste Neurowetenschappen) te Haarlem.

Correspondentie:

ben@stichtingiton.nl

Kleuters in volle ontwikkeling

Fundamentele motorische vaardigheden bij vier- tot zesjarige Vlaamse kleuters

Een bewegend kind is een gezond kind. Verschillende wetenschappelijke onderzoeken gingen reeds de positieve effecten na van beweging op de motorische, cognitieve en sociale ontwikkeling (Payne en Isaacs, 1995; Opper e.a., 2005). Het is dan ook niet verwonderlijk dat het thema 'bewegen' een belangrijke plaats inneemt in de opvoeding van peuter tot volwassene. In het hier beschreven onderzoek wordt nagegaan of de ontwikkeling van motorische vaardigheden van vier- tot zesjarige Vlaamse kleuters overeenkomt met de theoretische verwachtingen.

Door: Bart Vandaele, Wouter Cools, Steve de Decker, Kristine de Martelaer



FOTO: ANITA RIEMERSMA

Hoe moest dat ook alweer?

Inleiding

Vooral bij jonge kinderen en kleuters is de drang naar bewegen van nature uit sterk aanwezig (Lodeweges en Stoelers, 2007; Bracke, 1990). Binnen het kleuteronderwijs worden in de praktijk, naast de geïntegreerde bewegingsopvoeding, bewegingsmomenten georganiseerd onder de vorm van bewegingsintegratie en bewegingstussendoortjes. Hoewel het hoofddoel van deze bewegingsmomenten niet steeds het leren bewegen op zich is, dragen ze toch rechtstreeks of onrechtstreeks bij tot de ontwikkeling van (psycho-) motorische vaardigheden. Zeker gedurende de periode tussen vier en zes jaar behoeven kleuters bewegingservaring. Deze leeftijdsperiode wordt immers gekenmerkt door de ontwikkeling van fundamentele motorische vaardigheden (Gallahue en Ozmun, 2006). Er wordt een onderscheid gemaakt tussen volgende categorieën:

- evenwichtsvaardigheden: er wordt een onderscheid gemaakt tussen statische (op één been blijven staan) en dynamische (omwentelingen om de verschillende lichaamsassen, landen na een sprong, …) evenwichtsvaardigheden
- handelingsvaardigheden: deze worden onderverdeeld in grove motorische vaardigheden (werpen, vangen, …), fijne motorische vaardigheden (knippen, plakken, …), verplaatsingsvaardigheden: (het lichaam verplaatst zich door de ruimte door te stappen, lopen, springen, …).

De ontwikkeling van deze fundamentele vaardigheden kan beschouwd worden als een voortzetting van de rudimentaire bewegingsfase. Bij aanvang van de fundamentele bewegingsfase beschikt de inmiddels kleuter geworden peuter over een voldoende ontwikkelde motorische cortex die in staat is om onwillekeurige (reflexmatige) bewegingen te onderdrukken. Stilaan worden bewegingen willekeurig van aard en wint de kleuter aan controle over zijn lichaam (Gaschler, 1998). In de fases die de fundamentele fase voorafgaan, staat het (neurologisch) maturatieproces centraal in de motorische ontwikkeling. Wanneer de kleuter zijn fundamentele bewegingsvaardigheden voldoende heeft kunnen ontwikkelen, is hij klaar om meer complexere (sportspecifieke) vaardigheden te leren (Gallahue en Donnely, 2003).

De fundamentele bewegingsfase wordt gekenmerkt door drie fases in de motorische ontwikkeling. In de initiële fase heeft het kind het nog moeilijk met het goed inschatten van zijn bewegingen en verkent en ontdekt hij vooral wat nodig is om een bepaalde bewegingsvaardigheid uit te voeren. Bewegingen zijn a-ritmisch met een beperkt gevoel voor coördinatie. Over het algemeen zijn deze karakteristieken van toepassing bij twee- tot driejarigen. De daaropvolgende fase, de elementaire fase, resulteert in een verbeterde coördinatie waardoor de bewegingen verfijnder en efficiënter wor-

den. De verfijning is hoofdzakelijk het gevolg van het maturatieproces. Kleuters bevinden zich in deze fase op de leeftijd van drie tot vier jaar. Wanneer de kleuter zijn bewegingen meer geautomatiseerd zijn, kan hij bewegingen uitvoeren op een efficiënte, gecoördineerde en gecontroleerde manier. Hij is dan klaar om complexere vaardigheden te leren en bevindt zich in de mature fase. Het merendeel van de vaardigheden die behoren tot deze fase zouden moeten kunnen beheerst worden op de leeftijd van zes jaar (Gallahue en Ozmun, 2006). Hierbij dient in het achterhoofd gehouden te worden dat kleuters bewegingsvaardigheden leren en ontwikkelen op verschillende manieren en op een verschillend tempo. De ontwikkeling van motorische vaardigheden is gerelateerd aan, maar niet afhankelijk van, de leeftijd en ervaring (SPARC 'Developing Fundamental Movement Skills Manual', 2007).
Op de vraag of de mature fase inderdaad bereikt wordt door onze vijf- tot zesjarige Vlaamse kleuters, tracht dit inderzoek een antwoord te formuleren.

Methode

Verzameling van de gegevens

Data werden verzameld door onderzoekers van de Erasmushogeschool Brussel (EhB) en de Vrije Universiteit Brussel (VUB) in het kader van verschillende onderzoeksprojecten binnen de Universitaire Associatie Brussel (UAB). Aan de hand van de *Motoriktest für vier- bis sechsjärige Kindern* (MOT4-6) van Zimmer en Volkamer (1987) werd het fundamenteel vaardigheidsniveau van 2563 vier- tot zesjarige Vlaamse kleuters vastgesteld. Uit een vergelijk van motorische tests blijkt dat deze test uitermate geschikt is voor het gebruik bij deze doelgroep (Cools e.a., 2009). Bovendien leidden verschillende criteria tot de selectie van dit meetinstrument:

- eenvoudig op te stellen en uitdagend testmateriaal
- goedkoop en makkelijk te transporteren
- duidelijke en eenvoudige manier van scoren
- eenvoudige procedure bij testafname
- makkelijke omzetting naar een motorisch quotiënt (MQ).

De steekproef van deze onderzoeksprojecten werd in Vlaanderen en het Brussels hoofdstedelijk gewest genomen. De deelname van kleuters werd bepaald door de verkregen toestemmingsverklaring van schooldirecties en ouders (Vandaele e.a., 2008). De verdeling jongens en meisjes (tabel 1) komt overeen met de verdeling zoals die in het statistisch jaarboek 2006-2007 voor het onderwijs werd gerapporteerd (*www.ond.vlaanderen.be*).

	N	%
Jongens	1349	52,63
Meisjes	1214	47,37
Totaal	2563	100,00

Tabel 1: Verdeling jongens en meisjes

Het meetinstrument

In totaal bevat de testbatterij 18 opdrachten, waarvan er 17 worden beoordeeld (de eerste opdracht betreft een gewenningsopdracht). Alle opdrachten kunnen ondergebracht worden in één of meer van de volgende categorieën:

Opgave	Motorische dimensie
Tennisballen in een doosje leggen Door een hoepel stappen Spreid-sluitsprong Rollen om de lengte-as	Lichaamsbehendigheid en coördinatievaardigheid
Draaisprong in een hoepel Stippen zetten Met de tenen een zakdoek oprapen Lucifers verzamelen	Fijne motorische vaardigheid
Voorwaarts evenwicht Achterwaarts evenwicht Op één been in een hoepel springen Opstaan en gaan neerzitten met een bal op het hoofd Draaisprong in een hoepel	Evenwichtsvermogen
Stok opvangen Tennisring opvangen	Reactiesnelheid
Over een touw springen Draaisprong in een hoepel	Sprongkracht en snelheid
Stippen zetten Zijwaarts over een touw springen Tennisballen in een doosje leggen	Bewegingssnelheid
Doelworp naar een schijf Lucifers verzamelen	Bewegingsnauwkeurigheid

Tabel 2: Opgaven per motorische dimensie



FOTO: ANITA RIEMERSMA

Lekker schommelen

Het scoren gebeurt op basis van een drie-punten schaal (0, 1 of 2). Algemeen komt score nul overeen met het niet kunnen uitvoeren, score één met het gedeeltelijk kunnen uitvoeren en score twee met het geheel kunnen uitvoeren van de opdracht. Deze indeling kunnen we in verband brengen met de drie fases die herkenbaar zijn in de fundamentele bewegingsfase (Gallahue en Donnelly, 2003). Voor de verwerking van de gegevens werden frequenties berekend. Verschillen werden nagegaan met de Mann-Whitneytest gevolgd door een correctie met de Bonferroni-coëfficiënt voor de vrijheidsgraden.

Resultaten

In tabel 3 wordt voor elke leeftijdscategorie het voorkomen van de scores 0, 1 en 2 weergegeven. Er is duidelijk af te lezen dat het aantal 0-scores afneemt naarmate de leeftijd toeneemt. Het omgekeerde is het geval voor de 2-scores. Score 1 vertoont een vrij constant voorkomen.
Na statistische vergelijking van de gegevens blijken er op basis van de independent-samples T-test geen verschillen te bestaan tussen jongens en meisjes en het geheel betreffende het scoren van 0, 1 en 2 op de verschillende leeftijden ($p < .05$).

Uit tabel 3 is af te lezen dat zesjarigen bij benadering 8 van de 17 opdrachten correct kunnen uitvoeren. Aan de hand van frequentietabellen is nagegaan op welke opdrachten zesjarige kleuters het meest score twee behalen. Ze worden in tabel 4 weergegeven. Enkel die vaardigheden waarop meer dan 30% van de kleuters score twee behaalt, zijn in de tabel opgenomen.

Hetzelfde profiel doet zich voor bij jongens en meisjes, met uitzondering van de vangvaardigheid. Meisjes hebben het moeilijker met het opvangen van een tennisring ($U = 4087{,}5$; $p < .01$; $r = .23$), maar behalen dan weer meer score twee op de spreid-sluitsprong ($U = 3762{,}0$; $p < .01$; $r = 28$) en het op één been in een hoepel springen (ns). Bij opdrachten waar coördinatie en evenwicht centraal staan, halen meisjes consequent hogere percentages dan jongens. Jongens behalen dan weer makkelijker score twee dan meisjes wanneer het gaat om bewegingsnauwkeurigheid en snelheid.

	Jongens en Meisjes			Jongens			Meisjes		
GEM (SD)	aantal 0	aantal 1	aantal 2	aantal 0	aantal 1	aantal 2	aantal 0	aantal 1	aantal 2
4 tot 4,5 jaar	9.29	4.75	2.96	9.45	4.75	2.80	9.12	4.74	3.14
	(3.11)	(2.71)	(1.96)	(3.03)	(2.28)	(1.84)	(3.20)	(2.27)	(2.07)
4,5 tot 5 jaar	7.50	5.65	3.85	7.55	5.71	3.74	7.45	5.59	3.96
	(3.31)	(2.12)	(2.36)	(3.26)	(2.13)	(2.36)	(3.37)	(2.11)	(2.37)
5 tot 5,5 jaar	5.75	6.01	5.24	5.84	6.06	5.09	5.65	5.97	5.38
	(3,03)	(2.05)	(2.78)	(3.08)	(2.09)	(2.77)	(2.99)	(2.01)	(2.78)
5,5 tot 6 jaar	4.41	6.08	6.50	4.56	6.10	6.34	4.25	6.06	6.70
	(2.70)	(2.05)	(2.87)	(2.72)	(2.07)	(2.89)	(2.66)	(2.04)	(2.84)
6 tot 6,5 jaar	3.63	5.65	7.72	3.69	5.85	7.45	3.54	5.35	8.11
	(2.70)	(2.13)	(3.26)	(2.94)	(2.14)	(3.40)	(2.32)	(2.10)	(3.03)

Legende: GEM = gemiddelde, SD = standaarddeviatie

Tabel 3: Gemiddelden en standaarddeviaties voor het voorkomen van scores 0, 1 en 2 per leeftijdscategorie en geslacht

Opgave	Jongens (score 2)	Opgave	Meisjes (score 2)
Door een hoepel stappen	72,60%	Door een hoepel stappen	80,00%
Zakdoek oprapen	71,80%	Draaisprong in een hoepel	78,80%
Voorwaarts evenwicht	59,00%	Zakdoek oprapen	72,50%
Draaisprong in een hoepel	57,30%	Voorwaarts evenwicht	68,80%
Tennisring opvangen	56,40%	Spreid-sluitsprong	60,00%
Stippen zetten	55,60%	Op één been in een hoepel springen	58,80%
Sprong over een touw	51,30%	Sprong over touw	56,30%
Rollen om de lengte-as	47,90%	Stippen zetten	50,00%
Op één been in een hoepel springen	44,40%	Zijwaartse sprongen	46,30%
Opstaan en neerzitten met een bal	40,20%	Rollen om de lengte-as	46,30%
Lucifers verzamelen	36,80%	Opstaan en neerzitten met een bal	45,00%
Doelworp naar een schijf	33,30%	Lucifers verzamelen	43,80%
Zijwaartse sprongen	33,30%	Tennisring opvangen	38,80%
Ballen in een doosje leggen	32,50%		

Tabel 4: Percentage zesjarige kleuters die score 2 behalen per opdracht

Opgave	Jongens (score 1)	Opgave	Meisjes (score 1)
Stok opvangen	81,20%	Stok opvangen	80,00%
Ballen in een doosje leggen	60,70%	Ballen in een doosje leggen	58,50%
Zijwaartse sprongen	52,10%	Zijwaartse sprongen	45,00%
Lucifers verzamelen	38,50%	Opstaan en neerzitten met bal	38,80%
Opstaan en neerzitten met bal	37,60%	Lucifers verzamelen	35,00%
Op één been in een hoepel springen	36,80%	Sprong over touw	32,50%
Sprong over touw	36,80%	Op één been in hoepel springen	30,00%

Tabel 5: Percentage zesjarige kleuters die score 1 behalen per opdracht

Opgave	Jongens (score 0)	Opgave	Meisjes (score 0)
Achterwaarts evenwicht	72,60%	Doelworp naar een schijf	65,00%
Spreid-sluitsprong	37,60%	Achterwaarts evenwicht	61,30%
		Tennisring opvangen	40,00%

Tabel 6: Percentage zesjarige kleuters die score 0 behalen per opdracht

Items waar bij zesjarige kleuters score 1 het meest voorkomt, zijn weinig verschillend tussen jongens en meisjes.

Opdrachten waarbij werpen en vangen van een voorwerp centraal staan, blijken bij zesjarige meisjes nog moeilijk. Samen met het achterwaarts evenwicht zijn ze de minst beheerste vaardigheden bij meisjes van deze leeftijd. Jongens vertonen moeilijkheden met coördinatieve opdrachten zoals de spreid-sluitsprong.

Discussie

Meer en meer wordt aangenomen dat er zich een trend voordoet tot een vermindering van motorische vaardigheden en fysieke prestaties van huidige generaties ten opzichte van vroegere generaties (Opper e.a., 2005). Sommige spreken over een achteruitgang van motorische vaardigheden van 10 tot 30% (Heim en Henkel, 2004). Of deze achteruitgang ook reeds op kleuterleeftijd merkbaar is, is daarbij een belangrijke vraag. Want als kleuters inderdaad motorisch minder vaardig blijken op zesjarige leeftijd, zijn ze misschien nog niet klaar voor het leren van complexere vaardigheden en dienen basisvaardigheden eerst verder geoefend en/of ontwikkeld te worden.

Uit voorgaand onderzoek (Vandaele e.a., 2008) blijkt dat er een verschuiving plaatsvindt in motorische vaardigheden van vier- tot zesjarige kleuters (op basis van de normenschalen van Zimmer en Volkamer (1987)). Scores van Vlaamse kleuters op de MOT4-6 test zijn sterk vertegenwoordigd in de categorieën onder het gemiddelde en zwak, ten nadele van de categorieën goed en zeer goed. Het aantal kleuters dat normaal scoort op zes jaar, voldoet aan de verwachtingen.

In verdere besprekingen wordt, indien 75% of meer van de kleuters een vaardigheid beheerst, er vanuit gegaan dat deze ontwikkeld is. Bij het niet beheersen van een vaardigheid door 75% of meer van de kleuters, wordt gesteld dat de vaardigheid nog niet ontwikkeld is.

- Evenwichtsvaardigheden

Controle over het evenwicht ligt aan de basis van een goede motoriek en is noodzakelijk voor een correcte houding en beweging (Assaiante, 1998). Volgens Okely en Booth (2004) en Beurden e.a. (2002) is het evenwicht bij meer dan 50% van de kleuters goed ontwikkeld op zesjarige leeftijd. Dit is ook het geval in dit onderzoek. Enkel bij de evenwichtsopdracht op één been scoort meer dan de helft van de zesjarige jongens zwak. Zij kunnen dit enkel met het dominante been (37%) of helemaal niet. Overeenkomstig met de literatuur (Zurc e.a., 2005) zijn er geen statistisch significante verschillen gevonden voor een evenwichtsopdracht op één been.



FOTO: ANITA RIEMERSMA

Ik hou het niet meer!

Wel lijken meisjes de vaardigheid beter te beheersen dan jongens (59% tegen 45%). Verschillend tussen deze studie en de studie van Zurc e.a. (2005) is dat deze laatste gebruik maakt van de flamingo balancetest (op één been staan op een blokje met een afmeting van 10x6x6 cm) om het evenwicht op één been te evalueren. Het behouden van het evenwicht na een sprong in een hoepel met het landen op één been berust op de koppeling van algemene bewegingsvaardigheden (ABV) waardoor beide opdrachten structureel van elkaar verschillen. Bovendien zijn meisjes vaker dan jongens betrokken bij spelvormen waarbij het springen en landen op één been centraal staan (hinkspelen) (Blatchford e.a., 2003).
Hoewel in de literatuur wordt aangegeven dat zesjarige kleuters het merendeel van de fundamentele bewegingsvaardigheden zouden moeten beheersen (Gallahue en Ozmun, 2006), blijkt dit niet altijd overeen te stemmen met de realiteit. Het meest opvallend is dat meer dan 60% van de kleuters het nog zeer moeilijk heeft bij een rugwaartse evenwichtsopdracht. Het struikelblok is het kunnen koppelen van sensorische informatie aan motorische acties (Austad en Van Der Meer, 2007). Het ontbreken van visuele controle tijdens rugwaartse verplaatsingen verplicht kleuters om meer op het eigen sensorische (proprioceptieve) systeem te vertrouwen. Dit proprioceptieve systeem is rond de leeftijd van drie tot vier jaar gematureerd (Steindl e.a., 2006). Toch zijn kleuters op zesjarige leeftijd nog niet klaar het efficiënt te gebruiken, en heerst er een dominantie van het visuele systeem over het somesthetisch systeem (Assaiante, 1998; Ferber-Viart e.a., 2007). Uit dit onderzoek bleken verschillen enkel significant bij vier- en vijfjarigen voor het rugwaarts ($p < .05$) en het voorwaarts evenwicht ($p < .01$). Andere auteurs, waaronder Gaschler (1998) en Sigmundson en Rostoft (2003), stelden ook in hun onderzoek vast dat meisjes beter presteren op een rugwaartse evenwichtsopdracht dan jongens.
Uit de resultaten blijkt dat op bijna alle evenwichtsgebonden items meisjes beter presteren dan jongens hoewel de significantie van deze verschillen statistisch niet altijd kan bewezen worden. In de literatuur vinden we betreffende de verschillen tussen jongens en meisjes tegenstrijdige gegevens. Sommige rapporteren een betere ontwikkeling van het evenwicht bij meisjes (Sigmundson en Rostoft, 2003), terwijl andere auteurs geen verschillen vonden (Okely en Booth, 2004; Beurden e.a., 2002).

- Handelingsvaardigheden

Grove motorische vaardigheden

Verschillen tussen jongens en meisjes worden opgemerkt bij opdrachten die berusten op het werpen en vangen van een voorwerp. Bij het werpen naar een gericht doel presteren jongens beter dan meisjes ($U = 3347{,}0$; $p < .01$; $r = 35$). Omwille van de nauwkeurigheid die vereist is bij deze opdracht is het mogelijk dat jongens zich in een voordeligere positie bevinden. De grootste nauwkeurigheid wordt immers behaald bij een werpsnelheid die 75 tot 83% bedraagt van de maximale werpsnelheid (Burton en Rodgerson, 2000). Bij de MOT4-6 test dient de worp te gebeuren van een afstand van drie meter van het doel, waardoor meisjes mogelijk beroep moeten doen op hun maximale kracht om de afstand te overbruggen. Dit zou volgens Burton en Rodgerson (2000) ten koste zijn van de nauwkeurigheid. Dat jongens de tendens vertonen om beter te scoren op balvaardigheden, wordt door Sigmundson en Rostoft (2003) bevestigd.
Gelijkaardig aan de voorgaande bevindingen doen er zich ook sterke verschillen voor tussen jongens en meisjes bij het vangen van een voorwerp. Een vangbeweging is correct wanneer de kleuter de vangbeweging uitvoert met een correcte arm-actie waarbij het voorwerp opgevangen wordt met de handen (ontwikkelingsniveau 4 betreffende de arm-actie volgens Haywood en Getchell (2005)). Uit de observatie van het vangpatroon bij meisjes blijkt dat ze hier minder goed in slagen dan jongens. Meisjes vangen een voorwerp meer door er zich onder te plaatsen en het te klemmen tussen de armen en de borst ('scooping'). Bovendien werden bij meisjes vaker angstreacties, zoals het wegdraaien van het lichaam en het sluiten van de ogen, vastgesteld.

Fijne motorische vaardigheden

De uitvoering van fijne motorische vaardigheden wordt mede bepaald door subcorticale mechanismen (Pedersen e.a., 2003). Verondersteld wordt dat de distale arm- en vingerbewegingen



FOTO: ANITA RIEMERSMA

Mikken

gecontroleerd worden door de contralaterale hemisfeer, terwijl de proximale bewegingen gecontroleerd worden door zowel de contra- als de ipsilaterale hemisferen (Jeannerod, 1988). Dit betekent dat voor de opdrachten stippen zetten en lucifers verzamelen er een duidelijk onderscheid kan gemaakt worden. Bij het zetten van stippen gebeurt de beoordeling onafhankelijk van het feit of de beweging gecontroleerd wordt vanuit de onderarm/pols of vanuit de schouder. Jonge kleuters voeren vaak nog de beweging uit vanuit de schouder, duidend op een sturing door beide hemisferen. Bij een bimanuele opdracht zoals lucifers verzamelen, wordt de contralaterale hemisfeer zwaarder belast door de precisie en handvaardigheid die deze taak vereist. Uit de resultaten blijkt dat het zetten van stippen beter beheerst wordt door de zesjarigen dan het verzamelen van lucifers.
Fijne motorische vaardigheden met de tenen zijn voor bijna 75% van de zesjarige kleuters goed beheerst (zowel jongens als meisjes). Daar deze opdracht sterk verbonden is met het evenwicht, is uit de gegevens niet duidelijk bij welke kleuters een nul of één score het gevolg is van het niet kunnen behouden van het evenwicht of het niet kunnen grijpen van de zakdoek met de tenen.

