

Wat bewegings- onderwijzers beogen

Al enige tijd heet ons vak 'Bewegen en sport'. Jeugdigen bewegen niet alleen op school maar ook in de sport. Op school lijkt het verbeteren van het bewegen door het merendeel van de leraren gezien te worden als de centrale inhoud van het vakgebied. Het vak wordt daarom ook wel 'bewegingsonderwijs' genoemd. Toch blijkt uit allerlei publicaties in LO Magazine dat hier in de wereld van de lichamelijke opvoeding verschillend over wordt gedacht. Lees bijvoorbeeld hoe leerplanontwikkelaar Jacob Nienhuis in een artikel over de conceptkerndoelen (2025) beschrijft hoe naast het leren bewegen van leerlingen ook andere doelstellingen worden nagestreefd: een meervoudige deelnamebekwaamheid, kennis over de beweeg- en sportcultuur en de ontwikkeling van een beweegidentiteit. Achtereenvolgens hebben deze bedoelingen een sociale, cognitieve en psychologische kleur en lijken ze de ruimte die er is voor het verbeteren van het bewegen in te perken. Deze veronderstelling wordt in dit artikel uitgewerkt. | Karel Verweij

Hiervoor passeren allerlei onderwerpen de revue: waarom heeft de naam 'bewegingsonderwijs' de voorkeur als naam van het vak? Wat zijn intrinsieke en extrinsieke doelstellingen en wat zijn de redenen dat bewegingsonderwijzers zich op de eerste verlaten? Zouden bepaalde extrinsieke bedoelingen niet kunnen worden binnengehaald als 'bijvangst' bij het realiseren van intrinsieke doeleinden? Is het überhaupt mogelijk om tegelijkertijd meerdere doelen na te streven? En: past het nastreven van een 'meervoudige deelnamebekwaamheid' eigenlijk wel in het bewegingsonderwijs? En tot slot: is een pedagogiek denkbaar die recht doet aan het leren bewegen?

Bewegingsonderwijs

Waarom heeft de naam bewegingsonderwijs de voorkeur als aanduiding van ons vak? Wat wordt in vergelijking met andere schoolvakken specifiek in het bewegingsonderwijs nagestreefd? Welke unieke bijdrage levert het leren bewegen aan de ontwikkeling van kinderen en jongeren? Over deze

vragen heeft de wijsgerige pedagoog Carl Gordijn zich al in de periode tussen de wereldoorlogen gebogen. Hij stelt daarbij vast dat een menselijk lichaam dat door de ruimte beweegt met natuurkundige begrippen geanalyseerd kan worden (Tamboer, 1977). Dit is bruikbaar omdat met wetmatigheden - zoals zwaartekracht, versnelling en wrijving - de loop van het lichaam kan worden voorspeld. In de natuurkunde worden bewegingen van menselijke lichamen en voorwerpen met hetzelfde woordgebruik beschreven. Daarmee wordt het typisch menselijke eruit gefilterd. Gordijn ziet daarom af van de natuurwetenschappelijke invalshoek en kiest voor een 'antropologische' benadering.

Twee kerngedachten brengen hem ertoe de lichamelijke opvoeding voortaan bewegingsonderwijs te noemen (Gordijn, 1968). Ten eerste wijst Gordijn erop dat het lichaam en de geest niet aan het mens-zijn kunnen worden onderscheiden. De naam 'lichamelijke opvoeding' weerspiegelt dit onderscheid en is daarom ongeschikt als aanduiding van het vak. Alsof gymleraren lichamen zouden kunnen opvoeden. Gordijn (1968):



Bij instrumentalisering van het bewegen verschuift de bewegingsontwikkeling naar de achtergrond



Jits Bakker - Fietsspel

“Bij het waarnemen van de kinderen in de gymnastiekles moet u eens proberen hen te zien als bewegende lichamen. Dat lukt eenvoudig niet. Het zijn niet de lichamen die lopen, springen, werpen. Het zijn kinderen die bezig zijn met iets.” (p. 10).

