

Bewegingsonderwijs: een doelbewuste praktijk (1)

Beter leren bewegen vanuit een pedagogisch perspectief

Dit is het eerste artikel van een drieluik over doelstellingen van bewegingsonderwijs en effecten ervan op de praktijk. Het is onderdeel van het topic van dit nummer maar loopt dus door in volgende nummers van dit magazine. Het is mooi dat er door verschillende brillen naar ons vak en wat we ermee beogen wordt gekeken.

TEKST HENK VAN DER PALEN

Lichamelijke opvoeding lijkt wel een tovenaarsdrank. Mits op het juiste moment en goed gedoseerd geslikt, leidt het tot alles wat wenselijk is" (Crum, 1974, p. 14). "Deze vaak aangehaalde uitspraak van Crum was destijds een flinke sneer naar de LO." Hij stelde een overdaad aan doelstellingen vast. Het gebrek aan samenhang met de andere componenten van het didactische model leidden er in de ogen van Crum toe, dat in de praktijk allerlei irrationele beslissingen werden genomen.

We zijn bijna een halve eeuw verder. Is het nu heel anders? Of mixt de LO-druide van weleer nog steeds zijn tovenaarsdrankje? Kunnen we op dit moment het doelstellings-

Kunnen we een uitgebalanceerde praktijk vormgeven vanuit de vraag wat leerlingen leren? Daarover gaat deze artikelenreeks.

spoor nog volgen, in de veelheid van goede bedoelingen en praktische voorbeelden? Kunnen we een uitgebalanceerde praktijk vormgeven vanuit de vraag wat leerlingen leren? Daarover gaat deze artikelenreeks.

Een verkenning met de algemene doelstelling als anker

Deze bijdrage richt zich op het vak LO als *verplicht te volgen onderwijs*. Vanuit mijn visie op de doelstellingscomponent en mogelijke effecten daarvan op de praktijk kijk ik naar enkele actuele ideeën en ontwikkelingen. De algemene doelstelling uit het *Beroepsprofiel van de leraar LO* (Bax et al, 2017), vanaf nu *vakdoelstelling* te noemen, doet dienst als anker.

"Het vakgebied lichamelijke opvoeding heeft als doel dat leerlingen beter leren bewegen vanuit een pedagogisch perspectief. Ze moeten meer(voudig) bekwaam én enthousiast worden om nu en later deel te nemen aan de beweeg- en sportcultuur".

Over deze vakdoelstelling lijkt in de vakwereld nauwelijks discussie te bestaan. Toch is het de vraag of deze door iedereen wordt omarmd.

De vakdoelstelling wordt in haar delen besproken, in een reeks van drie artikelen. In deel één komt het beter leren bewegen vanuit een pedagogisch perspectief aan de orde. In het tweede deel, het (beweeg)cultureel perspectief, gaat de aandacht uit naar effecten van vermaatschappelijking van onderwijs en de betekenis daarvan voor onder meer verbanden met buitenschoolse ontwikkelingen. In deel drie sluit ik af met een blik op meervoudige deelnamebekwaamheid (Faber, 1989), als uitvloeisel van opvattingen uit de beide eerste delen.

Didactisch perspectief

Beter leren bewegen centraal: bewegingsonderwijs

De vakdoelstelling opent met beter leren bewegen. Dát moet centraal staan in de LO¹, of beter, in bewegingsonderwijs.² Dít term past beter en is van Gordijn.³ Hij formuleerde als ‘de essentie van de onderwijsgebeurtenis’, dat “de kinderen bewegen en de onderwijzer opdracht geeft tot bewegen” (Gordijn, 1968, p. 8).

De kernvraag bij het didactische perspectief is: wat is *beter leren bewegen*? We bekijken twee benaderingen.

De eerste benadering: beter leren oplossen van beweegproblemen

Bewegen zie ik als het handelend “oplossen van beweegproblemen” in beweegactiviteiten, c.q. beweegsituaties. Als voorbeeld een beweegsituatie binnen bewegingsonderwijs.

De beweegactiviteit is volleybal 4-4, op een klein veld en met bepaalde regels. Een havo3-groep. Er zijn grote niveauverschillen; sommige leerlingen spelen competitie. De partijen zijn zelf gekozen. De activiteit is twee keer eerder gespeeld. Enkele leerlingen zijn weinig gemotiveerd. Enzovoort.