- Verplaatsingsvaardigheden

Hoewel op basis van de literatuur zou verwacht worden dat jongens beter scoren op explosieve opdrachten (Zurc e.a., 2005) is de prestatie van jongens en meisjes bij de staande hoogtesprong weinig verschillend.
Coördinatief zijn jongens minder vaardig dan meisjes. Dit komt vooral tot uiting bij de spreid-sluitsprong ($U = 3762{,}0$; $p < .01$; $r = .28$). Daar waar meisjes sneller tot een ritmisch correcte uitvoering kunnen komen, is het bij jongens vaak nog een moeilijke opdracht. In de literatuur zijn er betreffende de verschillen tussen jongens en meisjes tegenstrijdige gegevens terug te vinden (Gaschler, 1998). Omdat de uitvoering van coördinatieve vaardigheden in nauw verband staat met de rijping van het zenuwstelsel, weerspiegelen ze deze neurofysiologische rijping (Roth en Winter, 1994). Verschillen tussen jongens en meisjes kunnen het gevolg zijn van een verschil in rijping van het zenuwstelsel enerzijds of zouden in de hand kunnen gewerkt worden door een frequentere stimulatie van coördinatieve vaardigheden bij meisjes anderzijds.
Het scoreprofiel bij door een hoepel stappen verandert weinig tussen de leeftijd van vier en zes jaar. Jonge kleuters kunnen door hun kleinere lichaamslengte makkelijker door de hoepel dan de oudere kleuters. Hierdoor komt een verbetering in prestatie niet duidelijk tot uiting in de absolute gegevens. Deze opdracht wordt door zesjarige kleuters beheerst (meisjes) of bijna beheerst (jongens).
Zoals eerder aangehaald beheersen zesjarige (Vlaamse) kleuters de fundamentele bewegingsvaardigheden zwak tot matig (Vandaele e.a., 2008; Okely en Booth, 2004; Beurden e.a., 2002) en verdient de ontwikkeling ervan bijzondere aandacht. De stelling dat locomotorische (verplaatsings) vaardigheden beter beheerst zijn dan manipulatieve vaardigheden (Okely en Booth, 2004) komt uit voorliggend onderzoek niet duidelijk naar voor. Ook de uitspraak dat werpen, na het evenwicht, de best beheerste vaardigheid is bij jongens (Beurden e.a., 2002) kan bediscusieerd worden.
Het lijkt eerder dat dit het geval is voor vangvaardigheden. Meisjes beheersen na het evenwicht het best coördinatieve opdrachten zoals de spreid-sluitsprong, welke jongens dan weer minder goed kunnen.

Conclusie

Uit deze studie blijkt dat zesjarige jongens en meisjes over een reeds goed ontwikkeld evenwicht beschikken indien ze gebruik kunnen maken van visuele controle. Een volledige beheersing van evenwichtsvaardigheden is er nog niet en dient verder geoefend te worden. In het bijzonder wanneer ze aangewezen zijn op het proprioceptief systeem voor de uitvoering van een opdracht, hebben veel kleuters (61% jongens en 73% meisjes) het nog moeilijk.
Zesjarige meisjes presteren zwak in werp- en vangvaardigheden. Verschillen tussen jongens en meisjes werden hieromtrent al eerder bevestigd (Vandaele e.a., 2009). Coördinatieve opdrachten en ritmische opgaven liggen dan weer moeilijker voor jongens.
Volgens Malina e.a. (2004) zijn geslachtsverschillen hoofdzakelijk het gevolg van biologische factoren, de lichaamsbouw, de groei en de snelheid van maturatie.
De bewegingssnelheid en lichaamsbehendigheid is bij de meeste kleuters nog sterk in ontwikkeling. Dit uit zich vooral in de loopsnelheid, het remvermogen en het uitvoeren van zijwaartse sprongen. Op basis van de gegevens verkregen aan de hand van de MOT4-6 test in dit onderzoek, blijkt dat zesjarige kleuters zich nog in de ontwikkelingsfase bevinden betreffende fundamentele vaardigheden. Enkel bij meisjes kan men spreken van beheersing van het door een hoepel stappen en de draaisprong in een hoepel. Het rugwaarts evenwicht is, meer bij jongens dan bij meisjes, zwak ontwikkeld. Uitgaande van het feit dat de MOT4-6 test speciaal ontwikkeld werd voor deze leeftijdsgroep en zesjarige kleuters verondersteld worden score twee te kunnen behalen op het merendeel van de items (Zimmer en Volkamer, 1987), moet er besloten worden dat Vlaamse kleuters nog niet in de maturatie-fase zitten welke beschreven werd door Gallahue en Donnelly (2003).

Met dank aan alle kleuters, ouders en scholen die vrijwillig hun medewerking verleenden aan deze studie, alsook de hogescholen (Hogeschool Antwerpen (Artesis), Xios Hogeschool Limburg, Katholieke Hogeschool Mechelen, Katholieke Hogeschool Kempen, Hogeschool Westvlaanderen, Hogeschool Gent, Karel De Grote Hogeschool Antwerpen) en laatste jaarsstudenten kleuteronderwijs, onderwijzer en leraar Lichamelijke Opvoeding die in het kader van hun eindverhandeling meewerkten aan de dataverzameling.

Referenties

Assaiante, C. (1998). *Development of Locomotor Balance Control in Healthy Children*. Neuroscience & Behavioral Reviews, 22 (4), 527-532

Austad, H. en Van Der Meer, A.L.H. (2007). *Prospective Dynamic Balance Control in Healthy Children and Adults.* Exp Brain Res, 181, 289-295

Beurden van, E., Zask, A., Barnett, L.M., Dietrich, U.C. (2002). *Fundamental movement skills – How do primary school children perform? The 'Move it Groove it' program in rural Australia.* Journal of Science and Medicine in Sport, 5 (3): 244-252

Blatchford, P., Baines, E., Pellegrini, A.D. (2003). *The Social Context of School Playground Games: Sex and Ethnic Difference, and Changes Over Time After Entry to Junior School.* British Journal of Developmental Psychology, 21, 481-505

Bracke, R. (1990). *Bewegingsopvoeding voor kleuters*. Garant, Antwerpen.



FOTO: ANITA RIEMERSMA

Actie

Burton, A.W. en Rodgerson, R.W. (2003). *The Development of Throwing Behavior.* In Savelsbergh, G.J.P. Development of Movement Co-ordination in Children: Applications in the Fields of Ergonomics, Health Sciences and Sport, Routledge

Cools W, De Martelaer K, Samaey C & Andries C. *Movement skill assessment of typically developing preschool children: A review of seven movement skill assessment tools.* JSSM. Forthcoming 2009.

Ferber-Viart, C., Ionescu E, Morlet, T., Froehlich, P., & Dubreuil C. (2007). *Balance in Healthy Individuals Assessed With Equitest: Maturation and Normative Data For Children and Young Adults.* International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology, *71,* 1041-1064

Gallahue, D., and Donnelly, F. (2003) *Developmental physical education for all children.* Human Kinetics, Champaign.

Gallahue, D.L. en Ozmun, J.C. (2006) *Understanding Motor Development. Infants, Children, Adolescents, Adults* (Sixth Edition ed.). McGraw-Hill, New York.

Gaschler, P. (1998). *Motorische Entwicklung und Leistungsfähigkeit von Vorschulkindern in Abhängigkeit von Alter und Geschlecht,* Haltung und Bewegung, 18 (4)

Haywood, K. en Getchell, N. (2005). *Human motor development.* Champaign, IL, Human Kinetics

Heim, R. en Henkel, A. (2004). *Bildung durch Bewegung in Kindertagesstätten (BiBeKi) Empirische Untersuchungen zur Wirksamkeit sportpädagogischer Maßnahmen.* Retrieved 10/6/2008, 2008, from *http://www.unimagdeburg.de/ispw/institut/paeda/Ergebnisse_MZP1_MOT.pdf*

Jeannerod, M. (1988). *The neural and behavioural organization of goal-directed movements.* Clarendon Press, Oxford

Lodeweges, M. en Stoelers, G. (2007). *Spelenderwijs bewegen.* In : Praktijkgids voor de Basisschool – Leren.

Malina, R.M., Bouchard, C., Bar-Or, O. (2004). *Growth, maturation and physical activity.* Champaign: Human Kinetics

Nelson, J.K., Thomas, J.R., Nelson, K.R. et al. (1986). *Gender differences in childrens's throwing performance: Biology and environment.* Res Q Exerc Sport, 57, 280-287

Okely, A.D. en Booth, M.L. (2004). *Mastery of fundamental movement skills among children in New South Wales: prevalence and sociodemographic distribution.* J Sci Med Sport, 7 (3), 358-372

Opper, E., Worth, A., Bös, K. (2005). *Kinderfitness – Kindergesundheit.* Bundesgesundheitsbl – Gesundheitsforsch – Gesundheitsschutz, 48, 854-862

Payne, V.G. en Isaacs, L.D. (1995). *Human motor development: a lifespan approach* (3rd ed.), Mountain View, CA: Mayfield

Pedersen, A.V., Sigmundsson, H., Whiting, H.T.A., Ingvaldsen, R.P. (2003). *Sex differences in lateralisation of fine manual skills in children,* Exp Brain Res, 149, 249-251

Roth, K. en Winter, R. (1994). *Entwicklung koordinativer Fähigkeiten.* In: Baur, J. U; A. (Hrsg.): Motorische Entwicklung – Ein Handbuch. Schorndorf 1994, 191-216

Sigmundson, H. en Rostoft, M. S. (2003). *Motor development: exploring the motor competence of 4-year-old Norwegian children*, Scandinavian Journal of Educational Research, 47 (4), 451 – 459

Steindl, R., Kunz, K., Schrott-Fischer, A., Scholtz, A.W. (2006). *Effect of age and sex on maturation of sensory systems and balance control.* Developmental Medicine & Child Neurology, 48, 477 – 482

Vandaele, B., Cools, W., De Decker, S., De Raeve, G., De Martelaer, K. (2008). *Scores van vier- tot zesjarige Vlaamse kleuters op de MOT4-6 test*, Tijdschrift voor Lichamelijke Opvoeding, nr. 2

Vandaele, B., Cools, W., De Decker, S., De Raeve, G., De Martelaer, K. (2009). *De ontwikkeling van de motorische vaardigheden bij vier- tot zesjarige Vlaamse kleuters: overzicht van de actuele situatie.* In De Martelaer, K., Bertels, J. (Eds.) *Beweging en voeding: Fundamenten van een gezonde levensstijl bij de schoolgaande jeugd*, Onderwijs en samenleving, VUB-press, 295p

Zimmer, R. en Volkamer, M. (1987). *Motoriktest für vier- bis sechsjährige Kinder,* Weinheim: Neltz Test Gesellschaft, 52p

Zurc, J., Pisot, R., Strojnik, V. (2005). *Gender differences in motor performance in 6.5- year –old children.* Kinesiologia Slovenica, 11 (1), 90 – 104

Correspondentie:

bart.vandaele@vub.ac.be

Motorische vaardigheid, fysieke activiteit en de rol van het bewegingsonderwijs

Als het bewegingsonderwijs bijdraagt aan de motorische vaardigheid van leerlingen, zou dit er in theorie toe kunnen leiden dat ze meer gaan sporten en bewegen in hun vrije tijd. Maar hoe aannemelijk is die theorie?

Door: Menno Slingerland

In het artikel 'Kan LO bijdragen aan de beweegnorm' (Slingerland & Borghouts, 2008) is geconstateerd dat het bewegingsonderwijs met name een direct effect kan hebben op de hoeveelheid fysieke activiteit van leerlingen. Dit houdt in dat door het vergroten van de frequentie en duur van de lessen en door lessen te intensiveren, deze een behoorlijke bijdrage zouden kunnen leveren aan de Nederlandse Beweegnorm en daarmee aan de gezondheid van kinderen. In dit artikel wordt een meer indirecte manier van beïnvloeding van fysieke activiteit door LO nader bekeken, namelijk of en zo ja hoe, fundamentele motorische vaardigheden van invloed kunnen zijn op de hoeveelheid fysieke activiteit van kinderen. Is de koppeling tussen fundamentele motorische vaardigheden en fysieke activiteit bij kinderen wel zo vanzelfsprekend? Betekent motorisch vaardiger daadwerkelijk fysiek actiever? Wat is de invloed van het bewegingsonderwijs op de ontwikkeling van fundamentele motorische vaardigheden? En in het verlengde hiervan, aansluitend bij de hedendaagse problematiek van de bewegingsarmoede: Kan bewegingsonderwijs, gebaseerd op de ontwikkeling van motorische vaardigheden, wellicht gezien worden als een bewegingsstimuleringsstrategie?

Invloed van motorische vaardigheid op fysieke activiteit

Fundamentele motorische vaardigheden (in dit artikel verder afgekort als FMV) bestaan enerzijds uit zogenaamde *locomotor skills*, zoals lopen, huppelen, springen e.d. en anderzijds uit *control skills* zoals gooien, vangen, schieten e.d. (Haywood & Getchell, 2001) Over het algemeen wordt in de les bewegingsonderwijs, en dan met name op de basisscholen, een behoorlijk deel van de beschikbare lestijd tijd gebruikt voor het aanleren van deze vaardigheden.



FOTO: ANITA RIEMERSMA

Lekker bewegen in je vrije tijd

Via een breed scala aan bewegingsactiviteiten worden bovenstaande basisvaardigheden aan de leerlingen aangeboden. Je zou uiteraard kunnen beargumenteren dat de hele les (al dan niet gericht) van invloed is op de fundamentele motorische ontwikkeling van leerlingen, het gaat immers om het leren en toepassen van basisvaardigheden die nodig zijn om in verschillende situaties bewegingsproblemen op te lossen.
Een veronderstelling binnen de wereld van sport en bewegen is dat wanneer kinderen motorisch vaardiger zijn ze fysiek ook actiever zullen zijn. De redenering hierachter is vrij eenvoudig: de drempel voor een motorisch vaardige leerling om deel te nemen aan bewegingsactiviteiten is lager ten opzichte van een motorisch zwakkere leerling (Malina, 2001; Stodden, et al., 2008). Met andere woorden, een motorisch vaardige leerling kan makkelijker en aan meer verschillende bewegingsactiviteiten meedoen (zowel binnen als buiten school), en zal daardoor fysiek actiever zijn dan een leerling die motorisch zwakker is. Motorische vaardigheid is volgens deze redenering dus min of meer direct gekoppeld aan een actieve leefstijl. Wanneer je dit verder doortrekt richting de huidige inactiviteit- en overgewichtproblematiek liggen hier wellicht goede kansen voor bewegingsstimulering via het bewegingsonderwijs. Vanwege de beperkte duur en frequentie van gymlessen is het bewegingsonderwijs niet in staat om kinderen te voorzien in het door de Beweegnorm voorgeschreven dagelijkse uurtje matig-intensief bewegen. Dus kan door het verbeteren van FMV in de les wellicht via indirecte weg het fysieke activiteitenniveau van leerlingen worden beïnvloed. Echter, in hoeverre wordt deze opvatting ondersteund vanuit onderzoek? Zijn kinderen met goed ontwikkelde FMV daadwerkelijk actiever?
Er zijn verschillende onderzoeken naar de koppeling FMV-fysieke activiteit bij kinderen gedaan. (Fisher, 2005; Okely, Booth, & Patterson, 2001; Wrotniak, Epstein, Dorn, Jones, & Kondilis, 2006) Ondanks de nogal diverse resultaten, is er wel een voorzichtig positieve trend waar te nemen waaruit blijkt dat een hoger FMV-niveau gerelateerd is aan meer fysieke activiteit. De samenhang is echter niet heel erg sterk. De hoeveelheid dagelijkse fysieke activiteit van kinderen werd in deze onderzoeken voor slechts 3-9% bepaald door FMV. De diversiteit in resultaten van de verschillende onderzoeken zou kunnen liggen in het feit dat onderzoeksgegevens over de mate van fysieke activiteit bij kinderen vaak worden verkregen door combinaties van hiervoor niet erg geschikte meetinstrumenten. Gegevens over de hoeveelheid fysieke activiteit worden vaak verkregen door middel van vragenlijsten, waarvan bekend is dat deze, met name bij de doelgroep tot twaalf jaar, over het algemeen niet erg nauwkeurige gegevens opleveren (vanwege het beperkte vermogen van kinderen te reflecteren op hun eigen beweeggedrag) (Welk, Corbin, & Dale, 2000). Om vervolgens de relatie van deze fysieke activiteit met FMV vast te stellen worden deze toch al onnauwkeurige gegevens, vergeleken met gegevens over de motorische vaardigheid van leerlingen die óók vaak verkregen zijn door middel van ongeschikte of onvolledige meetprotocollen voor het meten van motorische vaardigheid (Stodden, et al., 2008). Alles bij elkaar resulteert dit logischerwijs niet in zeer betrouwbare resultaten ten aanzien van de relatie FMV-fysieke activiteit. Er is op dit gebied dan ook een grote behoefte aan het gebruik van objectieve meetinstrumenten voor het meten van zowel fysieke activiteit als FMV om een duidelijker beeld te krijgen van de relatie tussen beide. Bovendien is nog niet duidelijk of kinderen actiever worden door betere FMV, of juist andersom.
Concluderend kan gezegd worden dat er vanuit wetenschappelijke studies aanwijzingen zijn dat FMV van invloed zijn op de fysieke activiteit bij kinderen, al moeten deze bevindingen in het licht van gebruikte meetinstrumenten voorlopig met enige voorzichtigheid geïnterpreteerd worden.

Invloed van de gymles op motorische vaardigheid

Nu we hebben vastgesteld dat FMV een mogelijke factor zouden kunnen zijn in het vergroten van bewegingskansen van jongeren, is het interessant om te bekijken wat nu precies de bijdrage van het vak LO aan de ontwikkeling van deze FMV is. Mocht het namelijk zo zijn dat LO een groot effect heeft op het ontwikkelen van FMV dan kan het vak indirect bijdragen aan het vergroten van de dagelijkse fysieke activiteit van veel kinderen en bijvoorbeeld ingezet worden als interventiestrategie in bewegingsstimuleringsprogramma's op scholen. Ook in het licht van de onderbouwing en verantwoording van het bewegingsonderwijs kan de bijdrage aan motorische ontwikkeling van waarde zijn. Zo roept Lars Borghouts in een recente publicatie in dit blad (Borghouts, 2009) op om de verschillende doelen die het vak LO in zich verenigt beter vanuit de wetenschap (evidence based) te onderbouwen, om zo het vak een sterkere positie binnen schoolcurricula te geven. Motorische ontwikkeling wordt daarbij nadrukkelijk genoemd als een van de doelstellingen waarnaar meer onderzoek gedaan zou moeten worden. Het antwoord op de vraag of het bewegingsonderwijs bijdraagt aan de ontwikkeling van FMV is echter lastiger te beantwoorden dan het op het eerste gezicht misschien lijkt.
Bezien vanuit de huidige opvattingen over motorisch leren is het geen realistische verwachting dat leerlingen door één á twee uurtjes gym in de week hun FMV op een dusdanig niveau brengen dat ze moeiteloos met een grote variëteit aan bewegingsactiviteiten mee kunnen doen. Er is meer oefening nodig om motorische vaardigheden aan te leren en in te slijpen. Realistischer is wellicht om bewegingsonderwijs te beschouwen als het vak waarin leerlingen op een didactisch verantwoorde, veilige en gedifferentieerde manier kennismaken met verschillende FMV en deze gericht leren toepassen al naar gelang een bewegingssituatie daar om vraagt. Idealiter worden deze vaardigheden vervolgens in tal van situaties buiten de les toegepast en daardoor verfijnd en ingeslepen (pauzes, buitenspelen, sporten in verenigingsverband). De gymles legt dus een veelzijdige basis, het 'trainen' gebeurt met name in andere situaties.

Onderzoek naar bijdrage LO

Maar in hoeverre is de bijdrage van het bewegingsonderwijs aan het leren van FMV nu daadwerkelijk onderzocht? Zoals eerder gezegd zijn er maar weinig gegevens met betrekking tot de relatie bewegingsonderwijs-FMV bekend. De enige experimentele studie naar het effect van gym op FMV is de zogeheten 'Move it Groove it' studie. Dit is een groot opgezet onderzoek onder meer dan 1000 leerlingen in de leeftijd van 7-10 jaar, uitgevoerd op 18 basisscholen in Australië in 1999 (Beurden van, et al., 2003). Het aangepaste bewegingsonderwijs-programma dat de leerlingen in de interventiegroep volgden was met name gericht op het verbeteren van een aantal FMV én op het vergroten van de fysieke activiteit tijdens de

FOTO: HANS DIJKHOFF



Combinatie locomotor skill en controll skill

les. Het resultaat ten aanzien van de FMV was dat bij de leerlingen die het speciale programma volgden in 13 van de 16 FMV een verbetering te zien was in vergelijking met leerlingen in de controlescholen. Dit resultaat gold zowel voor jongens als voor meisjes, hoewel het type FMV dat verbeterde wel verschilde tussen beiden. Volgens de auteurs van dit onderzoek waren deze verbeteringen in FMV onafhankelijk van de natuurlijke ontwikkeling van FMV met de leeftijd.

Ondanks dat de 'Move it Groove it' -studie heeft laten zien dat het mogelijk is om FMV flink te verbeteren met een programma dat hier gedurende een jaar specifiek op gericht is mogen hier uiteraard nog geen harde conclusies aan verbonden worden voor het reguliere (niet specifiek op FMV gerichte) bewegingsonderwijs in Nederland. De meest ideale onderzoeksopzet om het effect van reguliere gymles op FMV te bepalen zou bestaan uit het langdurig volgen (bijvoorbeeld de gehele basisschoolperiode) van twee groepen kinderen: een groep die een regulier programma volgt en een groep die gedurende de periode van het onderzoek helemaal geen gymles aangeboden krijgt (de controle groep). De vooruitgang in motorische vaardigheid wordt vervolgens periodiek gemeten om vast te stellen of de interventie groep sneller een hoger niveau van FMV bereikt. Het zal duidelijk zijn dat een dergelijke onderzoeksopzet, vanwege het onthouden van bewegingsonderwijs aan een groep leerlingen, op grote ethische en wettelijke bezwaren zal stuiten. De consequentie is dus dat het moeilijk is een onderscheid te maken tussen de buitenschoolse en natuurlijke ontwikkeling versus de meer 'gestuurde en aangeleerde' ontwikkeling van FMV tijdens de les bewegingsonderwijs. Een afgezwakte vorm van een dergelijk onderzoek is om twee groepen leerlingen met elkaar te vergelijken waarbij de ene groep vaker gymles krijgt. Een onderzoek met

deze opzet is enige tijd geleden uitgevoerd in Zweden. (Sollerhed & Ejlertsson, 2008) In deze studie werden twee groepen leerlingen, verdeeld over vier basisscholen, drie jaar lang gevolgd met als primaire doel de invloed van extra bewegingsonderwijs op de BMI van leerlingen te bepalen. In de studie werden echter ook FMV gemeten. De interventiegroep kreeg vier lessen bewegingsonderwijs per week tegenover de gebruikelijke één á twee lessen per week voor de controlegroep. De netto lestijd in de interventiegroep was bovendien 40 minuten, terwijl in de controlegroep binnen deze tijd ook omgekleed en gedoucht moest worden. Het resultaat na drie jaar was dat leerlingen in de interventiegroep een gezondere BMI hadden, maar ook een significant hoger niveau van FMV. Ondanks dat FMV met slechts twee simpele testjes gemeten werd in dit onderzoek, wat het trekken van algemene conclusies problematisch maakt, laat deze studie wel zien dat een verhoging van de frequentie en duur van reguliere lessen bewegingsonderwijs een positief effect kan hebben op FMV. Hiermee ondersteunt deze studie enigszins de 'common-sense' aanname van veel docenten, dat het reguliere bewegingsonderwijs verbeteringen teweeg brengt in FMV van kinderen. Al is de precieze en specifieke relatie tussen beide nog nooit goed aangetoond binnen het huidige reguliere bewegingsonderwijs in Nederland.



