

T



# MAAK SAMEN EENS WAT LEKKERS KLAAR!

**Enige jaren geleden hebben we in ons blad geschreven over het gebruik van methoden in ons vak. Ook is toen een overzicht gepubliceerd van uitgebrachte methoden. Vandaag de dag merken we dat er veel wordt gesproken over het al dan niet gebruiken van een methode. Wat is de reden dat we ons zo druk maken over onze vakmethoden? De schrijver van dit artikel noteert enkele kritische geluiden van verschillende collega's uit het werk- en opleidingsveld. Door: Herman Verveld**

In zijn gloedvol afscheidsbetog als opleidingsdocent aan de Calo, legt **Gijs Willem van den Berg** de vinger nog eens fijntjes op de zere plek: *De wereld van de lichamelijke opvoeding of het bewegingsonderwijs loopt op haar laatste benen. De vakleerkrachten bewegingsonderwijs worden voortdurend van alle kanten bestookt met voorschriften en raken overspoeld door eisen om hun vak anders in te richten en vorm te geven. (...) De diverse plannen met bijbehorende doelstellingen of kerndoelen voor de lichamelijke opvoeding hebben vervolgens geleid tot allerlei voorbeelden van schoolwerkplannen, leerplannen, leerdoelen, leerlijnen, leerbedelingen, leergangen, leerwegen, leeromgevingen, leerarrangementen en leermethodes. Deze zijn vooral bedoeld om naast de gewenste motorische doelen ook allerlei andere doelen met het vak te realiseren. (...) Om die verschillende doelen in de lessen bewegingsonderwijs te kunnen waarmaken is vervolgens door diverse didactici vanuit verschillende vakopvattingen een omvangrijke productie van aangepaste werkwijzen, methoden en technieken op gang gekomen. Daarnaast is vanuit de praktijkmethodiek volop gewerkt aan het ontwerpen van allerlei lesbrieven, lesmethodes, leeswijzers, handleidingen en uitwerkingen van voorbeeldige voorbeeldlessen, standaardlessen, praktijkgevallen en praktijkvoorbeelden. Allemaal recepten voor het lesgeven. (Gebeurt het wel?, G.W. van den Berg, Kampen, 2002, p. 4)*

**Karel Verweij** (opleidingsdocent Calo) verweert zich sterk tegen wat hij noemt de toenemende instrumentalisering van ons vak. Het vak wordt steeds meer oneigenlijk gebruikt: *in de leren-leren beweging wordt de activiteit (het 'wat') als middel gehanteerd om te reflecteren op de eigen leerstijl (het 'hoe'). Het uitvoeren van waardevolle bewegingshandelingen wordt hiermee bedreigd. (Indrukken van Gordijn, Karel Verweij, p.99)*

De hartenkreet van **Wessel van de Kamp** in *Lichamelijke Opvoeding* 9 van dit jaar spreekt voor zichzelf: *Wat we in het bewegingsonderwijs doen, lijkt steeds meer bepaald te worden door wat de politiek en de sportwereld wenst en steeds minder door wat we zelf willen.*

In hetzelfde nummer sluit **Edwin Timmers** zijn artikel over de gegevens van het EVALO-onderzoek af met de sombere woorden: *De kijk op leren moet van veel collega's anders worden. We halen zó te weinig uit ons vak, uit onszelf en prikkelen de leerlingen te weinig.*

Tot slot wordt in *LO12* (jaargang 95, 2007) in een beknopt verslag van een deelonderzoek in het kader van het hierboven vermelde onderzoek door **Hilde Bax, Harry Stegeman, Remco Hoekman en Marijke Slotboom** het volgende afgevraagd: *Wat vinden we van deze uitkomst? Is het een goede zaak dat de kerndoelen en eindtermen zijn 'geglobaliseerd', waardoor leraren LO meer ruimte en vrijheid krijgen om zelf te bepalen wat zij belangrijk vinden? Of vinden we het voor de kwaliteit van het vak beter collega's te verplichten vanuit leerlijnen en ontwikkellijnen te werken, zoals die in de basisdocumenten voor basisonderwijs en voortgezet onderwijs worden uitgewerkt?*

Vanuit verschillende vakvisies (met name vanuit de Calo) wordt aldus aangegeven dat er grote vraagtekens kunnen worden geplaatst bij het werken met vaste, gestandaardiseerde lesmethoden en dat dergelijke methoden ook niet voldoen aan hetgeen wij eigenlijk met bewegingsonderwijs/LO willen bereiken. In het vervolg van dit artikel zal ik eerst stilstaan bij de samenhang van legitimeringen, doelstellingen, methoden en evaluaties.