Ze voelen zich klaarblijkelijk door dit ‘iets’ aangesproken. Het heeft ‘betekenis’ voor hen. Ten tweede vraagt Gordijn zich af wat de essentie is van het gebeuren dat hij in de gymzaal aantreft:

“Wij kunnen ons nu afvragen: Wat is de essentie van het gebeuren? Wat doen de kinderen? Wat laat de onderwijzer hen doen? Er is maar één antwoord, dat de hele essentie pakt: zij bewegen en de onderwijzer geeft opdracht tot bewegen.” (p. 8).

Als kern van de gymles wijst Gordijn dus het ‘bewegen’ aan en kijkend door zijn antropologische bril ziet hij bewegen als een vorm van ‘gedrag’. Dit wil zeggen dat mensen zich gedragen als ze zich bewegen. Het bewegen valt steeds te begrijpen in relatie tot de situatie waarin het plaatsvindt. Het aarzelende aanlopen naar de minitrampoline verwijst naar de hoge bok die erachter staat. Eroverheen springen boezemt klaarblijkelijk angst in. Omdat bewegen als gedrag wordt gezien is

het ook niet waardenvrij. Het is niet onverschillig hoe iemand met anderen beweegt. De hockeyer die te laat bij de bal is en fel doorloopt op de balbezitter beweegt inadequaat. Het vaardigheids- en omgangsaspect zijn verweven. De antropologische invalshoek laat geen afzonderlijke beïnvloeding van de technisch-instrumentele en sociaalpsychologische aspecten van het bewegen toe.

Om verschillende redenen blijkt bewegingsonderwijs een betere vakaanduiding dan lichamelijke opvoeding. Niet alleen wordt met deze naam het onderscheid tussen lichaam en geest overschreden. Het omschrijft ook kernachtig de bedoeling van het vak. Het bakent daarmee het vak af en kan gymleraren van uiteenlopende pluimage verenigen rond eenzelfde bedoeling. Deze houdt in dat leraren activiteiten aan de orde stellen waarin bewegend iets te leren valt, zodat leerlingen ‘zich leren te bewegen’. Het woordje ‘zich’ komt voort uit Gordijns ‘personalistische’ zienswijze. Door het unieke van elk kind centraal te stellen kan het bewegingsonderwijs bijdragen aan de ontwikkeling van een persoonlijke identiteit. Het gaat Gordijn dus niet - in strikte zin - om het leren bewegen, maar om de bijdrage die het levert

aan de vorming van de persoon. Al bewegend leren kinderen en jongeren namelijk zichzelf kennen en worden ze iemand. Ze leren niet alleen wat ze kunnen maar ook wie ze zijn.

Intrinsieke bedoelingen

De kerngedachte die Gordijn ons nalaat is dat het bewegen de moeite waard is om te onderwijzen en dat de zin ervan niet hoeft te worden ontleend aan de bevordering van andersoortige doeleinden. Rond de eeuwwisseling munten de filosofen Jan Tamboer en Johan Steenberg (2000) begrippen die dit uitgangspunt kunnen verduidelijken. Ze onderscheiden ‘intrinsieke’ van ‘extrinsieke doelstellingen’. Een intrinsieke doelstelling is onlosmakelijk verbonden met een activiteit en kan alleen worden bereikt door aan deze activiteit deel te nemen. Zo is het intrinsieke doel van het bordspel ‘schaken’ de koning van de tegenstander te veroveren en te voorkomen dat dit bij de eigen koning gebeurt. Een intrinsiek doel definieert de activiteit. Het omschrijft kernachtig ‘wat’ wordt gedaan. Een extrinsieke doelstelling daarentegen is niet inherent verweven met een activiteit en kan ook via andere wegen worden gerealiseerd. Zo kan iemand schaken om onder de mensen te zijn en kan een onderwijzer leerlingen laten schaken om hun cognitieve ontwikkeling te stimuleren. Extrinsieke doelstellingen verwijzen dus niet naar de specifieke aard van de activiteit. Ze verwoorden niet wat deelnemers moeten doen om deze typische activiteit te laten slagen. Ze sturen dan ook niet naar een (betere) realisering ervan. Extrinsieke doelstellingen worden op een willekeurige wijze aan een activiteit toegevoegd en kunnen onbepaald worden toegekend.