FOTO: ANITA RIEMERSMA

Fysiek vaardig

Conclusie

Ten aanzien van de relatie FMV–fysieke activiteit kan, hetzij zeer voorzichtig, geconcludeerd worden dat een hoger niveau van FMV kan leiden tot meer fysieke activiteit bij kinderen en adolescenten. Het trekken van conclusies ten aanzien van de invloed van reguliere gymlessen op FMV is problematischer. Wel is gebleken dat FMV van kinderen meer verbeteren wanneer een lesprogramma hier specifiek op gericht is en wanneer de frequentie en duur van lessen worden verhoogd. Er zijn studies nodig die nauwkeuriger onderzoeken in welke mate het reguliere bewegingsonderwijs verantwoordelijk is voor het ontwikkelen van FMV bij kinderen.

Referenties

Beurden van, E., Barnett, L.M., Zask, A., Dietrich, U.C., Brooks, L.O., & Beard, J. (2003). 'Can we skill and activate children through primary school physical education lessons? 'Move it Groove it' a collaborative health promotion intervention'. *Preventive Medicine, 36*(4), 493.

Borghouts, L.B. (2009). 'Gym tussen wens en werkelijkheid'. *Lichamelijke Opvoeding, 1*

Fisher, Abigail (2005). 'Fundamental Movement Skills and Habitual Physical Activity in Young Children'. *Medicine & Science in Sports & Exercise, 37*(4), 684-688.

Haywood, Kathleen, & Getchell, Nancy (2001). 'Life span motor development'. *Human Kinetics*.

Malina, R. M. (2001). 'Physical activity and fitness: pathways from childhood to adulthood'. *American Journal Of Human Biology: The Official Journal Of The Human Biology Council, 13*(2), 162-172.

Okely, A.D., Booth, M.L., & Patterson, J.W. (2001). 'Relationship of physical activity to fundamental movement skills among adolescents'. *Medicine And Science In Sports And Exercise, 33*(11), 1899-1904.

Slingerland, M, & Borghouts, L.B. (2008). 'Kan LO bijdragen aan de Beweegnorm?'. *Lichamelijke Opvoeding, 8*.

Sollerhed, A.C., & Ejlertsson, G. (2008). 'Physical benefits of expanded physical education in primary school: findings from a 3-year intervention study in Sweden'. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports, 18*.

Stodden, David F., Goodway, Jacqueline D., Langendorfer, Stephen J., Roberton, Mary Ann, Rudisill, Mary E., Garcia, Clersida, et al. (2008). 'A Developmental Perspective on the Role of Motor Skill Competence in Physical Activity: An Emergent Relationship'. *Quest 60*(2), 290-306.

Welk, Gregory J., Corbin, Charles B., & Dale, Darren (2000). 'Measurement Issues in the Assessment of Physical Activity in Children'. *Research Quarterly for Exercise & Sport, 71*(2), 59.

Wrotniak, Brian H., Epstein, Leonard H., Dorn, Joan M., Jones, Katherine E., & Kondilis, Valerie A. (2006). 'The relationship between motor proficiency and physical activity in children'. *Pediatrics, 118*(6), 1758-1765.

Correspondentie:

m.slingerland@fontys.nl

PRAKTIJK KATERN
KONINKLIJKE VERENIGING VAN LERAREN LICHAMELIJKE OPVOEDING
nr. 8 - 3 JULI 2009

Op zoek naar de X-factor bij motorische vaardigheden

Handbal (4)

Softbal, keuzes en kansen! (2)



KVLO



Op zoek naar de X-factor bij motorische vaardigheden

Kruisbestuiving door de vormspanningscoach

In dit artikel aandacht voor een bijzondere (v)aardigheid: vormspanning. Misschien heeft het turnen daar nog haar stoffige, oudbollige en antieke imago aan te danken: de strakke, vaak letterlijk en figuurlijk 'gespannen turner'. De tijd haalt het imago in: 'sterk, strak en stoer' is weer in. Voetbalspitsen worden turnende acrobaten. Iets waar het turnen sterk in is, wordt nu ook door andere takken van sport begeerd: 'vet gespannen'! door: Tjalling van den Berg

Elders in dit blad is een artikel verschenen over impliciet leren en expliciet leren bij het aanleren van motorische vaardigheden door Ben van Cranenburgh.
Daar werden vraagtekens gezet bij het benadrukken van expliciete aandacht geven aan de bewegingsuitvoering en aan de lichamelijke bewustwording als voorwaarden voor een optimale prestatie.
We dienen wellicht vaker dan nu het geval is door imitatie en 'knowledge of result' in plaats van 'knowledge of performance' ruimte te laten voor impliciet leren zonder te focussen op lichamelijk bewustzijn. In dit artikel volgt een standpunt waarbij groter bewustzijn en oefening van de lichamelijke voorwaarden (vormspanning) van een meer gesloten motorische skill (turnen) ook kunnen worden gebruikt bij het leren van een meer open motorische skill (voetbal). *Redactie*

Voetballers en turners leren van elkaar

Extra spanning en ontspanning nodig? Ga turnen! Turnen is funsport geworden, niet in het minst door een revolutie in toestellen en accommodaties, maar ook door de moderne manier van aanbieden en de keuze van de leerstof. Zie hier de coach van toekomst: de eco-coach. Slim, anders en duurzaam trainen, daar gaat het om. Een eco-coach is ook vormspanningscoach.De vormspanningscoach zoekt de kenmerken van de gezonde spanning op,

Als de moed in de schoenen zakt, ga dan op je handen staan

brengt mensen zowel fysiek als mentaal in en uit balans. Een eco-coach doet aan kruisbestuiving. Wil je als coach blijven groeien en resultaten boeken dan moet je te allen tijde vragen blijven stellen en open staan voor nieuwe input. Daarbij kijk je verder dan je eigen werk- en kennisterrein en ga je op zoek naar kennis die elders al voorhanden is en je in je eigen vakgebied kunt implementeren. Mijn werk als vormspanningscoach bij sc Heerenveen heeft geleid tot een kruisbestuiving die zijn weerga niet kent. Door het turnen als vast trainingsonderdeel op te nemen in trainingen van voetballers ontwikkelen zij een betere lichaamsbewustwording en controle. Ze leren hoe je vanuit een goede rompbalans beter controle kunt hebben over wat je met de rest van je lijf wilt doen. Het is niet meer zo maar een bal trappen, maar de bal met optimale controle over het eigen lijf en externe factoren raken. Het hebben van een goede vormspanning is winst voor voetballers. Zij trainen intelligent en efficiënt en hebben daarmee een vergrote kans op duels winnen en scoren. Omgekeerd worden turncoaches ook beter van de ballenmannen. Leren van teambuilding binnen het voetbal. Dat kan op macroniveau (trainers onderling), mesoniveau (coach - turnsters) en

microniveau (sporters onderling). Nu zijn het de voetballers die de voordelen van kruisbestuiving met de turnsport hebben ontdekt. Het kan niet uitblijven dat andere Olympische sporters kennis gaan maken met een typisch Nederlands product: 'de vormspanningscoach'.

Vormspanning

'Span je billen', 'Strek je knieën', 'Sluit je benen','Buik in', 'Rug recht', 'Harder duwen'!, allemaal vormspanningskreten. Op het juiste moment spannen en ontspannen hoort bij perfect bewegen! Je moet de kenmerken van (ont)spannen opzoeken. Iedere sporter, van atleet tot zwemmer, moet van a tot z weten en voelen wat spannen en ontspannen is. Coaches, leraren en trainers die roepen: 'Spannen!', terwijl de sporter geen weet heeft van wat en hoe hij moet (ont)spannen geven geen feedback. (Ont)spannen moet je voortdurend leren en bijhouden. Pas na verloop van tijd worden de enorme effecten daarvan zichtbaar.

Door kruisbestuiving worden ontwikkelingen zichtbaar

Wat is spannen?

Spannen is het bewust aanspannen van spieren, waardoor de beweeglijkheid van één of meer gewrichten op een zelf bepaald moment als het ware 'geblokkeerd' wordt. Door goed te spannen kun je een gewricht in een bepaalde positie vastzetten. Zo kun je knie - enkelgewricht (*beenspanning*), bekken - romp en heupen - benen (*heupvormspanning*) en de armen - romp (*schouderspanning*) blokkeren. Door blokkeren neemt het lichaam een specifieke vorm aan, vandaar het woord vormspanning. Dit komt niet overeen met de ideale houding waarin ontspanning juist ook een belangrijke factor is. Je moet dus leren spanning te nuanceren. Het is immers zo dat topprestaties vrijwel altijd geleverd worden door sporters die achteraf zeiden: 'Ik was geheel ontspannen. Het ging bijna vanzelf.' Dat heeft denk ik te maken met het feit dat ze de spanning daar inzetten waar nodig en het verder ook konden loslaten. Een ultiem overwinningsgevoel is het gevolg.

Een aantal'vormspanningsoefeningen' staat in Fotoserie 1. Zoek zelf uit waarvoor de oefening dient en om welke positie het gaat. Leer lijnen te leggen naar je sport.

'Onoverwinnelijke houding'

Doe het volgende: Hoofd op, trek je schouders open en naar achteren, buik in en billen licht aangespannen, knieschijf iets optrekken en verdeel je gewicht over beide benen. Gevolg is automatisch een actieve houding, een houding van paraatheid en van een lichaam fysiek en mentaal in balans. Je kunt een houding *doen*, maar ook vanuit een emotie *laten komen* (ik ben een officier….). De spieren worden de hele dag door 'getraind', het skelet wordt ontzien. Deze zogenaamde'officiershouding' straalt van nature leiderschap en persoonlijkheid uit. Dit in tegenstelling tot de ingezakte 'reigerhouding' of houding met 'de opgetrokken schouders' van talrijke mensen die niet meer in zichzelf geloven. De recessie te lijf gaan met een positieve boodschap door een leider met 'een stel afhangende schouders' werkt averechts. Daar gelooft niemand meer in. Wel de expressieve vormspanningsboodschap van Obama: 'Yes we can' naar een failliet Amerikaans publiek. Sta rechtop en voel je sterk! Het werkt echt.

Fotoserie 1: Voetballers met vormspanning



1. Zijwaartse vormspanning



3. Steun op bal met handen



2. Steun in brug



4. Steun op één been op bal

Dat wat je uitstraalt krijg je terug

Je lichaam is iets om trots op te zijn en geen bouwval. Vormspanning geeft een houding met uitstraling: een 'onoverwinnelijke houding. Je gaat je houding beleven in plaats van in de 'zeur- en sleurhouding' hangen. Mentaal sterk is minder werk. Tips voor een goede houding:

- kijk de ander recht in de ogen (spreken is zilver, zwijgen is goud)
- (glim)lach en blijf glimlachen
- actieve houding: schouders recht en rechtop staan
- draai je hart toe naar de persoon die je ontmoet
- straal zelfvertrouwen en passie uit
- maak ruimte in je lijf
- straal je kracht uit.

Hoe kun je een (te) veel aan spanning herkennen?

Wie goed observeert en zijn gevoelsantenne benut ziet en voelt snel een teveel aan spanning bij een sporter of collega. Een aantal kenmerken is:

- schouders worden opgetrokken
- vuisten gebald
- benen tegen elkaar geklemd
- dikke teen opgetrokken
- letterlijk en figuurlijk op de tenen lopen
- de rug hol getrokken
- de nek hol
- de kiezen op elkaar geklemd
- de ogen dichtgeknepen
- denkrimpels
- de adem ingehouden of vastgezet.

Hoe ga je daar mee om? Zet een teveel van spanning om in energie. De ecocoach speelt met deze duurzame energie. Het lichaam schreeuwt om actie. Hij zet dit om in:

- meer kaatskracht
- betere stabiliteit
- meer reactiekracht.

Geen tijd voor beweging, dan krijg je tijd om ziek te worden

Meer kaatskracht

Het einde van je mogelijkheden is het begin van je uitdaging. Bij het springen is spanning tijdens de afzet van groot belang. Door op het juiste moment te spannen neemt de kaatskracht van het lichaam toe. Immers maximale spanning levert door die kaatskracht meer hoogte, afstand of beide op. Vergelijk het lichaam met een 'harde' en een 'lekke' bal: de harde bal heeft meer kaatskracht en elasticiteit en stuit dus veel hoger. Laat sporters kaatssprongen maken met tweetallen, elkaar sturen in de kaatsoefeningen, elkaar uit balans brengen en vooral kaatssprongen maken met richtingsveranderingen, afstand, hoogte snelheid en met bal. Achterwaartse kaatssprongen met richtingsveranderingen is nog een ontwikkelingsgebied.

Betere stabiliteit

Het lichaam volgt de aandacht

Door spanning met aandacht neemt de stabiliteit van het lichaam toe. De romp bevat veel vochthoudende organen zoals onder andere: hart, maag, nieren, blaas en darmen. Deze organen kunnen, als ze niet vastgezet worden, sterk van vorm veranderen.
Dat is niet gunstig als je balans moet houden bijvoorbeeld op de balk. Veel gedoe dus met die 'rompslomp'. Rompstabiliteit is een modewoord geworden. Het gevaar van al die oefeningen is dat de romp teveel aandacht krijgt en het geheel wordt vergeten. 'Core stability' is een modewoord geworden. Alle sportieve bewegingen schreeuwen om balans in het lijf.

Sommige sporten vragen extreme balans van het lijf. Denk aan ballet, schaatsen, tai chi, kunstrijden, judo, skiën, turnen, boogschieten, skispringen, trapezewerk bij zeilen en voetballen. Domeinen om specifieke rompstabiliteitsoefeningen voor te ontwerpen. Is die stabiliteit er niet dan is er een voortdurende plaatsverandering van het lichaamszwaartepunt en moet je teveel onnodig bijsturen. Je bent dan niet eco-proof bezig, gebruikt je energie niet efficiënt. Is het bekken stabiel, dan hoef je nauwelijks iets met armen en benen te repareren. *Balanceren is wel bewegen!* Goede balans spaart kracht en maakt rust. Door de spieren rondom deze organen aan te spannen, kun je de spanning opvoeren en daarmee organen op hun plaats houden. Dat betekent niet alles stijf houden; het gaat om beheersing en controle. Afwezigheid van verkramping betekent dat er in balans bewogen kan worden. Je kunt hier spreken van dynamische vormspanning. Je past de vormspanning aan de beweging aan zodanig dat je de beweging perfect maakt met een uitgebalanceerde hoeveelheid energie. Je beweegt eco-proof!

Het effect van spanning rond de inwendige organen kan men demonstreren door de 'truc met het ei': leg een rauw ei en een hard gekookt ei naast elkaar. Breng beide eieren aan het draaien. Kijk en je ziet dat het harde (gespannen) ei snel en stabiel draait. Het rauwe (ontspannen) ei draait alle kanten op. Bovendien zal wanneer je de draai van het rauwe ei afremt, en daarna weer los laat, dit ei blijven schommelen, terwijl het harde direct stil ligt.

Fotoserie 2: spanningsoefeningen met de swissball





Willen jullie een scan maken hiervan?

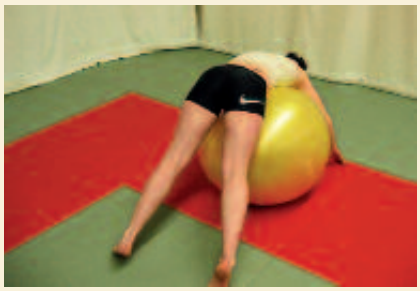
Een prachtig hulpmiddel om rompstabiliteit te trainen is de swissball. In fotoserie 2 staan voorbeelden van spanningsoefeningen met de swissball.
Fotoserie 3 laat oefenstof zien waarbij ontspannen wordt, maar je nog flink bezig bent met de *sturings*functie; het balanceren. Naast spannen hoort ont-

spannen. Stuur ook de ontspanning. Met een Swissbal kun je ook goed leren ontspannen, leren je lijf te observeren en werken aan je balans en mobiliteit. Voor de eco-coach biedt het mogelijkheden om te diagnostiseren. Waar zit overmatige spanning waardoor de beweging niet goed verloopt of zelfs pijn doet.
Hiertoe zijn drie uitgangshoudingen als basis beschikbaar:

- zit op de bal
- ruglig op de grond en kuiten op de bal
- met de bal tegen de buik.

Voel in de verschillende uitgangshoudingen hoe je rondjes draait en observeer de kwaliteit van bewegen en de mate van (ont)spanning in je lijf. Neem waar dat de kwaliteit na een tijd verandert. Actieve ontspanning is geschikt als voorbereiding op de uiteindelijke stabiliteitstraining. Het hangt van de persoonlijke situatie af hoe lang je hier mee bezig moet/mag zijn.

Fotoserie 3: ontspannen op de swissball





Wanneer ben je stabiel?

Je bent stabiel wanneer je onder de gegeven omstandigheden:

- optimaal ontspannen kunt blijven
- de gewrichten in de neutrale stand kan houden
- de balans niet handhaaft door het aanspannen van spieren in hun beweegfunctie
- vertrouwt op het onbewuste regelsysteem om in balans te blijven
- wanneer je voldoende lichaams- en bewegingsgevoel hebt om bovenstaande te kunnen waarnemen.

Uit balans/in balans

Wanneer je tijdens een stabiliteitstraining uit balans raakt is dit niet erg. Laat maar gaan en begin opnieuw. Ga voor de rust in je lijf; daar ligt de kwaliteit. Energetisch lijkt stabiliteitstraining soms een stap terug. Kwalitatief is het een gigantische stap hogerop. Durf minder te doen, meer te laten gaan. Tijdens de gewone training doe je al genoeg. Misschien wel te veel, bij nader inzien. Overbelasting is de grootste angst van elke topsporter, dan heb je teveel verkeerd gedaan. Trainen van rust is ook training! Zie verder:
www.stabiliteitstrainingscentrum.nl
www.tigraheerenveen.nl/uploads/media/Voorlichting_TSN_25_februari_2009_rompslomp.pdf

Meer reactiekracht

Het onder spanning oprekken van spieren (ook wel voorspanning genoemd), vergroot de reactiekracht. Vergelijk dit met het opspannen van een boog. Door het opspannen ontstaat een geweldige veringenergie, die bij het loslaten een snelle en felle beweging als reactie geeft. Bij de sport ziet men dit bijvoorbeeld in de spanboogactie bij de smash, het koppen en talrijke werp- en slagacties. Deze acties komen in talrijke technieken voor en zijn sterk bepalend voor effectief bewegen.

De beste trainers zijn de sporters zelf!

Grotere veiligheid

Goede spanning betekent veiliger bewegen en dus worden vele onnodige blessures voorkomen. Spierspanning zorgt als het ware voor een 'corset'. Vooral bij afzetten, landingen en 'duels' (onder meer bodychecks, blokkeren en kopduels)is het belangrijk dat het lichaam hard is en een grote stabiliteit vertoont. Daarmee kun je grote schokken opvangen. Afzetten en landen mag niet slap gebeuren, dit gaat ten koste van banden, spieren en gewrichten. Spieren rond nek, schouders, rug, heupen en knieën vervullen hierbij een hoofdtaak. Het vraagt om de juiste verdeling van spanning en ontspanning. Teveel spanning is eveneens ongezond. Je kunt daarmee pezen en spieren verrekken of scheuren.

Functionelere lijnen van het lichaam

Het effectieve bewegen kent een doelgericht verloop van de lichaamslijnen. Een eco-coach let bij het aanleren of verbeteren van bewegingen op de juiste lijnen (hoekverhoudingen) in een beweging. Zo kun je wanneer iemand goed rechtop staat een rechte lijn van vingers naar voeten trekken. Een rechte lijn is één segment. Het zijn echter niet altijd rechte lijnen die de segmenten aangeven. Ook het natuurlijke verloop van een gebogen lijn (bijvoorbeeld bij een rol), kan als één segment beschouwd worden. De bewegingsuitvoering die het minste aantal segmenten nodig heeft is de beste of meest economische. Turnen kent mooie en vaak lange lijnen met grote ruimtelijke buig- en strekacties. Door goede vormspanning ontstaat een strakker en functioneler lijnenspel en wordt het lichaam minimaal belast bij een maximale prestatie.

Samenvatting

Voetbal leert van turnen. Veel winst is voor voetballers te behalen uit betere lichaamsbewustwording en rompbalans. Dit train je met vormspanning, een typische turnspecialiteit.
Turnen leert van de ballenjongens alles over professionele organisatie en teambuilding. Gevolg is betere prestaties door gebruik van elkaars knowhow. Je traint intelligent, efficiënt, eco-coach proof! Nederland heeft behoefte aan gezonde natuurlijk (ont)spanning en uitstraling. Een goede houding *doen* en *zijn*!

Succes is een keuze

Met dank aan Chris Groothoff en Saskia Wallenburg
Foto's: Stefan Hueting en Chris Groothoff

Correspondentie: tjalling.berg@wxs.nl
www.eco-coach.nl



Handbal (4)

In drie voorgaande artikelen zijn ideeën aangedragen om leerlingen in de bovenbouw van het primair onderwijs en leerlingen in het voortgezet onderwijs basisvaardigheden van het handbal aan te leren. In het derde artikel is oefenstof aangeboden om de meer vaardige leerlingen uitdagende oefeningen aan te bieden. In dit laatste artikel over handbal zullen tactische elementen besproken worden die in de lessen LO in het voortgezet onderwijs kunnen worden behandeld.

Door: Sebastiaan Platvoet en Wim Platvoet

Op het moment dat leerlingen de basisvaardigheden van het handbal bezitten en ze in staat zijn deze toe te passen tijdens wedstrijdsituaties is het interessant om te gaan werken aan tactische elementen van het handbalspel. Tactische elementen zijn groepstechnische vaardigheden. Voor het spelen van een bepaalde tactiek zijn afspraken en afstemming tussen de spelers noodzakelijk. Dit maakt het spel aantrekkelijk om op expliciete en impliciete wijze te werken aan sociale (bijvoorbeeld 'verbeteren van samenwerken') en cognitieve doelen (bijvoorbeeld 'bewust zijn van en afspreken welke tactiek wordt gespeeld'). Samenwerken met medespelers is zowel voor de verdedigers als voor de aanvallers essentieel om succesvol te zijn.