### DE OPLEIDINGSIDEOLOGIE

De reden waarom wij ons met de kwestie rondom methoden moeten bezighouden, ligt mijns inziens vooral op het conceptuele vlak. We moeten ons (opnieuw of hernieuwd) richten op onze vakvisie. Volgens ons aller leermeester Bart Crum is dat noodzakelijk en onvermijdelijk, want de vraag naar de methodiek is immers één van de vier kernvragen waarop een bekwaame gymnastiekleraar een duidelijk en samenhangend antwoord



zou moeten geven, wil hij of zij zich op een verantwoorde wijze tot zijn of haar vak verhouden. De wijze waarop wij startbekwame gymnastiekleraren opleiden op ons instituut laat hierover geen enkel misverstand bestaan. In het vierde studiejaar zetten wij de LO-studenten bijvoorbeeld weg met een geïntegreerde opdracht, waarin zowel de praktijkvakken, de theorievakken als de beroepskritische situatie zelf (c.q. stagecontext) participeren. De inleidende tekst op deze opdracht wil ik u hierbij niet onthouden:

*Het beroepsprofiel van de vakleerkracht bewegingsonderwijs laat zien dat de Calo eerstegraads leraren LO opleidt voor alle typen onderwijs. De eindtermen voor deze opleiding zijn geformuleerd in termen van startbekwaamheden voor deze leerkrachten. Daarvoor zijn op micro-, meso- en macroniveau steeds enkele taakgebieden aangegeven die elk nader worden uitgewerkt in taakprofielen en concrete taken. Het gaat om taken die uiteenlopen van het concrete lesgeven met alles wat daarmee samenhangt tot het opstellen van handelingsplannen en onderwijsleerplannen en zelfs het ontwikkelen en opzetten van beleidsplannen op het gebied van bewegen en sport. Een goed opgeleide vakleerkracht verwerft aldus een samenhangende visie op uiteenlopende gebieden binnen het fascinerende verschijnsel van bewegen en sport. Volgens Bart Crum moet elke vakleerkracht in ieder geval antwoord kunnen geven op de volgende vier fundamentele vragen.*

- 1 *Waarom dient ons vak deel uit te maken van een schoolcurriculum? (de 'legitimeringvraag').*
- 2 *Welke doelen moeten door het vak in de school worden gerealiseerd? (de 'doelstellingvraag').*
- 3 *Hoe moeten de lessen met het oog op de doelstellingen worden ingericht? (de 'methodenvraag').*
- 4 *Hoe kan de kwaliteit van de gegeven lessen worden vastgesteld? (de 'evaluatievraag').*

*Als je in staat bent om systematisch en kritisch na te denken over deze vragen en ze op een consistente en samenhangende wijze kunt beantwoorden, dan sta je voor je vak, dan heb je een persoonlijke vakvisie verworven. En als het goed is, zie je deze visie weer terug in de lessen die je geeft. De bedoelde samenhang komt echter niet vanzelf of vanzelfsprekend tot stand. Daarvoor is nodig dat je bij het nadenken over hoe je les wilt geven wordt gesteund door een vakdidactisch referentiekader.*

*Een dergelijk referentiekader of leidend en sturend perspectief noemen we een **vakconcept**. Zoals je in de lessen van de afgelopen jaren hebt vernomen, zijn er veel opvattingen over het menselijk bewegen, onderwijs, sport en opvoeding. Achter die opvattingen blijken verschillende mensopvattingen, mensbeelden, schuil te gaan (zie bijvoorbeeld het onderscheid tussen het substantiële en het relationele mensbeeld). Gordijn stond bijvoorbeeld aan de wieg van de vakdidactische ontwikkeling van de Calo en sprak over de oerverbondenheid van mens en wereld als gegeven zinvolle betrokkenheid. Dit relationele denkkader vormt nog steeds het hart van de vakconceptuele en vakdidactische overwegingen op de Calo. Zo wordt ook duidelijk dat de praktijk van het bewegingsonderwijs **gelegitimeerd** wordt vanuit een pedagogisch belang. Maar er zijn ook andere opvattingen - net als dat er verschillende ALO's en andere sportopleidingen zijn - in ons werkveld, die tot andere conceptuele keuzes leiden. Wij willen, dat jullie met behulp van de hieronder vermelde opdracht inzicht krijgen in de verschillende invalshoeken die een vakconcept kunnen ondersteunen en onderbouwen, zodat je je eigen kijk op goed bewegingsonderwijs steeds beter, kritischer en professioneler ontwikkelt. Deze belangrijkste invalshoeken zijn:*