In het spel handelen spelers doelgericht: ze gaan snel naar een lage bal om die van de grond te houden, spelen de bal naar een plek zonder tegenspelers, stellen zich zo op dat het eigen veld bij een opslag van de andere partij verdedigd wordt. Alle acties zijn erop gericht om het overkoepelende beweeg- of spelprobleem op te lossen, namelijk proberen de bal op het grondgebied van de tegenpartij te plaatsen en dat voorkomen aan jouw eigen kant.

Vanuit een theoretische invalshoek: het voorbeeld weerspiegelt een relationele visie op bewegen. De spelers nemen betekenisvolle actiemogelijkheden waar, worden door de omgeving uitgedaagd, worden verleid tot bewegen (Vermeer & Van der Klis, 2018, p. 42). Tamboer (1985) haakt aan bij Gordijn vanuit een handelingstheoretisch denken. Hij stelt dat de wereld wordt verstaan in actie, waarbij beweeggedrag zich manifesteert in concrete handelingen. Hij noemt deze ‘bewegingshandelingen’. In het handelen worden voortdurend

van het ‘overkoepelende beweegprobleem’ afgeleide ‘deelbeweegproblemen’ opgelost.

Om beweeggedrag te duiden en te beïnvloeden wordt met de relationele bril, *beweegsituatie-specifiek* gekeken. Leerlingen leren situationele factoren (niveauverschillen, motivaties, materiële condities, enzovoort) in hun handelen ‘op te nemen’. Dan pas worden ze echt beweegcompetent!

Bij de inrichting van programma’s zijn *activiteitsgebieden* (spel, turnen, en dergelijke) en daarbinnen *betekenisgebieden* (beweeggebieden) met ‘bijbehorende’ *beweegproblemen*, leidend. Betekenisgebieden binnen spel zijn bijvoorbeeld passeren & onderscheppen en inblijven & uitmaken; bij turnen: springen, zwaaien en balanceren. Bij balanceren is het beweegprobleem ‘het blijven staan of verplaatsen op een begrensd grondvlak met betrekking tot het uit evenwicht kunnen raken’ (DBO werkgroep, 2002).

Om beweeggedrag te duiden en te beïnvloeden wordt met de relationele bril, beweegsituatie-specifiek gekeken.

In vakpublicaties zijn de begrippen ‘beweegthema’s’ en ‘beweeguitdagingen’ min of meer vergelijkbaar met ‘beweegproblemen’.

Activiteiten worden in een volgorde van toenemende complexiteit van het beweegprobleem gezet. Binnen leerlijnen leren leerlingen beweegprincipes onderkennen en realiseren en daarmee hun beweegmogelijkheden te vergroten (beweegvaardig worden), zoals bij een salto voldoende hoog uit de minitramp wordt gekomen om een draai te kunnen maken, een afspeellijn sluiten voor de balbezitter, op het juiste moment inzetten bij een dans, enzovoort.

De tweede benadering: Verbeteren van motorische vaardigheden

Een andere insteek is leren bewegen primair te zien als leren van (basis) motorische vaardigheden.

Het Athletic Skills Model (ASM) stelt het ontwikkelen/verbeteren van basic movement

¹ Zie de vele bijdragen die Harry Stegeman wijdde aan het belang van beter leren bewegen.

² Ook bij curriculum.nu wordt voor ‘bewegingsonderwijs’ gekozen als vak-aanduiding (het verplichte deel).

³ Gordijn is grondlegger van de Calo, nu een afdeling van Hogeschool Windesheim in Zwolle en onder meer aanbieder van opleiding Leraar Lichamelijke Opvoeding.

skills (BMS) centraal (Nuij, 2017a; Nuij, 2017b). Leerlingen leren door het veelzijdig ontwikkelen van BMS beweegproblemen effectiever op te lossen, zo wordt geponeerd. Voorbeelden van BMS zijn zwaaien en slingeren, springen en landen, en rollen, duikelen en draaien. BMS worden methodisch verbonden met *coördinatieve vaardigheden* (onder meer balans, ruimtelijke oriëntatie, reactievermogen) en *voorwaarden voor bewegen* (onder meer flexibiliteit, stabiliteit, kracht) (Wormhoudt, Savelsbergh, Teunissen & Davids, 2018).

De keuze voor activiteiten is niet primair gericht op beweegproblemen, maar op BMS. Het ontwikkelen van atletisch vermogen is het vertrekpunt. Termen als 'sportspecifiek', 'donor-sport'

en 'multi-sport' lijken te verwijzen naar een sportgerichte insteek.