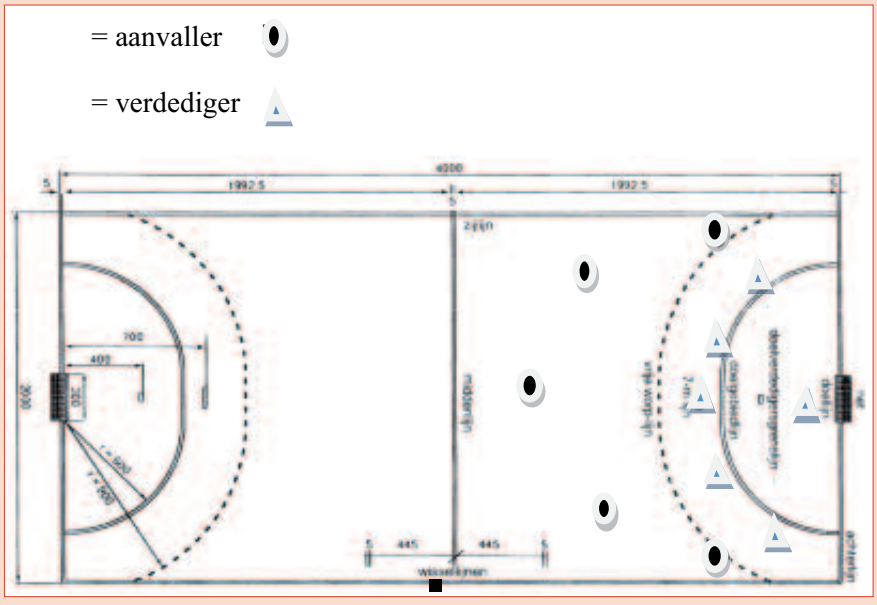
Zes tegen zes spelen

In het eerste artikel is geadviseerd om het eindspel handbal te spelen met zes tegen zes (per team vijf veldspelers en één keeper). Alleen bij hogere klassen die heel vaardig zijn en die in meerdere leerjaren regelmatig handbal hebben gespeeld, is het haalbaar/zinvol om met zes veldspelers te spelen. Op school is het vaak verstandiger om ook bij redelijk vaardige leerlingen met vijf veldspelers en één keeper te spelen. Door met vijf veldspelers te spelen houd je voor de aanvallers meer ruimte op het speelveld om in scoringspositie te komen. De kans op succesbeleving vergroot waardoor een toename van het plezier in het handbal stijgt. Tevens hoef je de lastige positie van cirkelspeler niet (uitgebreid) te behandelen tijdens de lessen. Bij het spelen met vijf veldspelers is de opstelling als volgt:

De opstelling voor de aanvallers afgebeeld in figuur 1 wordt in het handbal een 3-2 opstelling genoemd. Dit betekent dat drie opbouwspelers en twee hoekspelers de posities bezet houden. De verdedigende opstelling wordt een 5-0 dekking genoemd. Alle verdedigers staan tussen de zes en negen meterlijn.

Aanvalprincipes

Er zullen nu drie verschillende tactische elementen worden besproken. Het doel



Figuur 1: Handbalveld met opstelling aanval en verdediging

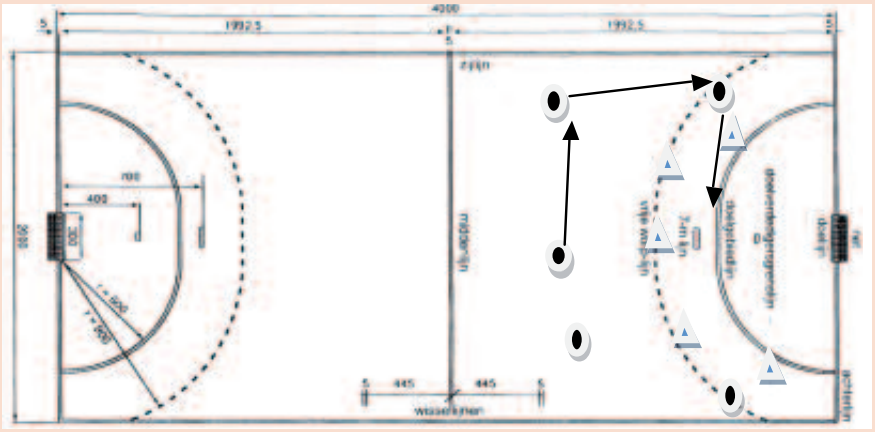
van het uitvoeren van een tactisch element is om één van de aanvallers in een goede scoringspositie te brengen. Elk element zal worden verduidelijkt aan de hand van een spelsituatie. De drie tactische elementen zijn:

1 positiespel en positieovername
2 het samenspel in beweging met parallelle schotdreiging
3 het kruisen.

Een belangrijk aanvalprincipe waar leerlingen bewust van moeten worden is dat alle posities zoveel mogelijk bezet blijven. Door het bezet houden van alle posities kan diepte en breedte in het aanvalsspel gebracht worden. Het bezet houden van posities betekent niet dat alle leerlingen passief zijn en op de 'eigen positie blijven staan'. Aan de hand van de volgende spelsituatie willen we dit verduidelijken.

1. Situatiebeschrijving positiespel en positieovername

Op school (en zelfs op wedstrijdniveau) zie je vaak dat verdedigers niet voldoende terugzakken naar de cirkel. Een verdediger stapt uit naar de negen meter als de directe tegenstander met bal dreigt richting doel. Indien de aanvaller de bal vervolgens doorspeelt moet de verdediger terugzakken naar de zes of zeven meter om medespelers optimaal rugdekking te kunnen verlenen. Als dit niet gebeurt dan ligt er ruimte op de cirkel achter de verdedigers. Voor de hoekspelers biedt dit de mogelijkheid om in te starten zonder bal, zich aan de cirkel te positioneren en te wachten op een pass van een medespeler. Om toch diepte en breedte in het spel te houden moet dan de linker- of rechteropbouwspeler de hoekpositie overnemen. De middenopbouwer neemt dan de opbouwpositie over. Er ontstaat dan een 2-3 opstelling (zie figuur 2).



Figuur 2. Overnemen van posities

2. Samenspel in beweging met parallelle schotdreiging

Een belangrijk aanvalselement is dat alle aanvallers dreiging hebben richting doel. Elke speler maakt een schotdreiging of lichaamsdreiging richting doel voordat de bal wordt afgespeeld. In het handbal wordt dit wel een golfbeweging genoemd. Bij voldoende dreiging komt bij een aanvallende speler voldoende ruimte om een doelpoging te wagen. Meestal start een beweging in één van de hoeken en eindigt de beweging bij de opbouwspeler of hoekspeler aan de andere kant van het speelveld. Indien deze spelers geen ruimte hebben om te



FOTO: SEBASTIAAN PLATVOET



FOTO: SEBASTIAAN PLATVOET

schieten kan de golfbeweging weer de andere kant op worden gemaakt. Bij het leren van het samenspel in beweging met parallelle schotdreiging moet door de speler gelet worden op:

- wachten op het juiste moment met dreigen
- dreigen tussen twee verdedigers in om ruimte te krijgen
- op het juiste moment instarten zonder bal om golfbeweging te behouden
- juiste loopweg kiezen
- de loopsnelheid variëren
- keuze kunnen maken tussen zijwaarts afspelen van de bal of schieten op doel.

Een variatie in de golfbeweging is gebruik maken van de contrapass. De verdedigers anticiperen op de golfbeweging door mee te bewegen met de balrichting. De middenopbouwer is vaak de aangewezen persoon om een golfbeweging af te breken en direct of eerst na het maken van een stuit de bal weer terug te spelen naar de kant van waar de bal is gekomen. De verdedigende partij wordt hierbij op het verkeerde been gezet en er wordt ruimte gecreëerd aan de kant waar de bal vandaan komt.

Het kruisen

Het kruisen wordt tijdens handbalwedstrijden veel toegepast en is erg effectief om een overtalsituatie te creëren. Voor jonge spelers en leerlingen op school is het kruisen een lastige vaardigheid omdat spelers door elkaar gaan lopen (overzicht verdwijnt) en onderlinge afstemming en timing heel goed moeten zijn. Onder kruisen wordt verstaan het snijden van loopwegen, met of zonder bal, in een aanval. Het doel van kruisen is het voorbereiden van een aanvalsactie, het uitspelen van een spelsituatie om op doel te kunnen werpen en de verdediging tot acties verleiden waardoor ruimte ontstaat voor de verdediging. De meest toegepaste en eenvoudige manier van kruisen is een wissel tussen middenopbouwer en de linker- of rechteropbouwspeler. Een voorbeeld van een wissel tussen twee opbouwers: de middenopbouwspeler loopt met bal in de richting van de negen meter en dreigt op doel. De linkeropbouwer loopt eerst naar buiten, breekt zijn loopweg af en komt vlak achter de middenopbouwer langs. Op dat moment past de middenopbouwer de bal naar de linkeropbouwer. Deze speler kan dan schieten of de bal doorspelen naar de rechteropbouwer die in komt lopen zonder bal. Zie figuur 3.



Het kruisen van aanvallers kan plaatsvinden op alle posities. Nog een voorbeeld van een spelsituatie. De rechterhoekspeler start in naar binnen en probeert twee verdedigers aan zich te binden. Na een dreiging om naar het midden te lopen breekt de rechteropbouwer zijn loopweg af en komt achter de hoekspeler langs en schiet op doel.

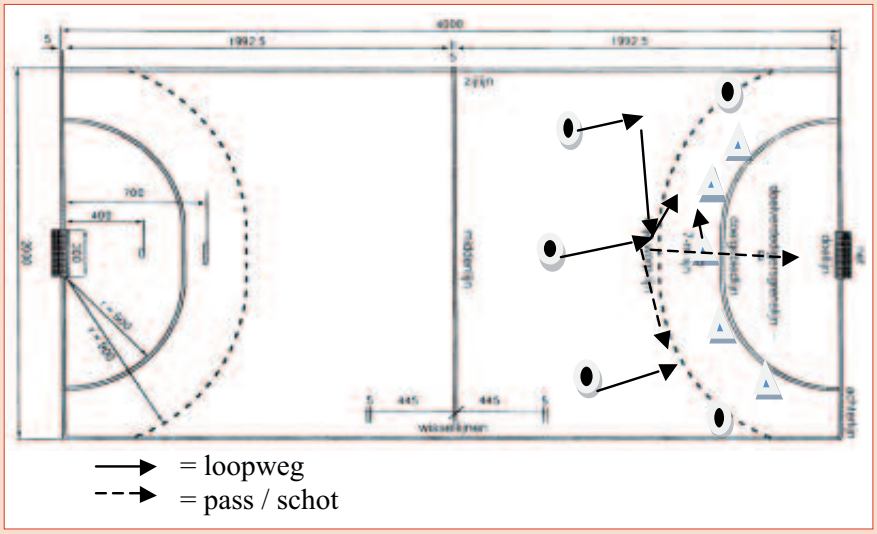
Aandachtspunten

Veel bewegen

Leerlingen stimuleren om veel te bewegen in het veld, veel positiewisselingen door te voeren en te kruisen is aan te bevelen. Het spel wordt hierdoor uitdagend, leerlingen bewegen intensief en er worden meer scoringsmogelijkheden gecreëerd. Maak leerlingen wel duidelijk dat constant een 3-2 of 2-3 opstelling in de aanval te zien is. Indien deze opstelling niet meer aanwezig is wordt het lastig voor een aanvaller om een bal naar een medespeler te kunnen passen. Het constant bezet houden van linker- en rechteropbouw is in het handbal een belangrijk uitgangspunt. In de verdediging is het uitgangspunt bij een 5-0 dekking dat alleen de verdediger uitstapt waarvan de directe tegenstander dreiging maakt richting doel.

Uitleg

De meest effectieve manier om een sport te leren is door het te doen. Om 'het doen' effectiever te laten zijn is het nuttig om gebruik te maken van visualisaties. Tactische elementen en opstelling kunnen heel goed duidelijk gemaakt worden door gebruik te maken van filmbeelden en/of tekeningen. Uit eigen ervaring blijkt dat leerlingen (en ook handbalspelers) vaak na een filmbeeld of tekening zeggen 'oh dat is de bedoeling'.



Figuur 3. Spelsituatie kruisen: middenopbouwer wisselt met linkeropbouwer

Vooral met filmbeelden zijn veel aantrekkelijke mogelijkheden beschikbaar. Leerlingen beelden laten zien 'van een echte wedstrijd' of een opname maken van een spelsituatie op school en deze vervolgens kort bespreken met de leerlingen als ze als team aan de kant zitten zijn heel effectieve en motiverende leermiddelen.

Ten slotte

Het doel van deze artikelenserie is om vakcollega's handvaten te bieden om handbal aan te bieden op school. In artikel één stelden wij dat handbal vaak weinig wordt gespeeld op scholen door onbekendheid met de sport en problemen met accommodatie. Met deze serie artikelen heeft u ideeën hoe handbal met leerlingen op school te gaan spelen. In de opbouw van de lessen komt naar voren dat wij er voor kiezen leerlingen eerst basisvaardigheden aan te leren en pas daarna de stap te maken naar meer complexe spelelementen. Voor het leren van de basisvaardigheden is het aan te bevelen veel te werken met kleine teams en in vereenvoudigde spelsituaties. De basisvaardigheden en principes van het spel kunnen de leerlingen zo het meest effectief worden aangeleerd. Ook de in dit artikel besproken tactische elementen kunnen goed worden behandeld in vereenvoudigde situaties. Handbal is een spel met relatief eenvoudige basisvaardigheden die makkelijk zijn aan te leren. Dit biedt de minder vaardige leerlingen de kans om ook competent te worden. Handbal is daarnaast echter ook een heel snelle, uitdagende en complexe sport waarin voor heel vaardige leerlingen meer dan voldoende uitdagingen liggen. Kortom, handbal is een heel geschikte sport om te spelen in het primair en voortgezet onderwijs waarbij er voor alle leerlingen mogelijkheden en uitdagingen zijn!

Correspondentie:
Sebastiaan.Platvoet@han.nl of
w.platvoet@home.nl



Softbal, keuzes en kansen! (2)

In het eerste artikel ben ik voornamelijk ingegaan op de mogelijke keuzes en een aantal uitgangspunten van het 'inblijven en uitmaken'. In dit artikel wil ik een paar spelvormen naar voren brengen. *Door: Michel Aussems*

Methodisch/didactische keuzes

Of je meer een voorstander bent van een deel (oefen-leer) methode of een totaal (speel-leer) methode en alles wat daar tussen in zit, de door ons aangeboden 'oefen' en spelvormen zijn binnen alle werkvormen te hanteren. Zelf ben ik door het nogal zwaarwegende technische aspect van het honk/softbalspel en het veiligheidsaspect een voorstander van een combinatie van regelmatig probleemgericht oefenen en daarbij passende wedstrijd- en/of spelvormen.

Bijvoorbeeld het gooien en vangen verbeteren door simpele stimulerende opdrachten als:
'na 10 vangballen mag je een stapje verder uit elkaar', of wedstrijdvormen als: 'wie/welke groep kan de meeste keren overgooien in een bepaalde tijd', of spelen zoals, 'over de lijn', 'koop een koe', 'boompje verwisselen', enzovoort.

Gooien en vangen

Gooien en vangen in tweetallen wordt onder het mom van 'ingooien' vaak gedaan in de inleiding van de les. Men moet er echter rekening mee houden dat gooien en vangen zich onafhankelijk van elkaar ontwikkelen waarbij de ontwikkeling van het (hard in tegenstelling tot goed) gooien meestal ver vooruitloopt op het vangen. Bij jonge kinderen (primair onderwijs) kiezen we dan meestal ook voor het individueel gooien/vangen of het 'overgooien' via een oppervlak (muur en/of grond). Je kunt echter door spel- en wedstrijdvormpjes sturing geven aan deze ontwikkeling, ook als je per definitie niet voor oefenen op zich bent. Beschouw het gooien dan als 'mikken' en het vangen als een 'jongleren' en ontwerp vandaar uit aparte of samengestelde leersituaties.

FOTO: ANITA RIEMERSMA



Mikken

Voorbeeld 'petje gooien'



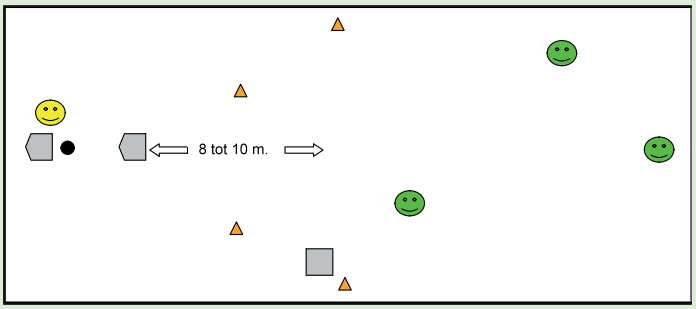
Door 'Shuffle throw' proberen elkaars doel te raken. De doelen (honken/pillonen/petje) liggen op een derde van de onderlinge afstand. Hierdoor leert de gooiende leerling met een betere techniek (richting, balans, ritme en tempo) gooien, ongehinderd door de nog beperkte vangkwaliteiten van de ontvangende leerling, die al spelend meer vertrouwen krijgt, omdat de stuit(en) de snelheid eruit haalt. Overigens komen vooral in het begin er meer stuitende

geslagen dan wel gegooide ballen voor tijdens het spelen dan ballen in vlucht.

Spelvormen

De gebruikte spelvormen zijn bij velen reeds bekend gezien eerdere publicaties. Echter soms kom ik 'onechte' spelregels of naar mijn mening verkeerde lesaccenten tegen. Uitgangspunt dient te zijn dat de indringende partij afgetikt kan worden als hij het speelveld inkomt, maar hij mag gebruikmaken van toegewezen vrijplaatsen. Honk- en softbal zijn ons inziens niets anders dan gecultiveerde overloopspelen. Pas als er actief veldspel ontstaat (dus niet bij het gewoon maar teruggooien van de bal naar de achtervanger of werper) kan mij inziens in een latere fase het zgn. 'branden' op de honken (oftewel het tikken van de vrijplaats) worden toegevoegd.

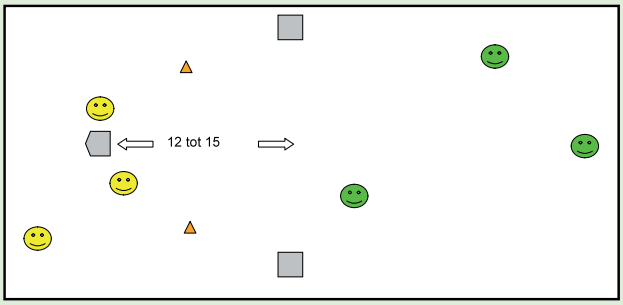
Basisspel 1:'Cricket-softbal' of 'Single B' (1 - 3 of 3 - 3)



Doel: punten maken door op een goede slag heen en weer te lopen tussen honk en thuishonk. Elke geraakte vrijplaats is een punt. *Afspraken:* de bal moet tussen de pillonen en voorbij de tiplijn (vanwege veilige afstand) geslagen worden.
Veldspelers: bevinden zich achter de pillonen.
De veldpartij probeert het scoren te beletten door de honkloper zo snel mogelijk met de bal (evt. in de handschoen) te tikken. Er wordt gewisseld na een vast aantal slagbeurten, bij 1 – 3 bijvoorbeeld drie keer, en bij 3 - 3 bijvoorbeeld allen één keer.

Enkele mogelijke variaties:
- heen en weer is een punt
- 'alles of niets', op moment van tikken moet je in contact zijn met een honk
- wat te doen bij een vangbal (situatief invoeren).

Basisspel 2: '3-Honken-Tossbal' of 'Double B'



Doel: punten maken door het thuishonk te bereiken op een goede slag van je zelf of een daaropvolgende teamgenoot.
Afspraken: de bal moet tussen en voorbij de pillonen(honken) geslagen worden.
Veldspelers: bevinden zich achter de honken voor de slag (vanwege veilige afstand).
De veldpartij probeert het scoren te beletten door de honkloper zo snel mogelijk met de bal (liefst in de handschoen) te tikken. Wisselen nadat ieder één slagbeurt heeft gehad. Bij een volgende inning slaan we in omgekeerde volgorde.

Insluiten: Nu er meer honklopers zijn komt het al snel voor dat er lopers tussen de honken geraken. Als je hier niet actief iets aan gaat doen loopt het meestal op een deceptie uit voor de veldpartij. Honklopers zullen zich expres laten insluiten, omdat de veldspelers niet in staat zijn om iemand uit te maken en er veelal en fout volgt, waardoor de loper alsnog een extra honk opschuift.
Hierna een aantal 'spelvormen' die de veldspelers meer vertrouwen geven.

'Koop een koe'

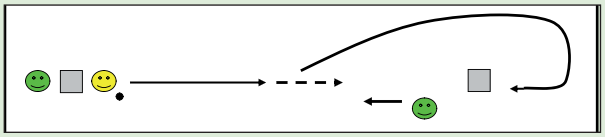


Geschikt bijvoorbeeld als klassikale inleiding.

Doel: principe van het opjagen van de honkloper (prooi) alvorens tot een aangooi over te gaan.

Uitvoering: tweetallen. Honkloper, met bal, staat op armlengte afstand van de veldspeler, die met gestrekte arm en open handschoen klaar staat. De loper legt de bal in de handschoen als startsein en sprint dan in de richting van de veilige zone. De veldspeler probeert de loper te tikken voordat deze op veilig gebied is.

'Achter de aangooi aanlopen'



Doel: het leren de balweg te vervolgen, zodat altijd een honk gedekt is, het leren maken van de toss en het opstellen bij het honk.
Uitvoering: drietallen. Speler 1 rent naar de overzijde en tost de bal bovenhands op borsthoogte aan. Speler 2 doet hetzelfde enzovoort.
Accent:
1 achter aangooi aanlopen
2 loop zo hard mogelijk
3 bovenhands tossen
4 opstellen aan dezelfde zijde van het honk
5 opstellen één meter voor/naast het honk
6 ontvanger beslist 'ja'
7 belangrijk is géén 'fake's' (nep aangooien) maken, want wie houd je voor de gek?

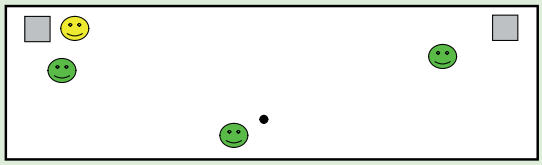
'Eén aangooi'



Doel: het leren maken van zo min mogelijk aangooien.
Uitvoering: drietallen. Speler 1 fungeert als loper (handschoen mee) en staat op armlengte van speler 2, die op het honk staat. Speler 1 legt de bal in de uitgestrekte handschoen van speler 2 en start naar het andere honk.
Speler 2 start de insluitactie en probeert samen met speler 3 met maximaal één

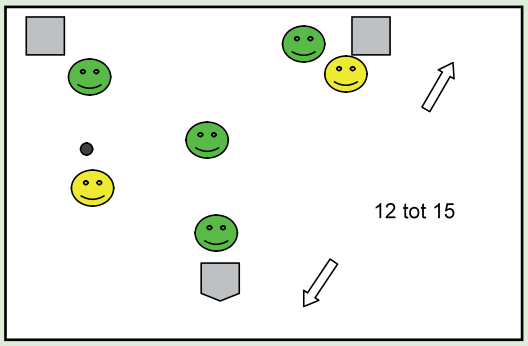
aangooi speler 1 uit te maken. Daarna wisselen van functie.
Accent:
maken van zo min mogelijk aangooien
timing van moment en van roepen/aangooi.