Bewegingsonderwijzers hebben intrinsieke bedoelingen. De aan de orde gestelde activiteiten worden immers niet aangewend om buiten het bewegen liggende doelen te realiseren. De leerlingen leren de activiteiten die ze verrichten. Daarmee sluiten de onderwijzers aan op het perspectief van de leerlingen die in de regel van het bewegen genieten en gemotiveerd zijn om de moeite die het leren bewegen bij hen oproept te overwinnen.

Instrumentalisering van het bewegen

Tamboer en Steenbergen merken op dat het gebruik van het bewegen voor extrinsieke doeleinden niet zonder gevaren is. Extrinsieke doelen kunnen namelijk zo de overhand krijgen dat ze de 'eigenheid' van een bewegingsactiviteit overschaduwden. Er is dan sprake van een 'instrumentalisering' van het bewegen. Het bewegen wordt eenzijdig in dienst gesteld van bepaalde extrinsieke doeleinden en uitsluitend nog als een middel begrepen. Daarbij is de activiteit niet alleen tegen andere inwisselbaar, maar ook zo aangepast dat het bewegende aspect het onderpit delft. Een voorbeeld om dit te verduidelijken.

In een estafette geven twee groepjes een stokje aan de volgende renner van hun groepje door. Om deze overdracht te versnellen introduceert de onderwijzer meestal een 'vliegende wissel'. De ontvangende renner neemt, na snelheid te hebben gemaakt, voor een bepaalde lijn het stokje over. Om de activiteit boeiend te houden wordt tegenwoordig bij het omkeerpunt ook wel een 'boter-kaas-eieren-spel' ingericht. Het rennen wordt daar onderbroken om een kruis of mol te tekenen, met als doel om eerder dan het andere team drie dezelfde symbolen in lijn te krijgen. Waarschijnlijk zorgt nu niet zozeer het rennen van de estafette, maar veeleer het mentale oplossende vermogen van een groepje, dat er wordt gewonnen. Het onder tijdsdruk strategisch en snel kunnen aanbrenge van symbolen onderscheidt de winnaar van de verliezer. Daarmee is het kenmerkende aspect van de activiteit cognitief geworden en is het bewegende aspect naar de achtergrond gedrongen. In de kern houdt de activiteit daarmee op bewegingsactiviteit te zijn. Het voorbeeld illustreert dat er in het huidige LO-landschap tendensen van instrumentalisering werkzaam zijn. Hierbij wordt het bewegen gebruikt om 'cognitieve', 'sociaal-emotionele' of de 'gezondheid bevorderende' doelstellingen te realiseren (Hazelebach et al., 2023; De Korte & Koedijker, 2023; Koedijker & Krajenbrink, 2023; Massink, 2023). Zo onderbreken leerkrachten in het klaslokaal intellectuele leertaken

van leerlingen door hen van hun stoel te laten opstaan, om bewegingen te verrichten die het cognitieve leren ondersteunen of versterken. Het bewegen wordt hier omwille van iets anders bedreven. Er is sprake van *moving to learn* in plaats van *learning to move* (Van Ark & Verveld, 2023). De bewegingsontwikkeling verschuift hierdoor naar de achtergrond waardoor de specifieke waarde die bewegingsactiviteiten kunnen leveren aan de ontwikkeling van jeugdigen verloren gaat.

Een onderwijzer die het bewegen als middel gebruikt om extrinsieke doelstellingen te thematiseren erkent impliciet dat het bewegen zelf onvoldoende de moeite waard is om te onderwijzen. Onbedoeld wordt daarmee het fundament van het vak ondergraven en komt het bestaansrecht ervan in gevaar.