Als je het verbeteren van BMS, 'geïsoleerd' uit beweegactiviteiten, als methodisch ordeningsprincipe neemt, zijn programma's anders dan in een curriculum gebaseerd op betekenisgebieden/beweegproblemen. Dus ook leerresultaten zijn anders. Wat de veronderstelde sportgerichtheid voor de inrichting van het onderwijs betekent, is (nog) niet duidelijk.

Hoewel bij ASM de activiteiten in een jas van 'het oplossen van een beweegprobleem' wordt gestoken, komt door de keuze voor BMS als beginpunt een relationele benadering onder druk te staan.

Beter leren bewegen vanuit een pedagogisch perspectief

Pedagogisch perspectief

In de vakdoelstelling is beter leren bewegen verbonden met een pedagogisch perspectief. Uiteraard, want de school is ten principale een opvoedkundige context. Wat is het pedagogische perspectief? Wat vraagt dit van het leren

van leerlingen? Hoe kunnen we onderwijs hier vormgeven?

In het beroepsprofiel wordt het pedagogische perspectief getypeerd als "een sociaal-emotioneel veilig, ondersteunend en stimulerend en

▼
Start
oefenen



daarmee motiverend leerklimaat voor leerlingen" (Bax et al, 2017). Zo'n leerklimaat kan allerlei gezichten krijgen, gevormd door opvoedkundige uitgangspunten van de school en in het kielzog hiervan, door de pedagogische visie van de leraar en/of sectie bewegingsonderwijs.

Pedagogisch handelen en ontwikkelingsperspectieven

Van Doodewaard (2020) kiest de volgende pedagogische opdrachten voor bewegingsonderwijs en formuleert deze vanuit de positie van de leerlingen (in dit geval basisschoolkinderen): 'geef me de activiteiten waarin ik ontdek wat ik kan leren' (*competentie*), 'geef me een groepje om het mee samen te doen op mijn manier' (*relatie*), 'geef me de kans om het zelf te proberen' (*autonomie*) en 'geef me de tijd om het in mijn eigen tempo op te pakken' (p.10). Deze opdrachten en de opvoedkundige visie geven richting aan het pedagogisch handelen van leraren.

Wat kunnen leerlingen nu leren binnen het kader van deze opdrachten, als leraren hen geven waar ze om vragen? Dat is de *kernvraag* die we bij een pedagogisch perspectief moeten stellen als *het om doelen gaat*.

In dit magazine vind je niet of nauwelijks antwoorden in de pedagogisch georiënteerde artikelen met een meer theoretisch inslag. In een aantal praktijkartikelen is dat wel het geval, met een diversiteit aan percepties. Op scholen zijn leraren bewegingsonderwijs ongetwijfeld betrokken op wat leerlingen leren binnen de pedagogische opdrachten. Het is lastig in te schatten in welke mate er expliciet en planmatig over wordt gesproken.

Het lijkt relevant het gesprek te voeren over ontwikkelperspectieven die we vanuit het pedagogische perspectief voor de leerlingen zien. Het past bij de voorzichtige pedagogische

Op scholen zijn leraren bewegingsonderwijs ongetwijfeld betrokken op wat leerlingen leren binnen de pedagogische opdrachten. Het is lastig in te schatten in welke mate er expliciet en planmatig over wordt gesproken

revival die Brouwer (2020) in het onderwijs constateert. Maar ook bij zijn vraag of we als vakwereld "niet iets normatiefs kunnen en moeten formuleren over hoe we willen dat leerlingen zich ontwikkelen binnen bewegen en sport". "We eisen toch sportief gedrag, eerlijk spelen? We hebben een hekel aan pesten,



aan een ander uitlachen of kleineren bij samen bewegen. We willen dat leerlingen elkaar helpen en aanmoedigen" (p. 6). Hij pleit er zelfs voor de landelijke onderwijsdoelen normatief te laden en niet bang te zijn om verdacht te worden van het bedrijven van staatspedagogiek. Hiermee reageert Brouwer ook op het curriculum.nu-proces, waarin ontwikkelteams zich moesten beperken tot het beschrijven van bouwstenen voor kerndoelen in de vorm van kennis en vaardigheden.