'3 - 3 Insluitspel'



Doel: verbeteren van de insluitactie in een wedstrijdspecifieke situatie.
Uitvoering: 3 - 3. Zie boven, echter de bal wordt door een derde veldspeler (bijv. pitcher) ingebracht. De loper start vanaf het honk. Als een loper geweest is gaat de volgende loper. Nadat allen geweest zijn wisselen aanval/verdediging van functie.
Puntentelling: een 'uit' gemaakt met maximaal één aangooi scoort twee punten. Een 'uit' na meerdere aangooien scoort één punt.
Als de nul *niet* valt scoort de honkloper drie punten voor zijn team. Voor deze puntentelling is gekozen zodat als er één loper 'safe' is gelijkspelen het hoogst haalbare is voor de verdedigende partij indien de tegenstander iedereen uitmaakt.

'Boompje verwisselen'



Doel: verbeteren insluitactie in een wedstrijdspecifieke situatie, waarbij meerdere honklopers aanwezig zijn.
Uitvoering: 2 - 4. Drie veldspelers staan in de buurt van een honk opgesteld. Eén veldspeler staat centraal in de driehoek. Eén van de lopers staat op een honk naar keuze en de andere loper staat met de bal aan één van de zijden van de driehoek.
Zodra de bal in de driehoek wordt gebracht start het spel. De veldspelers moeten beide lopers zo snel mogelijk zien uit te maken. Voor elk aangeraakt honk scoren de lopers één punt.

Hopelijk heb ik met deze artikelen je gestimuleerd om nog eens positief kritisch naar je lessen 'inblijven en uitmaken' te kijken. Tenslotte gaat het om een veilige, zinvolle en plezierige beleving van softbal door jouw leerlingen.

Michel Aussems,
Vakleerkracht LO Primair Onderwijs Andijk
Docent LO OPDC West-Friesland
Sporttechnisch medewerker KNBSB

Correspondentie:
michelaussems@planet.nl



FOTO: ANITA RIEMERSMA

Kan dat zo lukken?

Door: mr. Sandra Roelofsen

Schadevergoeding na gymles

De uitspraak van een Zwolse rechter over een ongeval tijdens een stoeispel in de gymles en de ruime aandacht in de pers hierover, roepen veel onduidelijkheid en vragen op voor de lessen bewegingsonderwijs. *"Betekent deze uitspraak dat ik niet meer in groepjes mag werken; kan ik geen stoeispelen meer aanbieden; mag ik geen spelen meer aanbieden waar lichamelijk contact in voorkomt?"* zijn enkele van de vragen die de KVLO krijgt na de vele krantenberichten over de schadetoekenning in Zwolle.

Voor vakcollega's is het van groot belang om de overwegingen van de rechter in het juiste perspectief te plaatsen. Pas dan kan je er als vakwereld lering uit trekken voor de toekomst en de veiligheid van de lessen bewegingsonderwijs.
Overigens is dit een uitspraak van één rechter en dient deze uitspraak beoordeeld te worden op de omstandigheden van de situatie en de inhoud van de procedure. Uitdrukkelijk stelt de rechter dat het bewijsaanbod van de gedaagde (de school) als te algemeen en onvoldoende gespecificeerd gepasseerd wordt. Dit kan worden opgevat als een vingerwijzing van de rechter naar de beperkte bewijzen en verklaringen die de school heeft aangebracht. Dat zou kunnen betekenen dat bij een beter en specifieker bewijsaanbod van de school (bijvoorbeeld verklaringen van deskundigen, andere leerlingen, collega's) de overwegingen én de uitspraak anders hadden kunnen uitpakken!

DE SITUATIE

In januari 2004 loopt de brugklasleerlinge (havo/vmbo-brugklas) Zoë, tijdens een eerste stoeispel in de les, nekletsel op. Bij dit stoeispel zitten vijf tweetallen tegenover elkaar op een mat en proberen zij elkaar van de mat af te duwen. Zoë zit tegenover een stevige jongen met kickbokservaring. Zoë wint weliswaar het spelletje, maar raakt direct na afloop van het partijtje onwel en is even kort 'weg geweest'. De docente ziet het op het moment zelf niet gebeuren, maar wordt door medeleerlingen gewaarschuwd. Daarop wordt Zoë, inmiddels weer gewoon aanspreekbaar, naar het docentkamertje gebracht. De conciërge wordt gewaarschuwd, hij brengt Zoë naar de huisarts, die haar vervolgens doorstuurt naar het ziekenhuis waar nekletsel wordt geconstateerd. Zoë is momenteel volledig arbeidsongeschikt in de zin van de Wajong.

In april 2009 veroordeelt de rechter de school (niet de docente!) tot het vergoeden van de schade die Zoë tijdens de gymles heeft opgelopen en nog zal oplopen.
De rechter toetst eventuele aansprakelijkheid altijd aan de volgende criteria:

1 de aard van de gedraging (in casu: stoeispel)
2 de ernst van de gevolgen (in casu: lichamelijk contact en mogelijke gevolgen)
3 de bezwaarlijkheid van voorzorgsmaatregelen (in casu: indelen op gelijke lengte, gewicht, niveau, geven van concrete instructies en verboden handelingen)
4 de kans op schade (letselschade).

De overwegingen van de rechter die in de uitspraak worden genoemd:

- **Er zijn onvoldoende adequate veiligheidsinstructies gegeven**: tijdens een eerste keer aanbieden van een stoeispel waar lichamelijk contact noodzakelijk is en waarbij het er door de aard van het spelletje stevig aan toe kan gaan dienen zeer duidelijke instructies te worden gegeven. De docente gaf aan dat er niet: '*gekrabd, gebeten, gekieteld, geschopt of geslagen*' mocht worden, maar dat vond de rechter onvoldoende. Er waren echter geen instructies gegeven dat het vastpakken en klemmen van het hoofd en overstrekken van gewrichten verboden was. De rechter verwijst daarmee naar de algemene instructies uit het werkboek Bewegingsonderwijs voor de basisvorming op het gebied van stoeien: aanbieden in tweetallen van gelijke lengte en gewicht, rekening houdend met culturele achtergronden en verschillen tussen jongens en meisjes.
  De rechter beoordeelt de door de docente gegeven instructies (blijkens haar eigen schriftelijke verklaring) als te algemeen en onvoldoende concreet.
- **Onvoldoende overzicht**: omdat het er tijdens stoeien stevig aan toe kan gaan moet een docent voldoende overzicht hebben en tijdig in kunnen grijpen.
  Door het stoeien op vijf matten tegelijkertijd én onvoldoende veiligheidsinstructies was de docente volgens de rechter niet in staat tot voldoende overzicht.
- **Onvoldoende nazorg**: tevens verwijst de rechter naar de EHBO-voorschriften dan wel de gedragscode van de beroepsgroep. Uit deze voorschriften blijkt volgens de rechter dat iemand die bewusteloos is geweest, zoals door de rechter als vaststaand aangenomen in deze zaak, niet verplaatst mag worden en dat er deskundige hulp bij moet worden geroepen. Dit is niet gebeurd en in zoverre is volgens de rechter onvoldoende nazorg betracht.

De overwegingen in perspectief:

1 Bij het aanbieden van beweegsituaties waarbij lichamelijk contact onvermijdelijk is dient een docent hierop nadrukkelijk de aandacht te vestigen door het treffen van bijzondere maatregelen en geven van specifieke veiligheidsinstructies. Deze instructies moeten concreet zijn en aangepast aan de situatie en het niveau van de leerlingen. Bijvoorbeeld: een duidelijk teken afspreken tot stoppen en nadruk leggen op zorgvuldig met elkaar omgaan. Instructies worden bij voorkeur duidelijk gemaakt door middel van een duidelijk voorbeeld. Daarnaast is bij dergelijke (stoei)situaties de indeling van de tweetallen van belang: vermijd te grote tegenstellingen en verschillen.
2 Zorg bij het werken in meerdere groepjes dat u op een strategische, overzichtelijke positie staat zodat toezicht houden daadwerkelijk mogelijk is. Grijp in indien nodig: liever te vaak dan te weinig. Grijp in ieder geval in als de instructies niet (goed) uitgevoerd worden.
3 Zorg dat u op de hoogte bent van de juiste EHBO-kennis en voorschriften. Bij twijfel altijd de leerling laten liggen en onmiddellijk hulp van een deskundige inschakelen.

Deze uitspraak betekent dus niet dat u niet meer in groepjes kunt werken; wel is voldoende instructie, toezicht en hulpverlening een voorwaarde.
Deze uitspraak betekent wel dat u, met uw sectie, beweegsituaties (zeker die waarbij lichamelijk contact onvermijdelijk is) zorgvuldig voorbereidt in het vakwerkplan en de veiligheidsmaatregelen op papier zet en toepast. Daarnaast, maar nieuw is dat natuurlijk niet voor u, dient u op de hoogte te zijn van EHBO-voorschriften en deze te kunnen toepassen.

Tandartsboor en buikdraai – een opinie

Vroeger woonde ik naast een tandarts. Hij was al in de 70, maar werkte nog steeds. Hij leunde vooral op zijn ervaring en zijn boren had hij al dertig jaar. Als in de zomer de ramen openstonden, deden het gekrijs van de boor en het gegil van de patiënten mij meteen besluiten alleen nog maar naar een tandarts te gaan, die net was afgestudeerd. Als je in de tandheelkunde het vak niet bijhoudt ben je binnen een paar jaar een prutser. *Door: Frans Bosch*

Hoe zit dat met het bewegingsonderwijs? De inzichten over hoe mensen leren bewegen zijn in de laatste decennia op zijn kop gezet. Wat twintig jaar geleden gold, geldt eigenlijk niet meer. Motorisch leren is een kernvak voor het bewegingsonderwijs. Het is voor de bewegingsdeskundige, wat de boor is voor de tandarts. Zonder de onderbouwing vanuit de theorieën van motorisch leren wordt methodiek een huls vol nauwelijks te controleren oefenstof en mist de pedagogiek het oh-zo-nodige anker, dat voorkomt dat het opvoedkundige in het bewegingsonderwijs vaag en oeverloos wordt. Je zou daarom verwachten dat gymnastiekleraren de ontwikkelingen op het gebied van motorisch leren op de voet volgen en ze een levendige agenda vol terugkomdagen en bijscholingscursussen hebben. Maar wie heeft zich verdiept in de nieuwe positie, die het richten van aandacht in het motorische leerproces inneemt (de 'constrained action hypothesis')? Wie proberen de consequenties van de theorie van 'affordances' en de ontdekking van spiegelneuronen strategisch te gebruiken of het begrip 'zelforganisatie van motorische patronen' een plaats te geven. Wie overdenkt de consequenties voor zijn leerplan van de veranderde inzichten over wanneer een beweging echt beheerst is? Wie probeert het oefenresultaat niet te verwarren met het leerresultaat? Is het curriculum van de ALO's en Sporthogescholen wel up-to-date?



Waar staan we?

De jaren zeventig van de vorige eeuw waren de hoogtijdagen voor de cognitieve psychologie, met op gebied van motoriek o.a. de Schematheorie van Schmidt. Ongeveer 95% van alle aanwijzingen, die bewegingsdeskundigen heden ten dage in het begeleiden van het leerproces geven zijn op die cognitief gerichte theorie gebaseerd. Inmiddels is met de theorie van de directe perceptie (de affordances volgens Gibson) en de theorie van de dynamische systemen (samen de ecologie) een krachtig alternatief ontstaan. Wetenschappers beschrijven tegenwoordig een patstelling tussen cognitieve en ecologische theorie. Dit betekent echter niet dat de bewegingsdeskundige zomaar kan kiezen welke theorie hij volgt. Sportbewegingen met hun complexe, geautomatiseerde, omgevinggerelateerde karakter, beantwoorden veel meer aan de mechanismen van directe perceptie en dynamische systemen dan aan de hiërarchische informatieverwerking van de cognitieve psychologie. Simpel gesteld; de cognitieve benadering is meer iets voor in een laboratorium. Bewegingonderwijs heeft echter met de echte wereld te maken. Daar past de ecologische benadering veel beter bij. Nog wat simpeler gezegd; het aanleren van sportbewegingen is effectiever via indirect leren dan via direct leren. Provocerend gezegd, een bewegingsdeskundige die denkt dat leerlingen veel opsteken van zijn directe aanwijzingen heeft het mis. Ze leren indirect, van wat ze van anderen afkijken en van of het lukt of niet. Gechargeerd gezegd; in het gymnastiekonderwijs is geen plaats voor routiniers, net als in de tandheelkunde. Wat gisteren gold, geldt vandaag niet meer.

Wetenschappers zijn voorzichtig in hun uitspraken. Zij zullen hooguit opperen dat een bepaalde aanpak voor het leren van sportmotoriek minder effectief is dan we allemaal geloven. 'Baat de aanpak niet dan schaadt hij niet' zou je dan denken. Vaak echter zijn de methodes, die we in het bewegingsonderwijs gebruiken, contraproductief. Het lichaam wil op een bepaalde manier leren en als die werkwijze door de gekozen methodiek niet gevolgd wordt, vertraagt het leerproces of stopt zelfs. Een voorbeeld: je wilt een leerling leren werpen, leren kogelstoten, leren slaan met een honkbalknuppel. Bij het aanleren van de beweging besteed je aandacht aan een goede heupinzet – goede been voor, eerst de heup naar voren duwen en dan de rest er als een zweep achter aan. Is dat goed voor het leerproces? Nee, ik denk het niet. Het lichaam leert van achteren naar voren; van het resultaat naar het proces. Het houterige bewegen, dat de leerling in het begin van het leerproces laat zien (geen heupinzet), is één van de slimme, geijkte maatregelen van het lichaam om erg complexe bewegingen te vereenvoudigen en zo resultaat te boeken. Dat resultaat is de motor van het leren. Een heupinzet hoort daarom pas te worden aangeleerd als de werp-



/slagbeweging van de armen volledig beheerst is. Je komt in het onderwijs nauwelijks leerlingen tegen, inclusief studenten van een ALO, die daar aan toe zijn. Om goed les te kunnen geven moet je dus niet alleen inzicht hebben in de juiste uitvoering van de beweging, maar blijkbaar ook in de strategie die het lichaam volgt om zich bewegingen eigen te maken. Nog maar een keer provoceren; als een bewegingsdeskundige, met een gemiddelde vakkennis, er zich mee bemoeit vertraagt het leerproces alleen maar.

Als het hoofddoel van ons vak het verbeteren van motoriek is ('bewegen verbeteren'), dan is het bewegingsonderwijs zonder meer het moeilijkste vak in lerarenland; veel moeilijker dan wiskunde of Engels. In vier jaar ALO krijg je het vak onmogelijk onder de knie. Je kunt de rest na je opleiding niet zomaar uit boeken halen, omdat de theorieën van motorisch leren allemaal nog erg gebrekkig en gefragmenteerd beschreven staan. En je kunt het niet uit de praktijk halen omdat die (ook in topsport) hopeloos achter loopt. Meer dan eens heb ik studenten aangeraden om de principes van indirect leren tijdens de stage maar mondjesmaat toe te passen, omdat ze nogal eens tegen een muur van onbegrip en afwijzing blijken op te lopen. De praktijk van alledag heeft dus een groot probleem; te weinig verspreiding van actuele kennis van wat de kern van het vak is. Simpel gezegd: het bewegingsonderwijs leeft te veel in het verleden.

Wat nu?

Er zijn meer vakgebieden die over motoriek gaan en snel veranderen. Wat doen die? In bijvoorbeeld fysiotherapie (met name op het gebied van revalidatie) zie je dat bijscholing vastgelegd is in een dwingend puntensysteem. Wat voor de hand liggend is, omdat fysiotherapie een wereld in beweging is. Een fysiotherapeut is nooit af, net als een tandarts, of een computerdeskundige. Een bewegingsdeskundige is ook nooit af. Het bewegingsonderwijs hoort dus ook volop in beweging te zijn en men zou zich voortdurend moeten bijscholen. Met het kwaliteitsregister van de KVLO is daarmee een begin gemaakt, maar door het beginnende en (vooralsnog) vrijblijvende karakter hiervan is de effectiviteit nog niet van het niveau van andere vakgebieden. ALO's willen bovendien startbekwame mensen opleiden door ze in een dichtgetimmerd curriculum als een soort plug-and-play gymnastiekleraren af te leveren. Het is een absolute utopie dat dit mogelijk is. Het duurt jaren voordat je inzicht hebt in bewegingpatronen; jaren voor je 'split-vision' en gevoel voor 'transfer of learning' hebt ontwikkeld; jaren voor je de essentie van bewegingen begrijpt en leerlingen de juiste feedback kunt geven voor optimaal leren. Dat ontwikkelingsproces heeft plaats na de opleiding en moet ondersteund worden. Er moeten daarom volop cursussen en bijscholingen komen voor afgestudeerden op gebied van motorisch leren. Niet alleen omdat de actuele kennis in de wetenschap aan verandering onderhevig is, maar ook omdat veel inzichten pas op hun plaats kunnen vallen en in praktisch handelen kunnen worden omgezet als er een fikse dosis ervaring aanwezig is.

Die uitvoerige bijscholingscursussen zijn er echter nog niet, hooguit is er een incidentele terugkomdag. Deze zijn echter absoluut noodzakelijk om het vak serieus te nemen en niet onder een dikke laag stof te laten verdwijnen. Zo lang dat nog niet gerealiseerd is alvast een tip voor nu; in analogie met de tandarts uit de inleiding, koop eens een nieuwe boor en berg de oude op in een vitrinekast. Bijvoorbeeld: Gabrielle Wulf; *Attention and Motor Skill Learning* (2008 Human Kinetics). Een prima start in moderne inzichten in motorisch leren, en niet zo dik…..

Frans Bosch is docent aan Fontys Sporthogeschool, o.a. bewegingsanalyse en motorisch leren.

Correspondentie:

f.bosch@fontys.nl

Wijsheid uit het oosten (2)

Lichamelijke opvoeding en sport in de Oosterse en met name de Japanse cultuur

Het Verre Oosten – vooral China en Japan – kent een geheel eigen geschiedenis en ontwikkeling met betrekking tot bewegen en sport. Sport voor zo ver wij dat als beeld aangeboden krijgen en beleven, is van Westerse origine. In Japan kent men in wezen geen 'sport' in Westerse zin. *Door: Jan Kallenbach*

In het eerste deel van dit artikel werd de geschiedenis van de bewegingscultuur en het maatschappelijk belang daarvan geschetst. Een begin werd gemaakt met uitleg over de verschijningsvorm judo. In deel 2 komt het heden aan bod en de principes die Kano voor ogen had.

Vent belangrijker dan Vorm

Vorm en vormtraining zijn zeer belangrijke hulpmiddelen. In het licht van het in het voorgaande artikel beschreven leerproces laat men de leerlingen onderling *stoeien* (en samen oefenend toepassen), *randori* genoemd. Ook via vaardigheidstests en demonstraties wordt beslist wel ervaren hoever men is gevorderd ten opzichte van een ander. Kenmerkend voor het budo-onderwijs is dat men daar geen wedstrijdvorm voor wil gebruiken. Terwijl alle martal arts het 'strijdvoeren' nota bene toch heel duidelijk als belangrijkste kenmerk in zich hebben. In alle geledingen van de Japanse maatschappij vindt men dat goed en waardig strijd leveren belangrijk is en het 'gevecht' als leerproces wordt in het budo derhalve als hoogst karaktervormend beleden. Waarschijnlijk worden om dezelfde pedagogische reden in de Nederlandse situatie kinderen door hun ouders naar jeugdjudo gestuurd.

Bovendien vindt men dat competitie en medailles te veel de nadruk leggen op het ene en unieke moment en de uniciteit van het betreffende ego en men vindt dat dit maatschappelijk gezien niet te veel moet worden benadrukt. Bescheidenheid siert de 'nobele mens' …en bovendien vinden de leraren de continuïteit van het opvoedkundig leerproces veel belangrijker. De martial arts zijn bedoeld als 'long lifetime activity', waarbij het mooi is als je op jeugdige leeftijd sterk en gezond bent, maar waar het vooral bewondering afdwingt wanneer je op latere leeftijd nog steeds actief bent.



Een oefengevecht in de dojo

Busdo methodische hulpmiddelen: kata, randori, etiquette (reigi)

Kata (vormtraining) en de onderlinge ontmoeting middels het gevecht en stoeien (*randori,* ran o toru betekent wederzijds geven en nemen) zijn de *methodische middelen* om bepaalde deugden na te streven en te oefenen en om 'a man of honor' te worden volgens Confucius. De deugd kan worden gevonden in het goed strijd leveren, niet in het profileren van jezelf tegenover anderen. Dat laatste strookt overigens ook niet echt met de volksaard van Japanners, die de groepscultuur veel belangrijker achten dan wij, meer individueel opgevoede westerlingen.

In Confucius' voetsporen was het Kano dan ook vooral te doen om dit 'leren' als levenskunst te integreren in het leven van alledag. Bedenk ook dat Kano in zijn tijd wilde bijdragen aan de ontwikkeling van de nieuwe Japanse burger. Theekunst, bloemschikken, kalligraferen en het theater zijn net als de martial arts bekend vanwege hun *streven* naar perfectie. Daar gebruiken ze alle het eerder genoemde methodische hulpmiddel 'kata' voor. Katatraining wordt in onze Westerse sportbeleving heel anders ervaren dan in het Oosten.

Kata staat voor een gestructureerde en vastliggende oefenvorm (zoals in het moderne judo en karatedo) door experts ontworpen, die door veel te herhalen zo'n beheersing en perfectie geeft, dat er een eindvorm ontstaat die getoond kan worden. Een oefenproces dat uiteindelijk tot 'vrijheid' (van geest en handelen) kan leiden. Zie Eugen Herrigel's: Zen in de kunst van het boogschieten en de Exercitia spiritualia, zoals de Jezuïeten dit noemen.

Wezenlijk bij dit proces van kata, ook wel '*spiritual forging*' genaamd, is dat de leerling zich handelingen/bewegingen/skills fysiek-mentaal eigen maakt door veel herhaling. Dit klinkt misschien wat hoogdravend allemaal, maar daarbij dient men niet te vergeten dat dit ideaal van trainingsperfectie wel de idealen waren waarmee de aristocratische bushi hun jongeren wilden opvoeden.
In het Westen nemen leerlingen nu eenmaal minder de tijd om zich lang met iets bezig te houden, maar laten we wel wezen, in feite gelden dergelijke eisen voor inzet en volharding in de training mutatis mutandis óók voor het proces dat een Westerse topsporter moet doorlopen.

In wezen staat de ontwikkeling van Kano sensei's martial art ju-jutsu naar judo naar een nationaal systeem van lichamelijke

opvoeding, model voor de ontwikkeling van de andere martial arts in Japan.

Karatedo onderging min of meer het zelfde proces en na het judo en het Tae Kwon Do (Korea) zou men op dit ogenblik niets liever willen, dan ook Olympische status verkrijgen. Qua wereld verbreidheid wel te rechtvaardigen, maar net als het Tae Kwon Do, dat alweer op het punt staat te verdwijnen van de volgende Olympische Spelen, zal door de mondiale verbreding ook het karatedo zijn oorspronkelijke intentie en verdieping verliezen en vervlakken.