In- en extrinsieke doelstellingen nastreven

In het nastreven van extrinsieke doelstellingen schuilt dus het gevaar



Nic Jonk - Bokspringen



Extrinsieke doelen kunnen zo de overhand krijgen dat ze de 'eigenheid' van een bewegingsactiviteit overschaduwden

dat deze de overhand krijgen en het bewegen naar de achtergrond dringen. Volgens de pedagoog Adrie Vermeer kunnen aan het bewegingsonderwijs wel extrinsieke doelstellingen worden toegekend als ze het realiseren van intrinsieke doelen niet in de weg staan (2011). Extrinsieke doeleinden kunnen min of meer in het verlengde van intrinsieke bedoelingen liggen. De lichamelijke opvoeding kan bijvoorbeeld bijdragen aan de gezondheid van leerlingen door hen intensief genoeg te laten bewegen. Met het tegengaan van obesitas ligt dit volgens Vermeer veel moeilijker, omdat obesitas ook te maken heeft met goede voeding en met iemands zelfbeeld. Ook de hierboven bij het schaken genoemde extrinsieke bedoelingen hangen niet in dezelfde mate samen met het intrinsieke speldoel. Het stimuleren van de cognitie is meer toegesneden op de activiteit dan het schaken om aansluiting te vinden bij andere mensen. Mogelijk is het zo dat het nastreven van de meer overeenkomstige extrinsieke doeleinden het realiseren van de intrinsieke doelen niet in de weg staat en zelfs kan bevorderen. Zouden deze doeleinden dan niet kunnen worden geoogst als 'vangst bij' het realiseren van de intrinsieke doelen?

Voor de beantwoording van deze vraag gaan we te rade bij de vakdidacticus Oene Loopstra en de sociale wetenschapper Bart Crum.

Loopstra (1983) vat het begrip 'doelstellingen' in engere zin op. Hij omschrijft ze als "na te streven onderwijsresultaten waarop men zich nadrukkelijk richt" (p. 57). De term heeft dus geen betrekking op alle onderwijseffecten die voortkomen uit het deelnemen

aan bewegingsactiviteiten, maar enkel op de resultaten die de onderwijzer wil bereiken en waartoe hij de onderwijsleersituatie heeft ingericht. Doelstellingen zijn 'beoogde onderwijsresultaten' waarnaar de andere facetten van het didactische handelen worden gericht. De overige didactische beslissingen vloeien voort uit de aard van het gewenste onderwijsresultaat. Deze nagestreefde resultaten komen dus niet als vanzelf voort uit het deelnemen aan de onderwijsleersituatie. Alle componenten van de onderwijs-situatie moeten op het bereiken van de doelstelling worden afgestemd. Zo dient de onderwijzer bijvoorbeeld in een op de doelstelling gerichte interactie met de leerlingen te treden. Deze noodzakelijke afstemming beperkt de mogelijkheid om tegelijkertijd meerdere onderwijsresultaten na te streven. Elke doelstelling vereist immers een integrale inrichting. Het stelt paal en perk aan het op hetzelfde ogenblik nastreven van meerdere doelstellingen en dus ook het combineren van in- en extrinsieke doelstellingen. Zo kan de onderwijzer die bij het omrollen van knotsen zowel het mikken (het raken van knotsen) als het rekenen (het optellen van aantallen omgerolde knotsen) tot leerprobleem wil maken (Hazelebach, 1993/1994) nooit beide op hetzelfde moment bereiken. Als het 'bijeenvoegen van aantallen' door leerlingen een reëel rekenprobleem is, kost dit tijd en kan er weinig worden bewogen. Als er daarentegen weinig wordt geraakt moet het mikken worden geoefend en blijft er weinig rekentijd over. Deze 'didactische interferentie' treedt ook op als onderwijzers de bewegingsintensiteit voor de slagpartij bij softbal willen vergroten

door in groepjes over de honken te laten lopen (Slingerland & Borghouts, 2008). Hoewel hierdoor de intensiteit toeneemt, wordt het inzicht van de veldspelers hoe lopers kunnen worden uitgebrand of uitgetikt er ernstig door bemoeilijkt. Het bevorderen van de gezondheid (extrinsieke doelstelling) en het 'inblijven ten opzichte van het uitmaken' (intrinsieke doelstelling) bijten elkaar en kunnen niet tegelijkertijd worden gerealiseerd.