Een normatief beeld van ontwikkelingsperspectieven

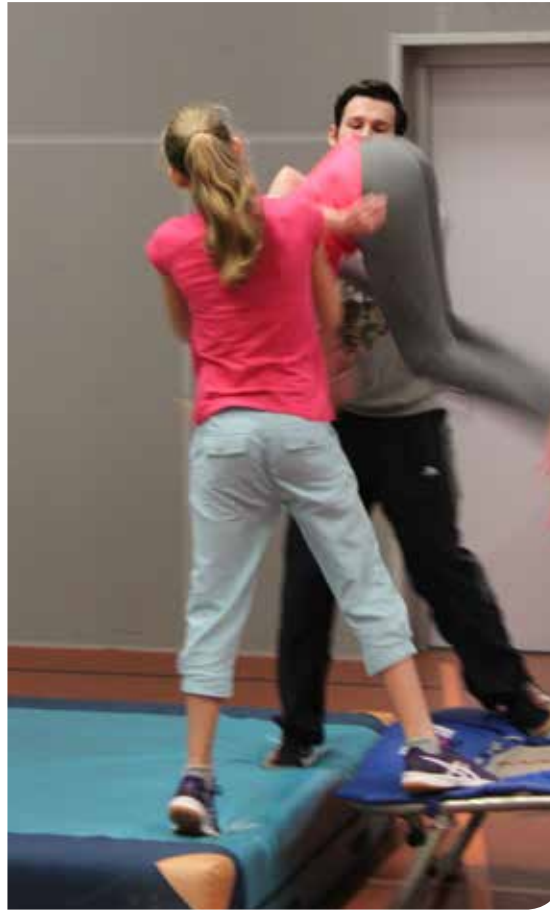
Het is een uitdagend idee om de bewegingsonderwijsdoelen een normatieve kleur op de wangen te geven.

Wat vingeroefeningen:

- betrokken meedoen aan beweegsituaties en – ook zonder aansporing van de leraar - relevante leerinitiatieven nemen om het eigen bewegen te verbeteren
- beweeggedrag zo afstemmen op dat van anderen, dat er voor iedereen leerruimte is en het gedrag door medeleerlingen als ondersteunend wordt ervaren voor het eigen leren
- iedereen tijd gunnen om als bewegend iets niet lukt, te proberen tot lukken te komen en dit, indien gewenst, te ondersteunen.
- Enzovoort. Overigens nog geen leerlingentaal...

Literatuurlijst

- Bax, H., Brouwer, B., Klaassen, C., Palen, H. van der, Roelofs, S., Vervoorn, A., Weeldenburg, G., & Wit, G. de (2017). *Beroepsprofiel Leraar Lichamelijke Opvoeding*. Zeist: JanLuiting Fonds.
- Berkel, M. van, Danes, H., Van Dijk, S., Geleijnse, J., Hazelebach, C., Hofman, N., ... Visser, C. (2016). *Perspectieven op bewegen: Didactiek bewegingsonderwijs voor de basisschool*. Zwolle: Publicatiefonds 't Web.
- Biesta, G. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs*. Culemborg: Uitgeverij Phronese.
- Brouwer, B. (2020). De LO-er als Pedagoog. *Lichamelijke Opvoeding Magazine*, 108(2), 4-6
- Crum, B.J. (1974). Doelstellingen van het bewegingsonderwijs. In: *Verslag van de Twentse Studiedagen voor de lichamelijke opvoeding*.
- DBO werkgroep (2002). Ontstaansgeschiedenis van de betekenisgebieden. In: *Actualisering van een didactiek voor het bewegingsonderwijs*. [10 pagina's]
- Faber, K. (1989). *Bewegingsonderwijs op maat*. Baarn: Bekadidakt, HB-uitgevers.
- Gordijn, C.C.F. (1968). *Inleiding tot het bewegingsonderwijs*. Baarn: Bosch & Keuning.
- Nuij, J. (2017a). De Toepasbaarheid van het Athletic Skills Model in het Voortgezet Onderwijs. *Lichamelijke Opvoeding Magazine*, 105(3), 21-25.
- Nuij, J. (2017b). De Toepasbaarheid van het Athletic Skills Model (2). *Lichamelijke Opvoeding Magazine*, 105(5), 19-23.



Zulke gedragsformuleringen, op te vatten als ontwikkelingsperspectieven voor leerlingen, krijgen daadwerkelijk betekenis in concrete onderwijsleersituaties, in vele gedaanten. Dáár wordt leerlinggedrag gewaardeerd.

Hierbij moeten beweegperspectieven van leerlingen nadrukkelijk worden betrokken. Dit is hoe zij het meedoen aan de beweegsituatie ervaren (Van Berkel e.a., 2016). Ze spreken dan zelf waarden uit over het eigen bewegen en dat van medeleerlingen en trekken hun conclusies voor vervolgen. We zouden nieuwsgierig moeten zijn naar hoe leerlingen pedagogische appèls ervaren.