Kano Jigoro wilde graag zien dat zijn exponenten judo zouden toepassen zoals het bedoeld was en hij wilde daarom zijn twee meest wezenlijke principes terug zien, namelijk:
Judo beoefenen betekent de 'leer van het intelligent omgaan met tegenstellingen (yin-yang)' kortweg ook wel het *eerste* principe: het '*ju- principe der flexibiliteit*' genoemd (*Seiryoku Zenyo*)'
Dit moest zijn toepassing vinden in:
ten *eerste* de praktijk van het *bewegen* / het *judoën* (kihon, kata, randori (shobu)
ten *tweede* in de praktijk van het *dagelijks leven, Tao* (Taoïstisch uitgangspunt van ju*do*) dat het *tweede* principe vormde: *Jita kyoei* (wederzijdse hulp en coöperatie).

Binnen zijn judo systematiek hanteerde hij daarbij ook zijn drievoudige culturele leerweg *the three Cultural Principles*, bekend als *Rentai ho* (de fysieke weg), *Shushin ho* (de mentale/morele weg), *Shobu ho* (de ontmoeting met de ander in stoeien en gevecht).

Ja, ja merkte iemand laatst op…hoe moet ik dat allemaal zien…ik zie allemaal buigende en knipmessende Oosterlingen voor me… is dat de bedoeling?
Natuurlijk niet, je kunt dit hooguit waarnemen wanneer dit lege gebaren zijn. Maar Kano sensei liet zijn leerlingen wel iedere dag judoën volgens deze opvoedkundige uitgangspunten, zodat ze sterk en soepel konden worden en aan den lijve konden voelen en met de geest gewaar werden wat deze principes konden betekenen. Allengs leerden ze van uit hun eigen kracht, dat ze het zich ook konden permitteren om zich flexibel op te stellen en zich dienstbaar te maken.

Bovendien leerden ze 'kata' in hun doen en laten…kortom ze wisten zich met stijl te gedragen.
Diverse leerlingen van Kano sensei hebben dit op hun reizen in de wereld ook metterdaad laten zien. Yamashita Yoshiaki heeft


Yamashita Yoshiaki

de Amerikaanse president Roosevelt weten te inspireren en Abe sensei ging naar Frankrijk, waar later Kawaishi het van hem overnam. Koizumi sensei ging naar Londen en zo waren er nog veel meer die judogeschiedenis schreven.

Het heden

Tja daar valt in het moderne budo zoals het wedstrijdjudo en karate vaak niet veel meer van te herkennen zult u zeggen. Dat vind ik ook…alleen moeten we niet vergeten dat judo en karatedo, in oorsprong elitair van aard, ondertussen zo mondiaal zijn geworden, dat daarmee de oorspronkelijke uitgangspunten behoorlijk op drift zijn geraakt. Wij zien natuurlijk meestal alleen de topsportvorm…met atleten die alles in dienst (moeten) stellen van hun competitiedrang. Ondanks hun ongelooflijke prestaties valt dat absoluut niet te vergelijken met wat judo en karatedo bijvoorbeeld met gewone mensen doet. Op alledaags niveau moet men beseffen dat er nog wel veel leraren dagelijks met leerlingen bezig zijn om hen alle kwaliteiten van het judo en het leven te laten ondergaan en te leren…bijvoorbeeld met Kano's 'three Principles'. Zo moet u mijn budoverhaal ook zien… als de verantwoordelijke leraren maar begrijpen waarom het gaat!

Kata als stijlfiguur

Van iemand die helemaal zichzelf is, zich goed presenteert of goed optreedt, zegt men in het Japanse taalgebruik dat hij/zij 'kata' heeft. De gebruikte technieken dienen in een juiste presentatie visie en principes te weerspiegelen en het geheel dient een demonstratie te zijn van wat men geleerd heeft van het 'Grote Leren'.

Voorwerpen kunnen overigens ook kata hebben. Vergis u echter niet, wanneer u denkt dat in dergelijke gevallen het slechts de uiterlijke vorm is die de oosterling tot een dergelijke uitspraak brengt. Het is náást de vorm, te zien in de indrukwekkende vormgegeven natuur fenomenen zoals de berg Fuji of een mooie boom, in de Oosterse visie over persoonlijke groei en bewegen meestal wel degelijk de innerlijke beheersing die iemand in staat stelt uiterlijk te presteren en tot kata brengt. Men beoordeelt dus in feite ook de innerlijke kracht die iets of iemand uitstraalt en misschien is het wel de kracht van het innerlijk dat de buitenkant allure geeft! Maar vertel dit maar eens aan een leerling die net met zijn eerste kata bezig is. Het stimuleren van dieper inzicht in deze gegevens, en het dieper inzicht in jezelf is een groot goed in de Oosterse cultuur. Men wijdt zich daar misschien wel gemakkelijker aan dan bij ons.
Uiteindelijk gaat het erom of je tevreden kunt zijn met wat je doet… en of je kunt doen wat je graag wilt en of dit alles tot tevredenheid stemt. Het kunnen omgaan met dit onderscheid verlangt inzicht en dit inzicht kan men in principe overal bereiken, mits men zich maar *volledig* wijdt aan wat men doet….en niet maar voor de helft of zelfs een kwart. In zoverre zijn deze Oosterse inzichten niet exclusief, maar universeel en dus ook voor ons weggelegd.

Dit streven naar inzicht en tevredenheid met wat ons bezig houdt, gaat zo ver dat een Zen-leraar op de vraag… 'hoe het kwam dat hij zo goed was geworden en wat je moest doen om dit ook te bereiken', antwoordde… '*do whatsoever you have to do, but don't wobble!*'

Uiteindelijk is het *Taoïsme* van de wijsgeer Lao-tse (500 na Chr.) verantwoordelijk voor dit Oosterse 'vormingsconcept' en deze mentale component in de martiale bewegingskunsten.
Lao-tse gaf al aan: *dat al ons doen en laten en ook het leren, een onderdeel van het 'Grote Leren van de Weg' moet zijn.*

Op hoger niveau moet men open kunnen staan voor dit Grote Leren en om er inzicht in te kunnen krijgen, moet men kunnen



Kuroda Itchitaro sensei in za-zenzit voor het begin van de training in iai-do

beschikken over een 'no-mind' en dient men het ego los te kunnen laten. Wanneer men dit uiteindelijk kan... dan is bewegen weer gewoon bewegen en gaan de dingen (prestaties) moeiteloos. Hier ligt voor ons zoals u misschien begrijpt, een belangrijke verwijzing naar de waardering van het presteren en de prestatie op zich. Terwijl het *wu-shu* en het budo niet sportief/prestatief zijn in de Westerse zin van het woord, vindt men wel degelijk dat er hoge prestaties moeten worden geleverd. Maar het Oosters presteren is van een andere orde, zoals ik heb proberen aan te geven.

Aangezien alle facetten van het dagelijks leven zich kunnen opbaren in het beoefenen van een bewegingskunst, is budobeoefening (en heden ten dage ook sportbeoefening) in de ogen van de Zen'ist een prima middel om inzicht te verwerven...*mits men het maar intens doet*! Daardoor wordt het bewegen natuurlijker en gaat het leven vanzelfsprekender en wordt bewegingskunst tot levenskunst. Kano sensei tot slot:
'no matter how healthy an exponent becomes through the practice of judo, no matter how skilful he is, if he does not benefit society…his existence is in vain.'

Slot

Aan het eind van dit exposé over Oosterse opvattingen over sport en bewegen waarin u hebt kunnen kennismaken met hun visie zou ik nog dit willen zeggen. We leven heden ten dage in een (bewegings)cultuur waar het er vaak niet meer om gaat... '*hoe het doelpunt tot stand kwam...., als ie maar kwam!*'

Dit cultuurverschijnsel komt de lezer in de hedendaagse sport, en helaas maar al te vaak ook daar buiten, hoogstwaarschijnlijk niet onbekend voor. Het is naar mijn mening ontstaan, omdat anderen dan de atleten zelf zich met het presteren en de prestaties zijn gaan bemoeien. Men is deze te abstract gaan vergelijken en verabsoluteren. Daar komt bij dat door het moderne mediacircus het publiek steeds minder naar de aparte schoonheid van de prestatie



zelf is gaan kijken en slechts alleen uiterlijke criteria aanlegt en vergelijkt. Daar wordt men zeker niet bij gestimuleerd om zelf te gaan presteren.

En zo is er een vicieuze cirkel van schijnbetrokkenheid en afstandelijkheid ontstaan, waarin presteren alleen nog voor superatleten schijnt te zijn weggelegd. De drempel om zelf iets vergelijkbaars te gaan doen, wordt bovendien zo steeds hoger en de behoefte aan grotere prikkels van de kant van de superhelden neemt toe. Wat dacht u in dit verband van het K1 fenomeen. De Westerse maatschappij kent alleen de nummers één, die soms bijna onzichtbaar voor het publiek, slechts op basis van een fotofinish van soms een 0,01 sec. wint. Dit is een illustratie van onze Westerse sportbeleving die is doorgeschoten in absoluut rationele zin en de beleving van het presteren verabsoluteert tot cijfers.

Daarom**:** *wij moeten ophouden om presteren als iets absoluuts te willen zien!*

Ik wil ook opmerken, dat deze opvatting over presteren naar mijn mening op den duur stellig tot verlies van gevoel en waardering voor kwaliteit kan leiden. Wanneer men zich dit (prestatie-) fenomeen dan ook niet bewust is, of genoegen neemt met een oppervlakkige beleving van presteren en kwaliteit van leven in het algemeen, dan doet men een concessie aan zichzelf en de kwaliteit van het bestaan.

Docenten en leraren in de sport en lichamelijke opvoeding hebben de taak hun pupillen waardering voor kwalitatief goed bewegen bij te brengen en hen tevens te leren dat het presteren geen doel op zich



Kumazawa Banzan



Taisen Deshimaru

zelf mag worden en zijn intrinsieke waarde moet behouden, waarbij het duidelijk mag zijn dat daarbij ook de geestelijk mentale kant van de atleet meespeelt.

Wanneer men goed beweegt, presteert en het bovendien fijn is om er naar te kijken, omdat de beweger door zijn skills, beheersing, virtuositeit en inzet én mentale uitstraling *een meerwaarde* aan het geheel toevoegt… dan hebben we te maken met wat men in het Oosten kata kwaliteit vindt en dat misschien wel 'mastermoving' genoemd mag worden.
Het mooie van sport en bewegen is, dat *dit op ieder niveau kan plaatsvinden!*

Misschien dat mijn verhaal daartoe een zinvolle bijdrage tot overdenking kan leveren, en tot slot, voor wie hem mag verstaan, een Zen-parabel over 'kwaliteit'… een zogenoemde 'koan'. Toen Banzan over een markt liep, hoorde hij toevallig een gesprek tussen een slager en zijn klant.

Geef me het beste stuk vlees dat je hebt,' zei de klant.
'Alles in mijn kraam is het beste,' antwoordde de slager…
'U kunt hier niet één stuk vlees vinden dat niet het beste is.'

Bij deze woorden vond Banzan verlichting.
(Uit 101 Zen-verhalen van Paul Reps)

Literatuur

Draeger, D. F. (1974, 1996). *Modern Bujutsu & Budo: Martial Arts And Ways Of Japan, Vol III.*, Weatherhill

Draeger, D. & Otaki, T., (1983), *Judo Formal Techniques: A Complete Guide to Kodokan Randori No Kata,* Japan Publications Trading Co.

Lugt, H. van der (2008). *Geketende democratie (Japan achter de schermen)*. Prometheus, Amsterdam

Gallway, W.T., Kriegel, B. (2002). *Innerlijk skiën.* De Kern

Herrigel, E. (2002). *Zen in de kunst van het boogschieten*. Synthese Uitgeverij b.v.

Taisen, D., (2002). *The Zen way to the Martial Arts, the secrets of the samurai,* Arkana

Wolferen, K. (1989). *Japan, de onzichtbare drijfveren van een wereldmacht.* Olympus, Amsterdam

Interessante websites om te bezoeken:
www.tai-ki-kenpo.nl
www.shin-shinbuken.nl
www.taikiken.blogspot.com

Jan Kallenbach is ex-docent aan de HvA ALO en TaiKi Master teacher

Correspondentie:

jankallenbach@hetnet.nl

ADVERTENTIE

Van der Hoeven Stichting

De Van der Hoeven Stichting staat voor werken op hoog niveau binnen de forensische psychiatrie. De Stichting beschouwt forensische behandeling, expertiseontwikkeling, onderzoek en scholing als haar werkterrein.

Onder de Stichting vallen de Van der Hoeven Kliniek, de Waag en Forum Educatief. Bij de Stichting werken ca. 700 personen.

In de Van der Hoeven Kliniek in Utrecht zijn ca. 200 volwassen patiënten met ernstige psychiatrische problemen in een strafrechtelijk kader opgenomen.

De Waag, met vestigingen in Utrecht, Den Haag, Amsterdam, Leiden, Haarlem, Flevoland, Amersfoort en Rijnmond, richt zich met poliklinische behandeling op cliënten die (bijna) met justitie in aanraking zijn gekomen en bij wie ambulant hulpverleningscontact de kans op herhaling kan verkleinen.

Forum Educatief stelt zich ten doel zowel praktische als wetenschappelijke kennis en deskundigheid op alle gebieden van de forensische geneeskunde en gedragswetenschappen over te dragen.

Wij zoeken een

Sportdocent ***(m/v, 36 uur)***

Werken als sportdocent in Gebouw Wiertsema
Gebouw Wiertsema is een kliniek met een diversiteit aan patiënten. Enerzijds betreft het patiënten die langdurig zorg, begeleiding en toezicht nodig hebben, anderzijds patiënten voor kortdurende intensieve behandeling. Wat ze gemeen hebben zijn de psychiatrische problematiek en gedragsproblemen. Verder is er door de diversiteit sprake van een wisselend ontwikkelingsniveau.
In de behandeling van de patiënten is sport een onderdeel van het activiteitenprogramma. Het draagt bij tot de identiteitsontwikkeling en levert een bijdrage aan de kwaliteit van leven.
De afdeling Sport bestaat in totaal uit negen docenten, waarvan twee docenten de lessen verzorgen van de patiënten van Gebouw Wiertsema. De sportdocenten oefenen hun vak uit in een kliniek waar samenwerking in een multidisciplinair team centraal staat. Ze beschikken over verschillende goed geoutilleerde sportruimten. De lessen vinden zowel individueel als in groepsverband plaats.

Wie zoeken wij?
Wij zoeken een ervaren sportdocent die enthousiast leiding kan geven aan sport-, spel- en zwemactiviteiten voor patiënten variërend in leeftijd van 20 tot 70 jaar. De docent die wij zoeken kan zowel zelfstandig als in teamverband werken en beschikt over goede communicatieve en sociale vaardigheden. Als vooropleiding vragen wij een afgeronde opleiding lichamelijke opvoeding op Hbo-niveau.

Wat staat daar tegenover?
Wij bieden een aantrekkelijke, afwisselende functie in een boeiende werkomgeving. De functie is ingeschaald volgens de salarisschalen van de CAO GGZ. De stichting biedt uitstekende secundaire arbeidsvoorwaarden.

De procedure
Ben je goed opgeleid en ben je geïnteresseerd in de functie van sportdocent, stuur of mail je cv vóór 25 juli a.s. naar de afdeling Personeel en Organisatie, t.a.v. de heer M. Naarden. Voor meer informatie over de Van der Hoeven Stichting verwijzen wij naar onze website: www.hoevenstichting.nl. Voor meer informatie over de functie kan je telefonisch contact opnemen met de heer M. Naarden, tel.: 030 - 2758275.

Van der Hoeven Stichting, Afdeling Personeel en Organisatie.
Postadres: Postbus 174, 3500 AD Utrecht.
Bezoekadres: Willem Dreeslaan 2, 3515 GB Utrecht.
Telefoon: 030 - 2758223, E-mail: personeelszaken@hoevenstichting.nl.

Acquisitie naar aanleiding van deze advertentie wordt niet op prijs gesteld.

Leren van lesgeven: reflectie en didactiek

Uit gesprekken met stagecoaches en stagiaires in het bewegingsonderwijs blijkt dat er regelmatig een verschil van inzicht en beleving is in hoofd- en bijzaken met betrekking tot de door de stagiaire gegeven lessen. De verwarring die hierdoor kan ontstaan wordt veroorzaakt door verschil in inzicht over wat van belang is voor de stagecoach en stagiaire, maar ook door de opdrachten en ondersteuning die gegeven worden vanuit het opleidingsinstituut. Een verheldering. *Door: Siemon Beute*

Voor het ontwerpen van een cursus voor stagecoaches binnen het bewegingsonderwijs, vanuit de opleiding Onderwijskundig Ontwerp en Advisering (Universiteit van Utrecht), is bovenstaand probleem als startpunt genomen.
In het volgende wordt uiteengezet hoe het didactisch model 'loopt't - lukt't -leeft't' en systematisch reflecteren elkaar kunnen aanvullen en hoe ze toe te passen zijn in het werkveld. In de bloemkooltheorie (2008) zetten Oldeboom & Ten Brinke uiteen hoe dit didactische model in elkaar steekt. In deze bijdrage wordt daar bij aangesloten.
Het leren van lesgeven in theorie en praktijk zou zo meer op elkaar aan kunnen sluiten met als doel betekenisvolle leersituaties in het bewegingsonderwijs te ontwerpen.
Nu eerst een voorbeeld waarin beschreven wordt hoe de gewenste situatie zou kunnen zijn. Vervolgens wordt ingezoomd op het didactische model en het systematisch reflecteren en hoe deze zich tot elkaar verhouden.

Als Lisa haar les heeft opgestart wordt zij na verloop van tijd door haar stagecoach Erik naar de kant gehaald om samen te kijken naar wat er allemaal gebeurt. *Lisa wordt gevraagd wat zij denkt over hoe de leerlingen de activiteiten doen.* Ze geeft aan dat ze er van baalt dat de activiteit 'diagonaaltikspel' zo chaotisch lijkt te verlopen. Het wisselen van functie verloopt langzaam en het vlot spelen van het spel gebeurt ook niet echt.
Erik oppert dat dit een loopt't-probleem lijkt; van organisatorisch aard. *'Maar hoe denk je dat de leerlingen zich voelen tijdens het spel?'* Lisa geeft aan dat ze vindt dat de leerlingen wel erg enthousiast bezig zijn en veronderstelt dat ze er veel plezier in hebben; er is veel beleving en dus leeft't. Als Lisa beseft dat ze eigenlijk wil dat het spel gestructureerder verloopt, maar wel vindt dat er met veel enthousiasme en plezier gewerkt wordt, vraagt ze zich af of ze daadwerkelijk iets wil veranderen aan de situatie.
Erik vraagt naar *wat Lisa wil en hoe ze denkt over wat de leerlingen willen.* Lisa geeft aan dat ze blij is dat er zo enthousiast gespeeld wordt, maar dat ze het wel belangrijk vindt dat de wisselregels beter toegepast kunnen worden, zodat de leerlingen meer aan de beurt komen. Ze hoopt dat de leerlingen door meer beurten meer leren, maar ook zelf meer plezier in het spel hebben, ook al lijkt dit laatste nu al helemaal aanwezig te zijn.
Erik en Lisa spreken af dat dit de leerlingen voorgehouden zal worden. Lisa legt de activiteit stil, geeft aan dat ze het erg leuk vindt en geniet van hoe de leerlingen spelen. Ze stelt voor dat als ze de wisselregels nogmaals uitlegt iedereen veel aan de beurt komt en dan waarschijnlijk meer plezier in het spel heeft en het ook nog beter lukt.

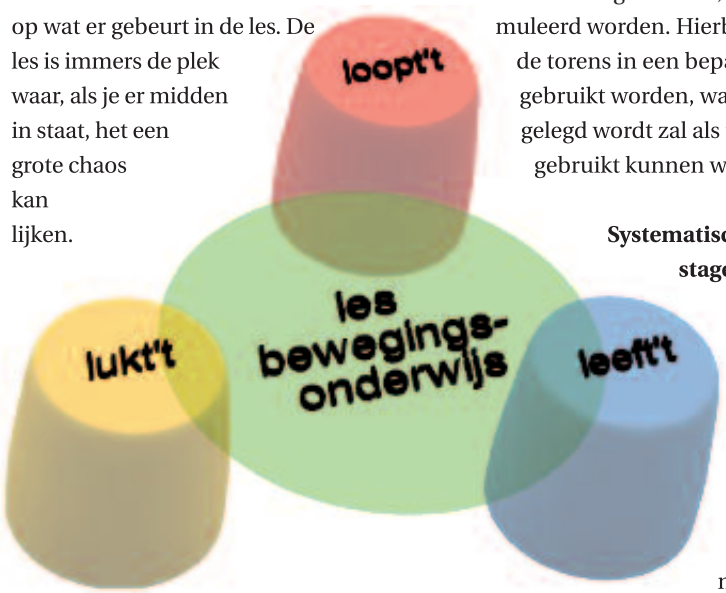
Figuur 1: diagonaaltikspel; reflecteren op lesgeven

Didactische model: 'loopt't - lukt't' - leeft't'
Voor studenten en docenten in de praktijk is het voor de onderbouwing van hun keuzes een steun om te werken aan de hand van een didactisch principe. Naast motivering van keuzes voor het inrichten van de les kan het tevens gelden als een oriëntatiemiddel.
In deze uiteenzetting wordt aangesloten bij het bestaand didactisch model loopt't - lukt't - leeft't (Hazelebach, 1998; Koekoek, 2005; Oldeboom & Ten Brinke, 2008) wat de Calo (Zwolle) de studenten aanbiedt en waarvan ook verwacht wordt dat stagecoaches hier rekening mee willen houden in hun begeleiding.

Als de lesgever zich afvraagt of de les loopt, verwijst dat naar een *normatief-organisatorisch-aspect* van de les. Het draait hier om regels en afspraken over het uitvoeren van de activiteit, maar ook over de indeling van de zaal en de onderlinge omgang binnen de les.
Is het bijvoorbeeld duidelijk voor de leerlingen wat er van hen verwacht wordt in hun deelname aan activiteiten, maar ook algemene afspraken over de gang van zaken binnen de les bewegingsonderwijs?
De vraag of het de leerlingen lukt om de activiteiten te doen, verwijst naar het vakspecifiek of *kennis-vaardigheids-aspect*. De lesgever beïnvloedt dit bijvoorbeeld door het aanpassen van regels, arrangement of opdracht en het geven van tips en aanwijzingen. Zodat leerlingen op hun eigen niveau deel kunnen nemen, maar ook de mogelijkheid hebben om beter te leren bewegen.
De vraag of de les leeft voor de leerlingen richt zich op het inzicht krijgen op de beleving van de leerlingen en dit verwijst naar het *affectief-emotionel-aspect* van de les. Het gaat hierbij om de succesbeleving, het uitgedaagd voelen en het jezelf kunnen zijn

in het bewegen (Oldeboom, 2002; Oldeboom & Ten Brinke, 2008).

Van Berkel e.a. (2007) maken gebruik van een metafoor waarin dit didactische principe wordt toegelicht. Loopt't - lukt't - leeft't verwijst hierbij naar drie aspecten in de wijze van lesgeven. Achtereenvolgens de afspraken en regels binnen de les, de bewegingsontwikkeling van de leerlingen en de beleving van de leerlingen tijdens de les. Alle drie de aspecten kunnen hulp bieden bij het inzichtelijk maken van verschillende processen in de les.
De metafoor sluit aan bij de beschrijving van de les bewegingsonderwijs als landschap waarin leerlingen zich verplaatsen en ontwikkelen. Met behulp van een 'landkaart', het didactische model, kan de student of docent overzicht houden op wat er gebeurt in de les. De les is immers de plek waar, als je er midden in staat, het een grote chaos kan lijken.