Crum (2012) benadrukt de onbruikbaarheid van vakoverschrijdende doelen voor de didactische vormgeving van bewegingsonderwijsleerprocessen. Dit soort doeleinden zijn vreemd aan de bewegingsproblemen die leerlingen bij het realiseren van een activiteit tegenkomen. Het vak laat zich dan ook niet methodisch ordenen en sturen op basis van extrinsieke doelen. Alleen goed uitgewerkte, vakspecifieke doelen kunnen richting geven aan de leerprocessen en de methodische ordening van de lessen. Deze vakspecifieke uitwerking blijft bij het instrumentele gebruik van bewegingsactiviteiten achterwege. De onderwijzer is hier immers niet uit op het centraal stellen van het bewegende aspect. Om in deze gevallen te voorkomen dat de bewegingsactiviteiten mislukken worden meestal leeractiviteiten gekozen waarvan het bewegende aspect niet al te moeilijk is. Zo kan aan het leren bewegen voorbijgegaan worden. Een voorbeeld ter verduidelijking. In het gymonderwijs worden tegenwoordig situaties ingericht om het onderlinge vertrouwen te problematiseren. Hiertoe worden leerlingen aangezet om zich gestrekt, ruggelings en met de ogen dicht, van een springkast te laten vallen. Drie du'o's, die elk met elkaars polsen vast een vangnet vormen, vangen de leerling op. Het zich blindelings durven overgeven aan medeleerlingen zit hier de bewegingsontwikkeling in de weg. Al vallend wordt er bewegend namelijk nauwelijks iets geleerd.

Is het mogelijk om (bepaalde) extrinsieke doelen te realiseren als bijvangst bij intrinsieke bedoelingen? Dat is weinig waarschijnlijk. Niet alleen vraagt de realisering van een doelstelling om een daarop

toegespitste, integrale inrichting van de onderwijsleersituatie, waardoor tegelijkertijd slechts één doel kan worden bereikt. Ook is een extrinsieke doelstelling niet te gebruiken voor de didactische vormgeving van een onderwijsleersituatie. Vakoverschrijdende doelstellingen spelen geen rol bij de didactische vormgeving ten behoeve van bewegingsonderwijsleerprocessen.

Gedrag in bewegings-situaties beïnvloeden

In de voorgaande paragrafen is een pleidooi gevoerd voor het verbeteren van het bewegen van leerlingen. In het bewegingsonderwijs wordt een 'bewegingsbekwaamheid' nagestreefd. Is dit niet een wat te beperkte benadering? Het samen bezig zijn van leerlingen in de gymles omvat immers veel meer dan het realiseren van bewegingsrelaties. Leerlingen wachten op hun beurt, lossen met elkaar conflicten op, doen het elkaar voor, troosten elkaar na een ongelukje, enzovoort. Het in groepsverband deelhebben aan een les creëert volop interacties tussen leerlingen. Hieruit groeit geleidelijk een bij de groep horende cultuur. Elke onderwijzer beïnvloedt deze groepsontwikkeling. Reagerend op wat zich voordoet, zich invoegend, gaandeweg en terloops, probeert de onderwijzer bij leerlingen onderwijscodes ingang te doen vinden en zo zijn stempel op de groeps cultuur te drukken. Hij streeft hierbij een sfeer na waarin iedereen zich thuis voelt en er een positieve gerichtheid is op elkaars bewegen. Wordt deze sociale ontwikkeling van leerlingen doelgericht nagestreefd? Streven bewegingsonderwijzers systematisch een 'meervoudige deelnamebekwaamheid' na? De bewegingsonderwijzer Reinald Teune (1994) merkt hierover op dat:

"...de kern van het vak gymnastiek leren bewegen is. Sociale en cognitieve aspecten van het leerproces krijgen aandacht in directe relatie tot het bewegen zelf. Wij zijn er tegen om voor deze aspecten aparte leerdoelen te formuleren of lesreeksen te ontwerpen voor het bereiken ervan. We maken ze niet doelbewust, planmatig, geïsoleerd tot probleem voor de leerlingen." (p. 26).