De ontwikkelingsperspectieven strekken zich uit over leerlinggedrag *als beweeggedrag* (bijvoorbeeld spelend niveauverschillen benutten), de *directe ondersteuning* van beweeggedrag (het matje aanschuiven, omdat anders het bewegen van je medeleerling wordt belemmerd of risicovol wordt) en *indirecte beïnvloeding* van beweeggedrag (nieuwsgierig zijn naar de mening van een ander bij reflecties binnen sportoriëntatie). In deel 2 wordt ingegaan op de relatie met pedagogisch georiënteerde doelen op schoolniveau en algemene doelen.

Het zijn maar voorbeelden en niet in een geheel of kader geplaatst. Verdere doordenking is nodig. Die moet gepaard gaan met een pedagogische visiediscussie.

In dit magazine wordt regelmatig gerefereerd

aan mij welgevallige begrippen als emancipatie, democratisering, gelijkwaardigheid, solidariteit. Mogelijk kunnen die richting geven aan het pedagogische gesprek. Let wel, ze zijn bepaald niet waardenneutraal, dus het gesprek kan een dispuut worden.

Een open ontwikkelingsproces

De ontwikkelingsperspectieven van leerlingen zouden ingeschreven kunnen worden in doelen op tussenniveau, dat van deelnamebekwaamheden en kerndoelen. Vanuit hier kunnen leraren en secties bewegingsonderwijs vertalingen maken naar de eigen situatie.

De vakwereld kan ook *niet* inzetten op doelformuleringen, maar 'milder', op het beschrijven van een pedagogisch streefbeeld voor leerlinggedrag. Dat beeld dient dan als richtinggever voor praktijkuitwerkingen en bestaat náást doelen. We moeten waken voor al te gedetailleerde gedragsbeschrijvingen, die bij het afvinklijstje in de weg gaan zitten. De pedagogische maakbaarheid van gedrag is beperkt.

Er is ruimte nodig voor het ontstaan van een open proces dat "het in de wereld komen van kinderen mogelijk moet maken, waarbij de eigenheid van het kind op het spel staat" (Van Doodewaard, 2020, p. 10). Pas over een langere periode leidt beïnvloeding vanuit een pedagogisch perspectief tot het beklijven van veranderd

Tamboer, J.W.I. (1985). *Mensbeelden achter bewegingsbeelden: Kinantropologische analyses vanuit het perspectief van de lichamelijke opvoeding*. Haarlem: de Vrieseborch.

Van Doodewaard, C. (2020). Bewegingsonderwijs in de Kleine Wereld en in de Grote Wereld. *Lichamelijke Opvoeding Magazine*, 108(2), 9-12.

Van Hilvoorde, I.M. (2011). *Bewegingsrijkdom: Onderzoek naar professionalisering van onze sport- en bewegingscultuur*. Zwolle: Hogeschool Windesheim.

Vermeer, A., & Klis, P. van der (2018). Doelen van Bewegingsonderwijs: een Actuele Invulling van het Gedachtegoed van Gordijn (1). *Lichamelijke Opvoeding Magazine*, 106(5), 42-43.

Wormhoudt, R., Savelsbergh, G.J.P., Teunissen, J.W., & Davids, K. (2018). *The Athletic Skills Model: Optimizing Talent Development Through Movement Education*. Abingdon: Routledge.

gedrag bij leerlingen. Het gaat om ontwikkeling die vorm krijgt en niet om per les 'te plannen' leerresultaat. Of je moet kiezen voor onderwijs dat zich slechts inspannt voor het overdragen van de bestaande beweegcultuur, met als adagium voor leerlingen: 'take it or leave it'.

Het formuleren van normatieve ontwikkelingsperspectieven is een delicate kwestie. Opvoeding schuurt, soms draaiend rondom de hete normerende brij. Enerzijds vegen we als leraren niet onze eigen normen en waarden de bergruimte in, dragen cultuuraspecten over die wij belangrijk vinden, tonen voorbeeldig gedrag. Je staat ergens voor. Anderzijds moeten we leerlingen niet disciplineren in een ons welgevallige richting, ze niet kneden volgens óns vormingsideaal. Er moet 'vrijheid' zijn voor leerlingen, waarachtige ruimte om eigenheid te verkennen, keuzes te maken, af te wijken van jouw norm, ja, om veranderingen aan te brengen in bestaande ordes. Daar vraagt emancipatoir onderwijs om.