Figuur 2: didactisch model met drie torens als uitzicht op de les

Door middel van drie torens kan er overzicht gehouden worden op dit proces. Vanuit de 'loopt't'-toren krijgt de docent inzicht in de vele organisatorische aspecten van de les. Hierbij kan gedacht worden aan de verdeling van de verschillende soort arrangementen in de zaal of de verdeling van de tijd ten opzichte van de verschillende activiteiten die aan bod komen. Om meer zicht te krijgen op de beleving van de leerlingen zal de docent de leeft't-toren moeten beklimmen. Hieruit krijgt de docent zicht op hoe de leerlingen de les ervaren, hoe de onderlinge betrokkenheid vormgegeven wordt en hoe dit alles van invloed is op het verloop van de les. De laatste toren geeft zicht op de methodische aspecten van een les. Hoe verloopt de bewegingsontwikkeling van de leerlingen zich en wat kan de docent daarin beïnvloeden?

Tevens kunnen deze torens gebruikt worden als vuurtoren; oriëntatiepunt. De student of docent kan kiezen in de start van zijn les om meer aan te sluiten bij de gemoedstoestand van de leerlingen (leeft't), een uitdagende activiteit (lukt't) of een heldere organisatie (loopt't).
Binnen het aanbieden van lessen bewegingsonderwijs ligt de nadruk in eerste instantie vaak op loopt't; het organiseren van lessen en lukt't; het geven van lukhulp. Later komt daar leeft't bij, het meer en meer aansluiten op de behoeften binnen de groep.

Door een van deze torens te beklimmen of als focus te gebruiken, kan leerhulp geformuleerd worden. Hierbij zegt het niet dat de torens in een bepaalde volgorde gebruikt worden, waar de nadruk op gelegd wordt zal als uitgangspunt gebruikt kunnen worden.

Systematisch reflecteren: stagecoaches begeleiden studenten

Leren lesgeven; de taak voor studenten bestaat voor een groot deel uit de praktische ervaring binnen het werkveld (Calo Hogeschool Windesheim 2005). Door middel van reflectie proberen studenten en docenten te begrijpen wat ze meegemaakt hebben tijdens het lesgeven. Ze willen als het ware grip krijgen op de vraag 'waarom gaan dingen zoals ze gaan?'.
Melief, Tichelaar, Korthagen en Kosters (2004) besteden aandacht aan reflecteren door middel van een reflectiespiraal. Met behulp van een vijftal stappen ontstaat een continuerend proces waarin ontwikkeling mogelijk is.

De eerste fase is het opdoen van een ervaring binnen het lesgeven. Dit kan bijvoorbeeld een enkel gesprekje met een leerling zijn, het uitproberen van een activiteit door leerlingen of het observeren tijdens de les.
De tweede fase is het terugblikken op deze ervaring. Dit kan op een systematische manier door, als lesgever zijnde, je af te vragen wie wat nu eigenlijk deed.
In de derde fase staat de vraag centraal wat er binnen het terugblikken essentieel is, waar het in de kern om draait. Dit dient als basis om na te denken over waar vervolgen gezocht kunnen worden.
De vierde fase bestaat uit het formuleren van een mogelijk vervolg of verandering om een gewenst resultaat te krijgen.
Het is wel van belang dat dit geformuleerd wordt op basis van de essentiële aspecten uit fase drie.
In fase vijf worden de eventuele vervolgen of veranderingen toegepast en ontstaat automatisch fase één, waarin een ervaring opgedaan wordt.

In de begeleiding van studenten ligt de nadruk op de invulling van fase drie uit het model. De bewustwording van de essentiële aspecten zal gericht moeten zijn op de didactische aspecten uit het loopt't - lukt't' - leeft't-principe.
Bij het beantwoorden van de vragen uit de verschillende fases is het van belang dat dit zo concreet mogelijk gebeurt. Hierbij kan gebruikgemaakt worden van concretiseringsvragen. Een voorbeeld hiervan is: 'Wat deden de leerlingen nu precies tijdens het uitvoeren van de activiteit?'.



Figuur 3: spiraalmodel voor reflectie

1. Wat is de context?	
2. Wat wilde ik?	3. Wat wilde(n) de ander(en) in de situatie?
4. Wat voelde ik?	5. Wat voelde(n) de ander(en)?
6. Wat dacht ik?	7. Wat dacht(en) de ander(en)?
8. Wat deed ik?	9. Wat deed (deden) de ander(en)?

Figuur 4: Gebieden die aandacht verdienen bij concreetheid (Korthagen & Vasalos, 2001)

De concretiseringsvragen uit figuur 4 zien we ook terug in het voorbeeld waarin Lisa en Erik reflecteren op de activiteit diagonaaltikspel. Erik oppert de suggestie dat het om een loopt't-probleem gaat op basis van wat Lisa vertelt (*denkt*) over het naleven van de regels. Uiteindelijk onderneemt Lisa actie en herhaalt de regels (*wil*), naast haar uitspreken van waardering voor het enthousiasme. De leerhulp in dit geval is het aandacht vragen voor de regels.

Nog een aantal voorbeelden van mogelijke concretiseringsvragen bij de verschillende torens.
Bijvoorbeeld voor loopt't: *'hoe passen de leerlingen de wisselregels toe?'* Hierbij gaat het om vraag 9 uit figuur 4. Maar ook: *'wanneer wil je dat de leerlingen wisselen?'*, vraag 2. En als het gaat om de omgang met elkaar: *'hoe zouden de leerlingen denken over verantwoord met elkaar omgaan?'*, vraag 7.
Of voor lukt't: *'wat deed de desbetreffende leerling nu precies?'* en *'in welke geleding (deelhandeling) denk je dat het misgaat?'*, vraag 9. Of: *'wat zou(den) de leerling(en) de belangrijkste geleding vinden?'*, vraag 7.
En tot slot voor leeft't: *'hoe denk je dat de leerlingen zich voelden tijdens de activiteit?'*, vraag 5. Maar ook: *'hoe ervaar ik de deelname van de leerlingen?'*, vraag 4.

De vragen 3, 5 en 7 vragen om een stukje empathie, inleving op de wijze van deelnemen van de leerlingen. Maar kan ook nagevraagd worden bij de leerlingen. Vragen die in fase drie van de reflectiespiraal gesteld worden bestaan in ieder geval uit *doen, denken, willen* of *voelen* en zijn gericht op één van de torens.

'Teach what you preach'
In de begeleiding van studenten wordt het volgende appel gedaan op de stagecoaches, namelijk deze werkwijze voor te leven (Morsch & Sanders, 2001). Stagecoaches zouden door bijvoorbeeld 'hardop te denken' de studenten inzicht geven in hun eigen overwegingen en beslissingen. Maar ook zelf in de reflectie gebruikmaken van het spiraalmodel. Door het voorleven komt de reflectiesystematiek tegemoet aan de eisen van het congruentiebeginsel (Oldeboom, 2002).

Het verzamelen van literatuur en verwerken tot een eenheid van de theorie wat betreft 'loopt't - lukt't - leeft't' als didactisch model en systematisch reflecteren was iets dat snel verliep. Het leverde een voldaan gevoel op toen de theorievorming klaar was. Maar de transfer naar de praktijk: het schrijven van een voorbeeld dat representatief voor de werkelijkheid is en recht doet aan de theorie was een proces op zich. De wil was er om dit tot een goed product brengen, maar de moeite met het ontwerpen van een voorbeeld zorgde ervoor dat er een bepaalde tijd niet aan gewerkt is.
Dit levert gevoelens op van berusting met een wrange bijsmaak. Gelukkig was de wil om tot een product te komen groter. Door een beroep te doen op de hulp van anderen, kwam er weer schot in de zaak. Al pratend ontstonden er alternatieven, wat uiteindelijk het bovenstaande resultaat op heeft geleverd.

Figuur 5: het congruentiebeginsel; het schrijven van een artikel

Met dank aan Ingerlise Kooijman en Bruno Oldeboom

Bronnen

Berkel, M. van, Danes, H., Dijk, S., van, Geleijnse, J., Hazelebach, C., Hofman, N., (2007). *Perspectieven op bewegen*. Zwolle: Publicatiefonds 't Web.
Calo, Hogeschool Windesheim. (2005). *Studentenstatuut Opleidingsdeel. 2005-2006 Post-Propedeutische fase (3e jaar). Opleiding Leraar Lichamelijke Opvoeding 1e graad (voltijd)*. Zwolle: Interne publicatie Calo Hogeschool Windesheim.
Hazelebach, C. A. (1998). *Bewegingsonderwijs in het speellokaal.* Amsterdam: Publicatiefonds 't Web.
Koekoek, J. (2005). *Abi-reader voor het 1e jaar Calo.* Zwolle: Interne publicatie Calo Hogeschool Windesheim.
Korthagen, F. & Vasalos, A. (2001). *Maatwerk bij coaching. Handboek Effectief Opleiden 26* (167), 11.5-3.01 – 11.5-3.16
Melief, K. , Tigchelaar, A. , Korthagen, F. & Koster, B. (2004). *Leren van legeven.* Uitgeverij Nelissen: Soest.
Morsch, I. M. W. & Sanders, O. (2001). *'De meesterlijke leraar'. VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders in Nederland, 1*, 37-42.
Oldeboom, B. (2002). De les loopt, lukt en leeft. *VELON, Tijdschrift voor lerarenopleiders in Nederland, 3,* 35-40.
Oldeboom, B. & Ten Brinke, G. (2008). *'De bloemkooltheorie; loopt't, lukt't' en leeft't, Lichamelijke Opvoeding, 14,* 31-35

Correspondentie:

siemon.calo@gmail.com

Warm weer

Heeft u daar nu ook zo'n last van? Ik doel op het warme weer. Ja, ik persoonlijk niet hoor. Als rechtgeaarde docent bewegingsonderwijs sta ik te popelen om buiten les te geven. Toch zie ik steeds meer leerlingen met moeite de kleedkamer uitkomen. Het is zo warm, klagen ze dan. Nee, zo lust ik er nog wel een. De ene keer is het te koud, dan weer te warm. Maar de meiden dragen als het fris weer is een hemdje met spaghettibandjes en als het warmer wordt hebben ze een trui aan. Je hoort ook heel vaak dat de buitenspullen niet zijn meegenomen omdat het bij het weggaan van huis regende.



Alsof je om twee uur 's middags er in Nederland van op aan kunt dat je hetzelfde weer als in de ochtend hebt. Zeker in de periode dat het erom hangt of je wel of niet naar buiten kan, is het lastig omgaan met de kids. Mijn collega heeft het met zijn groepen zo afgesproken dat alle lessen vanaf 15 maart buiten worden gegeven. Ik heb deze afspraak overgenomen, maar het blijft lastig zolang we dit niet sectiebreed invoeren.

Vorige week was er weer zo een. Juist in de middag, als de zon op zijn hoogst staat, gaf ik les aan 4havo. Op zich best een aardige klas. De verdeling jongens/meisjes is bijna gelijk. Een viertal meiden is echter niet vooruit te branden als de temperatuur boven de twintig graden komt. Op zich hoeft dat niet zo'n probleem te zijn, maar ze zijn ook zo aanwezig. Kreunen en steunen dat het te warm is. Ik had zelfs het programma aangepast. Het onderdeel duurloop liet ik maar even voor wat het was. Over enkele weken wordt het PTA-onderdeel atletiek afgesloten, dus ik besloot de werpnummers te behandelen. De lesbrieven voor drie werponderdelen had ik al aangepast.

Samen met de kijkwijzers en de observatieformulieren konden de leerlingen in drie groepen aan de slag.

Omdat we in de voorgaande jaren veel aandacht hadden besteed aan het op veilige wijze zelfstandig doen van allerlei onderdelen, waaronder de werpnummers, gingen ook nu de groepen zelfstandig aan het werk.

Waarom ik er verder niet op gelet had, weet ik niet meer, maar de vier meiden zaten bij elkaar in hetzelfde groepje. Ik zag dat de jongens nog iets probeerden te maken van het discuswerpen. De meiden liepen met zijn vieren richting het ingezaaide deel van het veld en gingen daar in het gras liggen. Nu is dat deel van het veld verboden terrein ook vanwege de beregeningsinstallatie. Net voor ik ze terecht wilde wijzen, zag ik beweging bij het aggregaat. De terreinknecht had niet in de gaten dat er vier meiden in het gras lagen en zette de sproeiers aan. De meiden sprongen op en renden als ware het voor hun leven. Zoveel inspanning had ik ze nog nooit zien leveren.

Ze kwamen naar me toe om hun beklag te doen. Het was toch geen stijl! Ik 'voelde' met hen mee, maar voegde er wel fijntjes aan toe dat het zo slecht nog niet was. Ze hadden het per slot van rekening zo warm. Zo'n 'regenbui' was dan een welkome afkoeling. Met een glimlach op mijn gezicht rondde ik mijn les af. Ik had al geen last van de warmte, maar nu helemaal niet meer!

Mery Graal

(KV)LO nieuwsberichten:

Meer gym op basisonderwijs!

Erica Terpstra maakt zich grote zorgen over de bewegingsarmoede onder de jeugd.

Stemgebruik bij bewegingsonderwijs -video op leraar24 (website SBL)

In deze video gaat stemcoach Arjen Bos in op de signalen van foutief stemgebruik.

Mission Olympic op 5 juni: grootste sportevenement voor jongeren

De KVLO organiseerde met NOC*NSF en Coca Cola opnieuw Mission Olympic: het grootste sportevenement voor jongeren tussen 12 en 19 jaar. Naar schatting 150.000 jongeren hebben meegedaan aan de voorronden in 15 takken van sport.

Reactie KVLO op ongeval in gymles

'Uitspraak gebaseerd op beperkt onderzoek'

Regeling lerarenbeurs voor scholing en zij-instroom 2009-2011

Het ministerie van OCW stelt voor 2009 20 miljoen euro beschikbaar voor leraren die een opleiding willen volgen voor een hogere beroepskwalificatie of die zich willen specialiseren. Het gaat hier om leraren die al bevoegd zijn voor het primair onderwijs, het voortgezet – en middelbaar beroepsonderwijs en leraren in het hoger onderwijs.

CAO BvE 2007-2009 verlengd

Ondanks financiële crisis toch investering arbeidsvoorwaarden voor medewerkers in mbo.

Nieuwe Lestijden in het VO: Kamermeerderheid is voor!

Naast een onderwijstijd van 1000 klokuren voor de onderbouw in het VO is het meest in het oog springende punt dat de zomervakantie voor de leerlingen met een week wordt ingekort in ruil voor 5 flexibel in te zetten roostervrije dagen.

Resultaten onderzoek arbeidsmarktperspectief ALO's nu beschikbaar!

Het ALODO en de KVLO willen door middel van een onderzoek inzicht krijgen in de arbeidsmarkt.

Centraal staat de vraag: Waar komen de afgestudeerden terecht en hoe sluiten de bestaande hbo-sportopleidingen hierop aan?

KVLO kalender

- 6-12 aug.: International Summer Course for PE teachers in Valga (Estonia)
- 24-28 aug. Nascholingsweek BVLO (KVLO-leden kunnen tegen BVLO-ledenprijs deelnemen)
- 28 augustus: Landmacht NK Triatlon (kvloschoolsport)
- 1 sept. MRT basis- en vervolg cursus Groningen (24)
- September: Basiscursus MRT (24)
- Tot 1 september: inschrijven voor netwerken BO en VO
- 16 september: Landelijke Nascholingsdag van de NGF (kvloschoolsport)
- Start 16 september: Basiscursus MRT (Windesheim Zwolle/pdf/24)

Zomer 09: Netwerkbijeenkomsten speciaal onderwijs

De laatste nieuwsberichten en meest recent bijgewerkte kalender zijn te vinden op *www.kvlo.nl*

Leden kunnen ook lid worden van de digitale nieuwsbrief (en nog regelmatiger een update krijgen) via de nieuwsbrieflink onderaan de homepage!

Het getal ( ) staat voor het aantal te behalen punten voor het KVLO beroepsregister. (zie tabblad 'beroepsregistratie' op de homepage)

Inloginformatie (voor leden) is te vinden op het adresbriefje in de omslagfolie van dit blad!

Correspondentie:

webredactie@kvlo.nl

Over de CAO-PO Compensatieverlof en de functiemix

Vanaf 2006 spreken we in het PO niet meer van adv maar van compensatieverlof. Gaat deze wijziging verder dan alleen een naamswijziging? Wat betekent dat concreet voor u bij de toepassing van compensatieverlof? Waar moet u op letten?

Door: Jilles Veenstra

Historie

Vanaf 2006 worden de secundaire arbeidsvoorwaarden (de arbeidsvoorwaarden met uitzondering van de salarissen, uitkeringen en pensioenen) voor het PO bij CAO geregeld. Tot dat moment maakte onder andere de adv-regeling deel uit van het Rechtspositiebesluit WPO/WEC. De regeling kwam voort uit het feit dat met name in de bovenbouw de leerlingen meer lessen volgden dan de leraren konden geven (1010 tegenover 930 klokuren) en dat het wel handig was om dan de groepsleerkracht meer in te roosteren en op een aantal dagen verlof te verlenen. Uitgegaan werd daarbij van een aanstelling van 1710 (onderbouw) dan wel 1790 klokuren (bovenbouw) met een recht op verlof van respectievelijk 51 dan wel 131 klokuur. Per saldo ontstond zodoende een netto normjaartaak van 1659 klokuur. Het verlof werd indertijd uitgedrukt in lesgevende taken, lesgebonden of behandeltaken en werd berekend op basis van het aantal uren dat op de betreffende dagdelen les werd gegeven in de vier hoogste groepen. Bij 1710 uur gaf dit een verlofaanspraak van 31 klokuur (bij een lestaak van 5,5 klokuur per dag gaf dit in dus recht op 5,6 dagen) bij 1790 klokuur een verlofaanspraak van 80 uur (bij een lestaak van 5,5 klokuur per dag dus 14,5 dagen verlof).

De huidige regeling

Vanaf 1 augustus 2006 is er een nieuwe regeling van kracht geworden op basis van toenmalig (en huidig) artikel 2.1.7 van de CAO-PO. Allereerst is er nu sprake van een normjaartaak van 1659 klokuur. Hierbij gold en geldt dat dit voor parttimers naar rato is, wat inhoudt dat de voor u van toepassing zijn de werktijdfactor (vindt u in uw aanstelling/benoeming en op uw salarisstrook) moet worden toegepast. Een werktijdfactor van 0,5000 (4 decimalen!) geeft dus een normjaartaak van 829,5 klokuur. Daarbovenop heeft u op basis van artikel 2.1.7 het recht om maximaal 131 klokuren te worden ingeroosterd. Deze uren worden in dat zelfde jaar in verlof gecompenseerd. Hoe dit verlof wordt opgebouwd is niet in de CAO vastgelegd en kan dus zowel geschieden door het verrichten van lestaken als niet-lestaken. Het compensatieverlof wordt in dezelfde verhouding verleend als het wordt opgenomen.

Verschillen tussen de regelingen

Bij beide regelingen is de netto werktijd in een jaar gelijk, te weten 1659 klokuur. Maar de benadering van de 1659 klokuren is geheel verschillend. Werd in het Rechtspositiebesluit uitgegaan van een normjaartaak met daarin 'ingebakken' een verlof waardoor men uiteindelijk op 1659 klokuur uitkwam, in het geval van compensatieverlof wordt uitgegaan van een normjaartaak van 1659 klokuur met een recht op inroostering tot maximaal 131 klokuren (tenzij het dienstbelang zich hiertegen verzet en/of dit leidt tot verdringing van werkgelegenheid).
Het grootste verschil zit in de wijze waarop het verlof wordt opgebouwd en verleend. Bij adv werd uitgegaan van het verrichten van extra lestaken en werd het verlof berekend in dagen/dagdelen op basis van het rooster van de vier hoogste groepen. Het verlof werd vervolgens genoten door een x-aantal lesvrije dagen. Bij het compensatieverlof is niet vastgelegd hoe het verlof wordt opgebouwd en is er een directe koppeling gelegd tussen de opbouw van het verlof en op welke wijze het opgenomen kan worden, dat wil zeggen dat wanneer het verlof volledig met niet-lestaken is opgebouwd dan geen recht ontstaat op vrijstelling van lessen voor die uren.

De praktijk

In de praktijk kan nog steeds een qua aard en omvang vergelijkbaar verlof worden opgebouwd, extra inroostering voor de klas met recht op verlof voor de uren voor de klas met de vergoeding voor het voor- en nawerk. Dit is nog steeds op veel scholen het geval, veel personeelsleden hechten sterk aan de vrije dagen die ze zodoende opbouwen.
Ook bij de vakleerkrachten levert het compensatieverlof door de bank genomen weinig problemen op, voor hen wordt ook vaak de 'oude' regeling gecontinueerd. De vakleerkracht heeft dan een werktijdfactor waarin het feit dat deze aanspraak wil maken op compensatieverlof is verdisconteerd. Met andere woorden de vakleerkracht kan meer lessen geven dan op basis van de werktijdfactor aan hem zouden kunnen worden opgedragen en bouwt zo het recht van vrije dagen op, dagen waarop de vakleerkracht dan geen lessen hoeft te verzorgen.
Wanneer er echter geen extra lessen meer te geven zijn bovenop de lessen die de vakleerkracht op basis van zijn normjaartaak opgedragen krijgt dan kan het compensatieverlof alleen opgebouwd worden door het verrichten van niet-lestaken. Of dit voor de vakleerkracht interessant is hangt dan geheel af van de afspraken die daarover met de werkgever worden gemaakt.

Tenslotte

Wanneer de werkgever kan aantonen dat er geen extra werkzaamheden meer te verrichten zijn en het inroosteren van u een andere collega zou verdringen, kan de werkgever u het recht op het opbouwen van compensatieverlof weigeren.
Indien de school heeft gekozen voor een gelijk aantal lesuren in alle leerjaren, te weten 940 klokuren bestaat er geen recht op compensatieverlof. De basis van de compensatie, het verzorgen van extra lessen is er dan eenvoudigweg niet meer. Wel heeft u dan nog een recht op een verlof van 10 lesuren, waarmee u op 930 klokuren les uitkomt.

Functiemix in het Primair Onderwijs

In het actieplan LeerKracht zijn afspraken gemaakt tussen werknemersorganisaties, de werkgeversorganisatie WvPO en de minister vanOCenW over meer hogere functies in het PO. Wat houden deze afspraken in en hoe werkt dat in de praktijk uit. Komt ook de vakleerkracht daarvoor in aanmerking? Wat moet u daarvoor doen?