Daar waar het in het bewegingsonderwijs nodig blijkt te zijn de relaties van leerlingen te beïnvloeden doet de leraar dit dus ad hoc, lopende het onderwijsproces. De beïnvloeding wordt niet in termen van concrete leerdoelen geformuleerd (Van den Berg, 2002). Het is meer een weg die leraren en leerlingen samen gaan. De methodische opbouw van leeractiviteiten blijft hierdoor voorbehouden aan het leren beter te bewegen.

Toch komt de onderwijzer er in de praktijk niet altijd onderuit bij de inrichting van bewegingsactiviteiten rekening te houden met psychosociale

aspecten. Zo kan de onderwijzer, als de hormonen in de tweede helft van groep 8 opspelen, er bij het ringenzwaaien een tijdje voor kiezen om bepaalde jongens en meisjes apart te groeperen of een maximum aan het aantal zwaaien te stellen, zodat deze niet te groot wordt en de achterafsprong niet hoeft te worden gevangen. Doorgaans past de leraar de wijze waarop het zwaaien wordt afgebroken niet aan psychosociale motieven aan, maar aan de bewegingsmogelijkheden die leerlingen eerder verworven hebben. Deze overwegingen maken duidelijk dat de sociale relaties in het bewegingsonderwijs procesmatig en

ten dienste van het leren bewegen worden beïnvloed. Er worden geen op zichzelf staande sociale doelstellingen nagestreefd. Het is niet de bedoeling om op grond van gedragsstandaarden planmatig de relaties tussen leerlingen te vormen. Zo worden bewegingsactiviteiten niet gebruikt om sociaal-emotionele vaardigheden - zoals empathie of samenwerken - te oefenen. In plaats daarvan normeert de onderwijzer, met behulp van de bewegingsthema 's, de bewegingsrelaties tussen leerlingen zodat het bewegen verbetert. De bewegingsonderwijzer die - bijvoorbeeld - met leerlingen gaat boksen zoekt geen oefeningen bij elkaar om hen weerbaarder te maken. De leerlingen oefenen alles waardoor ze beter leren boksen.

Een pedactiek bewegingsonderwijs

In de ontwikkelingspsychologie wordt de groei van jeugdigen naar volwassenheid geordend in leerlijnen (Hendriksen, 2012). De vooruitgang wordt uiteengelegd in een cognitief, sociaal-emotioneel en motorisch traject. Hierdoor lijkt het alsof kinderen en jongeren in elk van deze leerlijnen een op zichzelf staande, van de andere leertrajecten onderscheiden ontwikkeling doormaken. Ook aan de opsplitsing van het onderwijs in de doeldomeinen 'kwalificatie, socialisatie en subjectificatie' (Biesta, 2020) kleeft dit euvel. De opdeling verhindert dat er een geïntegreerde beïnvloeding kan plaatsvinden. Een voorbeeld ter verduidelijking.