- *de ethisch-pedagogische*
- *de sportgerichte en*
- *de gezondheidsbevorderende.*

*Een vakconcept heeft direct te maken met didactiek en methodiek. In het vierde jaar staan we stil bij twee belangrijke didactische thema's: onderwijsvernieuwing en -ontwikkeling (zelfstandig leren, etc) én de beoordelingsproblematiek. Thema's die sterk gekleurd worden door je vakconcept en die gevolgen hebben voor de concrete lespraktijk. Dit gehele conceptuele kader voedt en weerspiegelt het beïnvloeden van bewegingsgedrag in de stagelessen. Je zult door middel van zorgvuldig observeren en analyseren, lessen, activiteiten en een werkwijze ontwerpen die passen bij je werkconcept. (semesteropdracht 4LO, Calo)*

Het is in deze context niet de bedoeling om hier goede sier mee te maken, want ook onze praktijk, ons instituut en onze studenten kennen op hun beurt een zekere weerbarstigheid. Het geeft echter wel aan dat de beginnende gymnastieker (zelf herkenbaar) - al dan niet door zijn of haar opleiders - wordt aangezet tot een zekere idealistische gedrevenheid om kwalitatief goed en verantwoord bewegingsonderwijs te geven en een eigen vakvisie te ontwikkelen. Maar hoe ziet de onderwijspraktijk eruit?

### DE ONDERWIJSPRAKTIJK

Inderdaad, na de mooie opleidingstheorie volgt de weerbarstige onderwijspraktijk. Het wash-outeffect (ook herkenbaar) in de jaren '80 van de vorige eeuw zette vooral in, toen bleek dat de middelen niet altijd toereikend waren om de doelen te verwezenlijken. Nu lijkt het er eerder op dat een overkill aan middelen de bewegingsdoelen dreigen te verstikken. Badend in deze luxe aan middelen wentelen we ons vrijblijvend rond en komt de verdere ontwikkeling van onze vakvisie onder grote druk te staan. Sterker nog, we laten ons vaak een methode voorschrijven en drijven daarop voort of we gaan stug door op de wijze van lesgeven die ons altijd al heeft bevallen.

In ieder geval lijkt het erop dat de koers van onderwijzen in bewegen - al dan niet in sectieverband - vaart op goedbedoelde eigen ontwikkelde manieren van lesgeven, waarbij een consistente samenhang tussen doel en methode in vele gevallen ver te zoeken is. Het is dan ook niet vreemd dat een dergelijke wijze van lesgeven erg ontvankelijk is voor de waan van de dag (en die is in deze samenleving en dus ook in het onderwijs helaas nogal vaak aanwezig!).

In het licht van de discussie over methoden is het niet alleen noodzakelijk om het 'wat', het 'hoe' en het 'waartoe' in duidelijke samenhang te kunnen plaatsen, maar hierin juist ook rekening te houden met een sterk veranderende sport- en bewegingscultuur. Immers, er wordt niet alleen van ons verwacht dat we leerlingen leren om adequate antwoorden te geven op bewegingsproblemen, maar ook adequaat om te gaan met gedragsproblematiek en ze tevens een kritische oriëntatie te bieden op een veranderende sport- en bewegingscultuur. Dan alleen kunnen we verantwoorden dat we een kritisch constructief bewegingsonderwijsconcept hanteren.