Actieplan

In het Actieplan is met betrekking tot de functiemix het volgende opgenomen:
Ten aanzien van de functiemix van leraren primair onderwijs spreken partijen af dat per 1 augustus 2010 een start gemaakt wordt met de invoering van meer hogere leraarsfuncties. In 2014 wordt in het basisonderwijs een functiemix bereikt van 58% inschaal LA, ***40% in schaal LB*** *en* ***2% in schaal LC****. In het speciaal (basis) onderwijs wordt een functiemix bereikt van* ***90% in schaal LB,7% in schaal LC, 2% in schaal LD*** *en 1% in schaal LE.*
Deze tekst is vertaald in de CAO-PO en ten aanzien van de percentages heeft hier een kleine aanpassing plaatsgevonden, de LD- en LE-functies in het speciaal onderwijs zijn verruild voor een hoger percentage LC-functies te weten 14% (en dus 86% LB-functies). Tevens is het mogelijk gemaakt voor het basisonderwijs om af te zien van LC-functies en deze om te zetten in LB-functies

Invoeringsplan

Vanaf 1 augustus 2010 zullen er extra middelen (in de lumpsum) naar de scholen gaan om de hogere functies stapsgewijs te kunnen realiseren. In de vaststelling van de percentages en de bekostiging daarvan is rekening gehouden met de budgetten voor hogere functies zoals die de afgelopen jaren al naar de scholen zijn gegaan, de scholen zullen een kwart van de bekostiging van de hogere functies voor eigen rekening dienen te nemen.
Jaarlijks zal het aandeel LB-functies in de scholen met 8% dienen te stijgen tot in 2014 het aandeel van 40% LB-functies wordt gehaald. Voor het speciaal onderwijs geldt dat de 14% hogere functies in stappen van jaarlijks 2 à 3% eveneens in 2014 wordt gehaald (voor de exacte opbouw zie CAO-PO artikel 5.3a lid 3).

Van LB-functies in het basisonderwijs zal driekwart gerealiseerd dienen te worden op schoolniveau (brinnummer) de rest kan het bestuur, uiteraard in overleg met de PGMR, op bestuursniveau herverdelen. De bepaling van het exacte aantal LB- en LC-functies vindt plaats op basis van de sleutels zoals die in de CAO opgenomen zijn in bijlage XIV.

Voor wie een hogere functie?

Beoogd is om de leraar voor de klas een beter loopbaanperspectief te bieden. Daarom is in de CAO opgenomen dat alleen leraren in aanmerking komen voor de hogere functies. Daarbij wordt in artikel 5.3.b1 de volgende definitie van leraar gehanteerd: *Een leraar is diegene die voldoet aan de eisen van de WPO/WEC en de Wet BIO, die pedagogische en didactische verantwoordelijkheid draagt voor een groep leerlingen en die voor de helft of meer van de 930 lesuren per schooljaar (deeltijders naar rato) lesgeeft.*
Om te voorkomen dat de indruk wordt gewekt dat men er met het toewijzen van de functies al zou zijn is in het tweede lid van het eerder genoemde artikel de koppeling gemaakt met de kenmerken van de voorbeeldfuncties. Voor een werknemer in een hogere functie zal gelden dat van hem/haar werkzaamheden van een hoger niveau zullen worden verwacht!
In de afgelopen tijd zijn er nieuwe voorbeeldfuncties. (zijn beschikbaar op de website *www.kvlo.nl*) door de CAO-partijen (waaronder de KVLO/CMHF) gemaakt waarin invulling gegeven wordt aan de onderscheidende elementen die in het actieplan LeerKracht opgenomen zijn:

- *een opleidingsniveau hbo+ door: relevante cursussen, master-classes, dan wel hbo-masters; in aansluiting op de Kwaliteitsagenda primair onderwijs onder andere op de deelgebieden rekenen en taal, zorg en achterstand;*
- *(mede)verantwoordelijkheid dragen voor de ontwikkeling van, het uitdragen van en verdedigen van onderwijskundig beleid;*
- *het signaleren en analyseren van behoeften tot vernieuwing van het onderwijs en hiervoor concepten aanleveren.*

Wanneer men aan de bovenstaande eisen voldoet betekent dat dat men in principe in aanmerking kan komen voor een hogere functie maar of men zo'n functie krijgt hangt af van de keuzes die de werkgever uiteindelijk maakt. Daarbij geldt dan wel dat wanneer men geen hogere functie krijgt men ook niet de bij die functie behorende werkzaamheden behoeft te verrichten.
Met de P(G)MR zullen afspraken gemaakt moeten worden over het functiebouwwerk waarin de nieuwe functies een plek hebben gekregen (naast de normfuncties dan wel kiezen voor alle functies op basis van Fuwa-PO), op basis van de CAO geldt hier voor de P(G)MR een instemmingsrecht.

Een hogere functie voor de vakleerkracht

De vakleerkracht voldoet aan de definitie leraar als opgenomen in de CAO. Het komt er vervolgens op aan welke rol u als vakleerkracht in de school vervult of u in aanmerking komt voor een hogere functie. Te verwachten valt dat wanneer u slechts in beperkte mate in de school aanwezig bent, aangezien u op meerdere scholen lesgeeft, u minder snel in aanmerking komt voor een hogere functie. Wanneer het scholen betreft binnen hetzelfde bestuur en u voor meerdere scholen een aantal extra zwaardere taken verricht met betrekking tot het bewegingsonderwijs maakt u weer wel meer kans.
Tevens kunt u in overleg gaan met uw werkgever om gezamenlijk te verkennen of het zinvol voor u is (en leidt tot een hogere functie) om door het volgen van cursussen dan wel hbo-masters te voldoen aan de in de functies verwerkte criteria. Het feit dat taal en rekenen, zorg en achterstand als voorbeeld genoemd staan in de bepalende kenmerken sluit andere vakgebieden uiteraard niet uit!

Correspondentie:

jilles.veenstra@kvlo.nl

Voor het overzicht van scholingen en andere evenementen zie de kalender op de pagina van de webredactie.

Studiedagen, netwerken en intervisiegroepen in het nieuwe schooljaar

Studiedag LO2 VMBO, voor de eerste keer (6)

Op *woensdag 7 oktober* is in Ede de première van de studiedag LO2 vmbo. Vijf jaar ervaring met LO2 in het vmbo staat garant voor een boeiend, leerzaam en uitdagend programma.
De opening is om 13.30 uur in het congrescentrum de Reehorst en rond de klok van 20.00 uur wordt de scholing met een borrel afgerond.



Er zijn drie workshoprondes met tussen door een dinerbuffet. Het gevarieerde aanbod bestaat uit: frisbeespelen, lesmateriaal handbal, judo, bewegen op muziek, toetsen bij LO2, doorlopende leerlijnen, stages, het maken van een PTA en een sportstroom in het vmbo. De voorbereiding is in handen van Chris Mooij (SLO) en Alien Zonnenberg (KVLO) in samenwerking met de pilotscholen LO2 vmbo.
Zie de website voor het volledige programma en het inschrijvingsformulier.

Studiedag Basisonderwijs(6)

Op *woensdag 4 november* is de studiedag basisonderwijs bij de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen. *Op zoek naar ieders talent* is het dagthema.
De richtinggevende vragen zijn: wat is talent, hoe ontwikkelt zich dit en welke invloed hebben we hierop als vakleerkracht bewegingsonderwijs?
Zowel de ontwikkeling van de leerling als die van de leerkracht staan centraal.
Meer informatie over de inhoud van de workshops staat vanaf de zomervakantie op de website.

Studiedag Praktijkonderwijs (6)

Op *woensdag 25 november* is de zevende landelijke studiedag praktijkonderwijs. Het ontmoeten van elkaar en het uitwisselen van ervaringen staan centraal. Het programma met de workshops wordt kort na de zomervakantie gepubliceerd.
De organisatie is in handen van Berend Brouwer (SLO) en Alien Zonnenberg (KVLO) in samenwerking met de regionale netwerken praktijkonderwijs.

Netwerkbijeenkomsten LO2 vmbo

Voor leraren die op hun school het nieuwe examenvak LO2 vmbo hebben zijn er netwerken. Deze worden georganiseerd en begeleid door SLO en KVLO. Ervaringen en informatie worden uitgewisseld.
Voor meer informatie kunt u contact opnemen met *c.mooij@slo.nl*.
Een gratis leerlingenfolder is op te vragen bij *onderwijsvo@kvlo.nl*.

De puntenwaardering voor de KVLO-Registratie staat bij de studiedagen op deze scholingspagina's en in de agenda tussen haakjes vermeld.

Netwerkbijeenkomsten speciaal onderwijs

Na de zomervakantie starten er netwerken voor leraren die werkzaam zijn in het speciaal onderwijs. De netwerken worden georganiseerd door de KVLO onder leiding van Miriam Appelman. Voor ieder cluster komt er een netwerk. De invulling en de functie van het netwerk worden met elkaar bepaald. Als u interesse heeft in deelname aan een netwerk voor speciaal onderwijs, vul dan het antwoordformulier in (zie kalender en pagina scholing van de site) en mail dit naar *corry.dijkstra@kvlo.nl*

Uitgebreide informatie over alle scholingen/evenementen?

Zie de kalender op *www.kvlo.nl.* Inschrijving of een verwijzing daarvoor via *www.kvlostudiedagen.nl* en ook via de kalender op *www.kvlo.nl*

Netwerkbijeenkomsten regulier basis- en voortgezet onderwijs

Voor leraren die niet tot een specifieke doelgroep horen gaat de KVLO ook netwerken en/of intervisiegroepen initiëren. Leraren die bij elkaar in de buurt wonen vormen een groep. Tijdens de startbijeenkomst worden de wensen geïnventariseerd en wordt een manier van werken gekozen. Leren van elkaar en succeservaringen delen zal een belangrijk doel zijn. Tot 1 september kunnen leraren zich inschrijven door het antwoordformulier dat op de site staat (zie kalender en pagina scholing van de site) te mailen naar *corry.dijkstra@kvlo.nl*. Voor vragen en suggesties kunt u een mail sturen naar *hilde.bax@kvlo.nl*.



Aanleiding start netwerken en intervisiegroepen

Het laatste jaar heeft de KVLO verschillende keren de vraag van individuele leden gekregen of zij zich kunnen opgeven voor een netwerk of intervisiegroep bij hun in de buurt. Ervaringen uitwisselen met collega's die op een andere school werken is leerzaam en boeiend. Netwerkbijeenkomsten kunnen op een laagdrempelige manier leiden tot allerlei vormen van onderwijsontwikkeling. Vanzelf komt er communicatie op gang over diverse zaken die op school spelen. In samenwerking met de afdelingen wil de KVLO in alle regio's netwerken en intervisiegroepen starten. Deelnemen aan een netwerk levert punten op voor de KVLO-Registratie.

Nascholingsdag golf NGF KVLO

KVLO NGF golfwedstrijden voor GVB-ers en niet-GVB-ers.
Op woensdag 16 september vindt voor de tweede keer de KVLO NGF Golfwedstrijd voor golfvaardigheidsbewijshouders en LO docenten die niet in het bezit zijn van het GVB. Vorig jaar werd deze wedstrijd in samenwerking met de Nederlandse Golf Federatie voor de eerste keer gehouden. Deze wedstrijd wordt wederom gecombineerd met de Landelijke Golf nascholingsdag van de NGF.

In de ochtend zullen alle deelnemers aan deze dag in drie rondes een drietal clinics volgen waarbij eigen vaardigheid, nieuwe ontwikkelingen in het golf op school en theoretische onderbouwing centraal staan. Na de lunch zullen alle deelnemers deelnemen aan de KVLO NGF Golfwedstrijd. De deelnemers in het bezit van het golfvaardigheidsbewijs nemen deel aan een shotgun wedstrijd over negen holes op de Edese golfbaan. De deelnemers die niet in het bezit zijn van het GVB nemen deel aan de wedstrijd op de pitch en puttbaan van Papendal.
In tegenstelling tot vorig jaar zullen beide wedstrijden tegelijk afgelopen zijn en zullen de prijzen voor beide wedstrijden dus ook tegelijk uitgereikt worden. Inschrijven voor de Landelijke Golf Nascholingsdag en de bijbehorende KVLO NGF golfwedstrijden kan via *www.schoolensport.nl*.

Andere scholingen

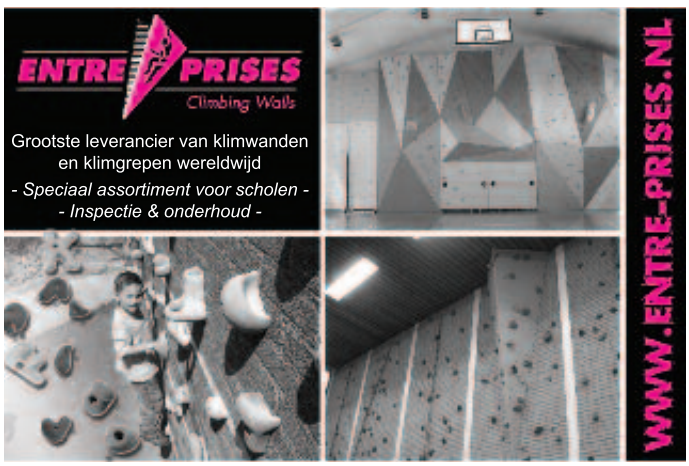
Zie de kalender, *www.kvlostudiedagen.nl* en de websites van de afdelingen.

ADVERTENTIE

R ▶ AFDELINGEN

Twente

De afdeling Twente bestaat dit jaar 90 jaar. In het kader daarvan zijn we bezig met het organiseren van een congres over de relatie tussen ICT en LO.
Begin november zal het congres gehouden worden.
OPROEP: Wij zoeken collega's die ervaring heb met deze materie.
U kunt een reactie sturen naar l.v.d.wijngaart@hotmail.com



Mission Olympic 2009 wederom succes

5 juni jl kwamen weer ruim 5000 sporters en hun begeleiders naar Amsterdam voor Mission Olympic, The School Final 2009. Na de spetterende opening in het Olympisch Stadion streden de deelnemers op 21 locaties om de prijzen in de finales van vijftien van de achttien door de afdeling schoolsport georganiseerde Nederlandse Kampioenschappen. Na afloop kwamen de deelnemers weer terug naar het Olympisch Stadion voor een 'vet' optreden van DIO en friends.
In *Lichamelijke Opvoeding* 9 van oktober vindt u weer informatie omtrent de schoolsportkampioenschappen van volgend schooljaar. Foto's van de editie van dit jaar kunt u vinden op *www.missionolympic.nl*. Meer informatie over de toernooien vindt u op *www.schoolensport.nl*.





Voetbaldag SO cluster 3-scholen weer groot feest voor alle deelnemers

In mei vond tevens de derde editie van de voetbaldag speciaal onderwijs plaats. Een initiatief van de afdeling schoolsport in samenwerking met de KNVB afdeling G-voetbal. De editie van 2008 kreeg van de UEFA zelfs een award. De scholen in het speciaal onderwijs hebben aangegeven interesse te hebben in meer van dit soort toernooien/dagen. Vandaar dat de KVLO aan het onderzoeken is of er mogelijkheden zijn om soortgelijke dagen op te zetten voor andere sporten zoals bijvoorbeeld veldhockey.
Daarnaast wordt onderzocht of er mogelijkheden zijn voor andere dan cluster 3-scholen. Meer informatie op *www.schoolensport.nl*.

Tiende KVLO Golftrophy onder sublieme weersomstandigheden gespeeld.

Op zaterdag 13 juni vond de tiende KVLO Golftrophy plaats in golfbaan Bleijenbeek. Na enkele jaren van terugloop in het deelnemersaantal streden dit jaar bijna 40 spelers om de prijzen. Nieuw dit jaar was de 'afdelingenbokaal'. Een prijs voor teams van afdelingsbesturen en andere 'afdelingen'. Deze wisselbeker werd gewonnen door het team van Ereleden! Door een vierde en zesde plaats van respectievelijk Servé Retera en Bart Crum. Dé KVLO Golftrophy werd door oprichter van de KVLO Trophy Servé Retera uitgereikt aan Ton Winkels met een brutoscore van 79 slagen. Arno Joosen en Twan Belgers wisten als extra bijzonderheid beide een eagle te maken (een score van drie slagen op een par 5 hole in beide gevallen. Een birdie is een score van één slag minder dan par).



Correspondentie:

schoolsport@kvlo.nl

LAATSTE PAGINA
DOOR BAUKJE ZANDSTRA



MBO EN BEWEGEN Als het aan de MBO raad en COLO gelegen had was eind juni 'Vitaal Burgerschap' uit het nieuwe vereenvoudigde brondocument 'Leren, Loopbaan en Burgerschap' (LLB), verdwenen. Daarmee zou de verankering van bewegen weer op losse schroeven zijn komen te staan en zouden instellingen naar willekeur bewegen al dan niet kunnen opnemen. Een maatregel die haaks staat op alle impulsen, waaronder de 18 miljoen euro voor bewegen, die de komende drie jaar vanuit OCW en VWS naar het mbo vloeit. Met vereende kracht zijn KVLO, NOC*NSF, Kamerleden en diverse prominenten in stelling gekomen. Staatssecretaris van Bijsterveld heeft het vereenvoudigde brondocument voorlopig niet goedgekeurd en aangegeven dit eerst te willen uitzoeken.

MEER EN BETER BEWEGINGSONDERWIJS Dat is de conclusie van veel gerenommeerde sprekers en wetenschappers op diverse congressen in het kader van het Olympisch plan 2028. Een breed, intensief en passend sportaanbod als basis op school en wel voor alle kinderen. Dit is allang een must maar voorwaardelijk voor de ambities van het Olympisch plan. Zie onze website.

FUNDEREND EN MIDDELBAAR BEROEPSONDERWIJS De vier niveaus in het mbo krijgen een nieuwe naam omdat de onderscheiding niet helder was. Vanaf het schooljaar 2009/2010 heten niveaus 1 en 2 funderend beroepsonderwijs. Dit leidt op tot vakmanschap en een startkwalificatie op niveau 2. Niveau 3 en 4 blijven middelbaar beroepsonderwijs heten en leiden op tot ondernemerschap en vakspecialist.

HAPSTAPTEST PO Het Voedingscentrum en de GGD in Den Haag hebben een educatief spel ontwikkeld: de Hapstaptest. In deze test kunnen kinderen van 8 tot 12 jaar aangeven wat zij op een dag hebben gegeten en gedronken, welke activiteiten ze hebben gedaan, wat het energieverbruik is en hoeveel energie bepaalde voedingsmiddelen leveren. Vervolgens wordt automatisch berekend of er globaal evenwicht is op die dag tussen eten en bewegen. Het is ook mogelijk om na de uitslag de gegevens te veranderen, bijvoorbeeld door televisiekijken te vervangen door buitenspelen. Zo ontdekken ze spelenderwijs hoe je meer in balans kunt komen. Bij de uitslag krijgen ze een advies mee. Het invullen van de test kost ongeveer 20 minuten. De Hapstaptest is te vinden op de jeugdsite van het Voedingscentrum; www.*lekkerbelangrijk.nl*

INTERMEDIAIRS JEUGDSPORTFONDS Het jeugdsportfonds maakt het mogelijk dat kinderen uit gezinnen met een minimuminkomen lid kunnen worden van een sportclub. Het maximale bedrag voor lidmaatschap en materiaal is € 225 per kind per jaar. Docenten LO kennen de kinderen goed en kunnen een belangrijke schakel zijn om kinderen aan te melden en te volgen. De KVLO ondersteunt dit van harte en roept docenten op zich te laten registeren als intermediair bij het jeugdsportfonds. Voor nadere informatie*: www.jeugdsportfonds.nl*

MISSION OLYMPIC Op vrijdag 5 juni kwamen 5500 scholieren van 130 VO-scholen uit heel Nederland naar het Olympisch Stadion en sportaccommodaties in Amsterdam voor de zesde editie van Mission Olympic. Ongeveer 150.000 scholieren hebben meegedaan aan de voorronden in vijftien takken van sport. Het was een fantastische dag. Dit grootste landelijke sportevenement voor jongeren van 12-19 jaar is wederom georganiseerd door KVLO, NOC*NSF en Coca-Cola.

ROOSTER VAN AFTREDEN HOOFDBESTUUR In 2009 treden de volgende bestuursleden statutair af: Oscar Erken, Desiree Simons en Gert van Driel. Zij stellen zich allen herkiesbaar. Vanwege de heroriëntatie op de structuur van de vereniging is het profiel van een nieuwe voorzitter nog niet vastgesteld. Gert van Driel heeft aangegeven de functie van voorzitter te willen blijven bekleden tot er sprake kan zijn van een goede overdracht. Tot 1 oktober kunnen tegenkandidaten gesteld worden met inachtneming van artikel 16 en 17 van de Statuten. Pieter Matthijsse stopt als hoofdbestuurslid, maar blijft actief in het bestuur van Thomas.

PERSONEELSMUTATIES BUREAU KVLO Vanwege het beëindigen van het project regionale positionering is afscheid genomen van de regiocoördinatoren Noud Bosboom, Gerné de Jonge, Walter Leurink, Margriet Vrijhoef en projectleider Grethil Post. Twan Belgers, stafmedewerker schoolsport (0,6 fte) wordt per 1 augustus opgevolgd door Evert Minderaa (0,6fte). Jan Faber (0,2 fte schoolsport) gaat volledig bij de MBO raad werken. Annemiek van Leeuwen zal als juriste voor 0,2 fte de afdeling IRP een jaar versterken. Margriet Vrijhoef gaat voor 0,4 fte DGO werkzaamheden verrichten.

BELANGRIJKE KADERDATA Op de woensdagen 4 november 2009 en 24 maart 2010 staan kaderbijeenkomsten gepland. De wintervergadering vindt plaats op zaterdag 12 december in La Place te Utrecht. De voorjaarsvergadering op vrijdag 28 mei 2010 te Haarlem.

BEREIKBAARHEID BUREAU
Gedurende de periode van de zomervakantie is de KVLO beperkter bereikbaar. De afdeling rechtspositie is gedurende de weken 32 t/m 34 alleen voor noodgevallen bereikbaar. Hoofdbestuur, staf en medewerk(st)ers wensen u een prettige vakantie.

Dynamic Holland Wintersportreizen is al 25 jaar een bekende speler in de Oostenrijkse Alpen.

Schoolgroepen kunnen hiervan profiteren omdat wij gebruikmaken van onze eigen accommodaties, namelijk Gasthof Batzinger in de Kitzbüheler Alpen en Gasthof Edelweisshaus in Königsleiten, Zillertal. Dit scheelt aanzienlijk in de reissom van de scholieren.





Voor een eerste indruk, kijk op www.edelweisshaus.at en www.dynamicholland.nl

Het lijkt ons leuk om samen de wintersport voor de scholieren te mogen organiseren.

Interesse? Neem contact op met Jasper Dijkstra via 023 553 19 55 of 06 20 596 206
jasper@dynamicholland.nl

TRENOMAT SCHEIDINGSWANDEN



- Geluidsreductie en geluidsabsorptie in alle zaaldelen door akoestisch wandmateriaal!
- Ook voor renovatie en verbeteren van de akoestiek in bestaande accommodaties!

TRENOMAT
DE GRAAF EN VAN STIJN BV

De Graaf en van Stijn BV
Postbus 32
2420 AA Nieuwkoop
Tel: (0172) 57 97 20
Fax: (0172) 57 26 70
www.trenomat.nl
info@trenomat.nl

Al 40 jaar gespecialiseerd in nieuwbouw & onderhoud

Dé locatie voor outdoor, recreatie en kampen

Markant Outdoorcentrum



Gildeweg 7
7047 AR Braamt
Tel. 0314 - 335 449

www.markant-outdoorcentrum.nl