Kwalificatie, socialisatie, subjectificatie

Al langere tijd werd onderwijs verschaald tot het (aan)leren van kennis en vaardigheden en het meten van resultaten. Een maatschappijkritische blik doofde uit en leerlingen werden eerder aanpassers dan constructeurs van een eigen bestaan.

Biesta (2015) pleit vanuit deze constatering voor meer balans in doeldomeinen voor onderwijs. Die doeldomeinen kunnen voor bewegingsonderwijs als volgt worden aangeduid: *kwalificatie* is het beweegvaardig worden; *socialisatie*: betreft het ingevoegd raken in bewegingsculturele praktijken en tradities; *subjectificatie* gaat over het ontwikkelen van een eigenheid als beweging, ook wel geassocieerd met beweegidentiteit (Van Hilvoorde, 2011).

Door de nadruk op kwalificatie zijn socialisatie en subjectificatie naar de randen van het onderwijs geschoven. Brouwer (2020) zegt dat juist deze domeinen gelijkgesteld kunnen worden met de *pedagogische opdracht*. Ik zie dat iets anders. Je kunt inderdaad juist vanuit deze beide domeinen heel goed een pedagogisch perspectief innemen, maar het opvoedkundige doordringt alle doeldomeinen en verbindt deze hier zelfs op.

Balans

Streven naar balans om de pedagogische opdrachten te vervullen? Ja, met twee opmerkingen daarbij:

Een simpel voorbeeld uit een voetbalactiviteit:
"We krijgen een cijfer. Ik moet laten zien wat ik kan. Die ander is een zwakkere speler, maar hij speelt de bal nu toch wel erg ver voor zich uit. Afpakken toch? Met een schouderduw zou dat nog beter kunnen. Mag dat bij meester Berend? Wat zal ik doen?"
Ook de leerlingen worstelen dus met de balans. Dat biedt overigens leeransen.

Ten eerste moeten we deze balans niet als een objectieve, overal geldende evenwichtssituatie zien. De balans krijgt een situatieve (contextuele) invulling. In het speciaal onderwijs heeft subjectificatie veelal een ander gezicht dan in het reguliere onderwijs. In een sportgeoriënteerde onderwijspraktijk verschillen socialisatiekenmerken van een praktijk gebaseerd op een beweegcultuur-brede insteek.

Er moet 'vrijheid' zijn voor leerlingen, waarachtige ruimte om eigenheid te verkennen, keuzes te maken, af te wijken van jouw norm, ja, om veranderingen aan te brengen in bestaande ordes. Daar vraagt emancipatoir onderwijs om

Ten tweede is een balans tussen doeldomeinen een (diffuus) streefbeeld, maar voortdurend dreigt of is er disbalans. Bijvoorbeeld omdat in een beoordelingsfase de aandacht uitgaat naar het te behalen niveau (kwalificatie). Of een plotseling conflict tussen leerlingen vraagt om een interventie (subjectificatie). Of, wat regelmatig voorkomt: tijdelijk is door een complexe sociale situatie het bewerkstelligen van een positief beweeg-/leerklimaat belangrijker dan het verhogen van het beweegniveau (socialisatie en subjectificatie).

In sommige praktijken wordt het pedagogische perspectief - voor een bepaalde tijd of periode - 'gepland' losgekoppeld van het belang van bewegen verbeteren. Zoals de eerste lessen met een brugklasgroep besteden aan groepsdynamische processen om groepsbinding te creëren. Ik hoorde van de leerarme/-loze beweegactiviteiten die hiervoor werden ingezet. De beweegkwalificatie kreeg de rug toegekeerd. Daarmee ook het vak zou ik zeggen. De Biesta-balans was volledig zoekgeraakt.

Blijkbaar kunnen we vanuit een opvoedkundig oogmerk wegdrijven van de kern van de vakdoelstelling. Dat is het laatste wat ik zou willen. Ik pleit voor vakgebonden activiteitenkeuzes, waarbij beter leren bewegen en het pedagogische perspectief hand in hand gaan.

In het tweede deel van de artikelenreeks wordt ingegaan op de vraag hoe doelen en praktijken in bewegingsonderwijs worden beïnvloed door de (beweeg)cultuur.

Henk van der Palen was directeur van de Calo op Hogeschool Windesheim

Contact

henkvdp@hotmail.com

Kernwoorden

doelen, bewegingsonderwijs, pedagogiek, didactiek

Foto's

Hans Dijkhoff