Net zoals in de opdracht voor de studenten van 4LO, zou ik willen pleiten voor het ontwikkelen van een leidend en sturend, maar wel open kritisch vakdidactisch referentiekader en mijn vakcollega's daarbij willen oproepen om eens flink met elkaar heen en terug<sup>1</sup> te denken, hun eigen kaders kritisch

<sup>1</sup> In een mooi en helder artikel over sportbeleid gebruikt collega Ad Hoogendam deze beeldspraak om een lerende benadering te verkiezen boven een eenzijdig instrumentele benadering van beleidsontwikkeling: 'Dat houdt in: een benadering waar 'heendenken' voortdurend wordt afgewisseld met 'terugdenken'. Daarbij dient dus een synthese tot stand gebracht te worden tussen de 'logica van consequentie' en de 'logica van gepastheid'. Let wel: een 'lerende benadering' van beleid staat dus niet tegenover het technisch-rationele doelmatigheidsdenken van de instrumentele benadering, maar omvat deze. Door beide handelingsperspectieven op elkaar te laten aansluiten, wordt voorkomen dat beleidsplannen zijn 'losgezogen' van de alledaagse werkelijkheid. Het resultaat is doeltreffend en 'realistisch' - d.w.z. haalbaar, uitvoerbaar en aanvaardbaar - beleid.' (Effectief sportbeleid: een kwestie van heen- en terugdenken, Ad Hoogendam, p 23)



FOTO: ANITA RIEMERSMA

Verschijningsvorm van skaten

door te lichten en hun methoden tegen dat licht te houden. Een voorzetje (ik ben meer een spelverdeler dan een scorende spits) van een dergelijk vakdidactisch kader zou een volgende kunnen zijn.

### EEN VAKDIDACTISCH REFERENTIEKADER

Het gaat bij onderwijs in bewegen om deelnemers in een pedagogische context te leren om bewegingsproblemen aan te gaan en op te lossen. Net als bijvoorbeeld taal-, reken-, natuurkundige, en geschiedkundige problemen, staat de bewegingsproblematiek al bijna een eeuw lang op het onderwijskundige programma. Bewegingshandelingen als zwaaien, stoeien, doorlopen van muzikale zinnen, verspringen, drijven en doelspelen worden gekenmerkt door specifieke problemen én hebben in onze cultuur zoals gezegd een vaste en voorna-



FOTO: ANITA RIEMERSMA

FOTO: ANITA RIEMERSMA

Ook een verschijningsvorm van skaten

me plek veroverd. En dat met het aangaan van deze specifieke problematiek ook andere doelstellingen kunnen worden gerealiseerd, zoals gezonder, socialer en zelfstandiger worden, is alleen maar mooi meegenomen! Deze vakoverstijgende doelen moeten de corebusiness van ons bewegingsonderwijs zeker niet gaan domineren, maar zullen op sommige momenten onder verstandig beleid en verbonden aan de bewegingsproblematiek het vak wel kunnen verrijken.

Bewegingshandelingen (i.c. bewegingsproblematiek en bewegingsonderwijsleersituaties) kennen aldus een driedelige structuur, die vanuit die drie perspectieven kunnen worden geanalyseerd. Het zijn:

- 1 **gebeurtenissen of activiteiten** (spelen, zwaaien, springen, zwemmen, dansen, etc.), die worden verricht door
- 2 **actoren of deelnemers** (spelers, atleten, turners, dansers, leerlingen, recreanten, cliënten, etc.) in een
- 3 **sociaal veld of specifieke context** (sporthal, buurthuis, gymlokaal, camping, therapieruimte, etc.).

Bewegen is - net als schrijven, spreken en rekenen - handelen en het handelen heeft een basale driedelige structuur, waarin de intenties en motivaties van de deelnemers manifest worden in daadwerkelijke onder- of miskennis van bewegingsproblemen en beïnvloed worden door de normen en waarden van de sociaal-maatschappelijke context.

Deze eenvoudige structuur opent in mijn ogen het onderzoek naar leerwegen (methoden), waarin leraren en leerlingen elkaar wederzijds bij analyse of interpretatie van die specifieke bewegingshandelingen kunnen 'aanspreken', 'bevragen' en 'evalueren' op of vanuit de drie aspecten van de handlungsstructuur en al doende - in de problematiek van lukken/mislukken - onderwijs genieten. Een dergelijk driedelig kader is zeker niet nieuw en zie je terug bij meerdere denkers, wetenschappers en opleidingsdocenten<sup>2</sup>.

Naar de onderwijspraktijk vertaald zou dit het volgende beeld kunnen opleveren. Als vakleerkracht of sectie word je dagelijks geconfronteerd met een veranderende sport- en bewegingscultuur. In je klas zitten veel leerlingen die je de kop gek zeuren om te gaan skaten in de les. Refererend aan de vier fundamentele vragen van Crum, vraag je je vervolgens af: hoe legitiemer ik deze activiteit?; wat beoog ik ermee?; hoe pak ik het aan? én op welke wijze kan ik zien en weten of mijn lesdoel bereikt is? Je opent op dat moment een leerweg, waarin jij en de leerlingen elkaar wederzijds - bij een analyse of interpretatie van de bewegingshandeling skaten - kunnen 'aanspreken', 'bevragen' en 'evalueren' op de drie aspecten van deze bewe-

2

- De triadische structuur van de pedagoog Imelman: leerling, leraar en kennisgebied, waarbij geen van drieën moet domineren.
- De filosoof Jan Bransen hanteert in zijn handelingsfilosofie - gebaseerd op de drie wijsgerig antropologische thema's: (1) mens en dier, (2) lichaam en geest, en (3) individu en gemeenschap - drie handelingsmodellen: handelingen worden verricht door actoren, handelingen zijn gebeurtenissen en handelingen zijn sociale fenomenen.
- Prof. dr. Theo B.C. Poiesz, heeft het in zijn boek *Gedragsmanagement, Waarom mensen zich (niet) gedragen*, over de Triade-factoren: motivatie, capaciteit en gelegenheid.
- Ruud ten Haafte onderscheidt in zijn artikel *Bewegingsgedrag van peuters, stimuleren van bewegen in de peuterspeelzaal (deel 1)*, 't Web 3, 2003, drie ervaringsvormen: materieel ervaringsleren, leren meedoen en leren in interactie. Bij elk accent hoort een eigensoortig object van intentionaliteit en een eigensoortige toetssteen voor het slagen.
- Opleidingsdocenten op de Calo gebruiken ook driedelige structuren: de observatiedriehoek van deelnemer(s)/beïnvloeder(s)/ bewegingsactiviteiten.
- Dit driedelig kader sluit ook mooi aan bij het filosoferen van Otto Duintjer. Hij onderscheidt een drietal momenten tijdens grondslagenonderzoek: een **analytisch** (begripsverheldering), een **sociaal-kritisch** (de normen en waarden) en een **existentieel** (authenticiteit) moment.

gingshandeling en al doende - in de problematiek van lukken en mislukken - onderwijs genieten.

Bijvoorbeeld:

- 1 op een bewegingsanalyse van de activiteit skaten; wat is nu het specifieke bewegingsprobleem? Waarin onderscheidt het zich van andere bewegingshandelingen? Binnen welk betekenisgebied, leerlijn of bewegingsthema valt de activiteit? Welke tijd- tempo- en richtinggegevens zijn te onderscheiden? Laat eens zien, hoe zet je het beste af, zodat je in balans goede vaart kan maken? Op welke manieren kun je remmen? Zal ik het eens voordoen?
- 2 op de intentionaliteit van de leerlingen; wat zijn hun motieven en belevingen? Waarom schaats jij alleen maar hard rechtuit, terwijl je ook met je skates kunt springen en draaien? Weet je dat je skaten als duursport, maar ook als fun- of kunstsport kunt bedrijven en beleven? Wat belemmert jou om op deze wijze te skaten?
- 3 op de manier waarin de handeling zich voordoet en zich verhoudt tot de specifieke pedagogische context; welke waarden en normen beïnvloeden het bewegingsgedrag? Past een dergelijke handeling als skaten in onze setting van bewegingshandelingen, waarin we leerlingen willen inleiden? Sluit het aan bij de onderwijscontext van differentiëren, planmatig handelen, proces- en productoriëntatie, zelfredzaamheid en duurzaamheid? Maar ook: past het in de setting van bewegingshandelingen, waarin de leerlingen willen worden ingeleid? Skaten op het pleintje of skaten bij een sportvereniging vindt plaats in een andere context met bijbehorende waarden en normen, dan in de gymles. Wat zijn de groepsdynamische - en interculturele factoren en patronen die het skaten beïnvloeden?

Chris Hazelebach spreekt in het boek *Perspectieven op bewegen* op een mooie (ver)beeldende wijze over het lesgeven als een 'ontdekkingsreis', waarin een landkaart als didactisch hulpmiddel dient voor de leerkracht. In dit didactische landschap worden de drie lesgeeftaken van de leerkracht geprojecteerd en vervolgens door drie torens in beeld gebracht:

- 1 optimaliseren van een bewegingsactiviteit: de 'Lukt't-toren'
- 2 ontplooiën van een bewegingsperspectief: de 'Leeft't-toren'
- 3 organiseren van een bewegingsles: de 'Loopt't-toren'.

Een dergelijke visie onderschrijft mijn perspectievenverhaal en ik haal dan ook met veel plezier de laatste woorden van het boek aan.

*De verschillen tussen leerkrachten kunnen met deze metafoor verduidelijkt worden. Elke leerkracht heeft zo zijn eigen voorkeur. De één begint dicht bij de 'loopt't-toren', zorgt voor een goede organisatie, hoopt dan dat het gezellig wordt ('leeft't') en komt tot slot dicht bij de 'lukt't-toren'. Een ander begint dicht bij de 'lukt't-toren', zorgt voor een boeiende activiteit, zet daarna pas de organisatie neer en hoopt op een goede sfeer in de les. Niet alleen de leerkracht heeft zo zijn eigen voorkeur, ook elke klas heeft zo zijn voorkeursnotie. De ene klas houdt van sfeer, de*

*ander van lekker werken. En om het helemaal ingewikkeld te maken, heeft elk kind ook nog zijn eigen voorkeur. Al met al is het bepalen van een didactisch goede reis door het bewegingslandschap niet eenvoudig. De metafoor van de drie didactische torens kan een middel zijn om de kloof tussen theorie en praktijk te herkennen. De kloof is onmogelijk te dichten. Er is een essentieel verschil of je vanuit de toren kijkt of dat je naar de toren kijkt. De kracht van een metafoor is, dat hij een complexe werkelijkheid inzichtelijk en hanteerbaar maakt op hoofdlijnen. Op de drie torens kun je gebruikmaken van theoretische kennis: er zijn detailkaarten van het gebied, er staan grote verrekijkers, misschien zijn er hypothesen over de volgende vulkaanuitbarsting. Welke kennis op welk moment het meest dienstbaar is voor de onderwijspraktijk, voor de routebepaling, maakt niet de theorie uit, maar de docent, de reisleider. Deze kan vooraf de 'routeplanner' in zijn bus afstellen voor een bepaalde tocht, maar de invloed van de wensen en mogelijkheden van de kinderen zal er toe leiden dat de reis soms zal afwijken van de 'gebaande paden', op zoek naar het geluk voor elk kind. (Schrijfgroep Marco van Berkel e.a., *Perspectieven op bewegen, Didactiek bewegingsonderwijs voor de basisschool*, uitgave van het publicatiefonds van 't Web (Netwerk rondom Bewegen) 2006.)*

#### AFSLUITING EN ADVIES

Met het schrijven van dit artikel wil ik een discussie op gang brengen over de kwaliteit van onze belangrijkste taak, namelijk het verzorgen van kwalitatief goed bewegingsonderwijs. Ik houd en leef mijn studenten voor dat ze het mooiste vak op school gaan verzorgen, maar dat er voor hen als eerstegraders een grote verantwoordelijkheid in het verschiet ligt. Ze moeten namelijk deskundig worden én blijven op velerlei gebied van bewegen, zowel van de activiteiten zelf, van de verschillen in deelnamegedrag als van de specifieke context waarin het bewegen plaatsvindt. Gezien de reeds ontwikkelde methoden en de uitslagen van het marktonderzoek (artikel elders in dit blad) is er in dit proces van professionalisering wel behoefte aan enige houvast, maar een teveel vastliggende methode is niet wenselijk! Naast het vakdidactisch referentiekader wat ik heb geschetst, is de pas ontwikkelde methode *Basisdocument onderbouw VO* (volgens de auteurs van het *Basisdocument onderbouw VO* is het juist geen methode, maar een kwaliteitsinstrument, redactie) volgens mij een prima uitgangspunt om binnen secties enige discussie op gang te brengen en aan te sturen op een open en kritisch gefundeerde onderbouwing van kwalitatief verantwoord bewegingsonderwijs.

Correspondentie: [HD.Verveld@windesheim.nl](mailto:HD.Verveld@windesheim.nl)