In een vraaggesprek stelt de wijsgerige pedagoog Gert Biesta dat het er bij het bewegen niet zozeer om gaat dat iemand beter gaat bewegen, maar veeleer om wat hij of zij 'ermee doet' (Van Mossel, 2023). Biesta vraagt zich af welke verantwoordelijkheid het een leerling geeft als hij - bijvoorbeeld - heel goed een bal kan gooien. Dit zijn volgens hem wezenlijke pedagogische momenten waarop 'op de deur van de leerling wordt geklopt'. Dat de leerling gaat snappen dat het niet alleen om het technisch leren passen gaat, maar ook beseft dat je het met anderen doet. Uit deze redenering blijkt dat Biesta het sociaal-motorische aspect uit het leren bewegen filtert. Door te spreken van 'technisch leren' reduceert hij het bewegen tot het maken van bewegingen. Dit komt overeen met het bewegingsconcept dat het 'aanleren van motorische vaardigheden' wordt genoemd. Pedagogisch gezien heeft dit concept twee nadelen. Ten eerste is het leren hier iets wat de docent de leerlingen 'aandoet'. De leraar meet de leerlingen een ideaaltypische uitvoeringswijze aan. Hij plakt ze als het ware een perfect bewegingsverloop aan. Ten tweede kan de technische uitvoeringswijze als zodanig niet pedagogisch worden beïnvloed. In het bewegingsonderwijs is dit anders. Bewegen wordt hier gezien als gedrag, waardoor het pedagogisch kan worden beïnvloed. In het bewegingsgedrag vallen immers het technische en sociale bewegingsaspect samen. Hierdoor kan het te hard toespelen van een bal aan een niet zo

vaardige leerling worden opgevat als een bewegingstekort. Het werpen van de bal wordt onvoldoende afgestemd op de mogelijkheden van de ontvangende leerling. Het bewegingsthema (het heen en weer werpen van de bal) wordt niet gerealiseerd. Het gebrekkige vangen kan de minder vaardige leerling niet worden aangerekend. De vaardige leerling daarentegen moet in staat worden geacht zijn bewegen aan te passen. Het zo aangooien dat een minder vaardige leerling de bal kan vangen vereist een tegemoetkomende houding van de vaardigere leerling. Zo'n houding dient op school tot ontwikkeling te komen. Leerlingen leren daarbij zo bewegingsrelaties met mindere bewegers aan te gaan dat zij hun mogelijkheden realiseren.

In dit verband merkt de psycholoog Gijs van den Berg (2002) op dat bewegingsonderwijzers erop uit zijn dat leerlingen bewegend 'beter' en 'anders' tot hun recht gaan komen. In het eerste geval betekent dit dat leerlingen complexere bewegingshandelingen leren uitvoeren - bijvoorbeeld een bal van veraf door een basket gooien. In het tweede geval wil dit onder meer zeggen dat leerlingen toegerust raken om medeleerlingen bewegend te ondersteunen - bijvoorbeeld bij het in tweetallen om de beurt veren in een trampoline de hoogte zo te matigen dat een ritme van springen kan worden onderhouden. Van den Berg kleurt de beïnvloeding van het samen bezig zijn van leerlingen vanuit zijn 'ethisch-pedagogische visie' op het vak. Naar zijn opvatting zou een bewegingsonderwijzer een cultuur gestalte moeten geven waarin ook aandacht is voor degenen die kwetsbaar zijn.

In dit licht zouden we het bewegingsonderwijs een 'pedactiek' kunnen noemen: een in elkaar opgaan van pedagogiek en didactiek, van opvoeden en onderwijzen. Leraren doen in deze benadering een appel op leerlingen zodanig te bewegen dat verantwoordelijkheid wordt gedragen voor de ontwikkeling van medeleerlingen, in het bijzonder degenen die niet zo gemakkelijk thuis raken in bewegingsituaties. Dit is wat het bewegingsonderwijs kan bijdragen aan humanisering.



Crum (2012) benadrukt de onbruikbaarheid van vakoverschrijdende doelen voor de didactische vormgeving van bewegingsonderwijsleerprocessen



Samenvattende slotopmerkingen

De aanduiding 'bewegingsonderwijs' omschrijft kernachtig de bedoeling van het vak. In dit schoolvak leren leerlingen zich beter te bewegen, zodanig dat anderen zich hieraan kunnen ontwikkelen. De naam benadrukt dat het de moeite waard is om het bewegen te onderwijzen. De betekenis ervan hoeft niet te worden ontleend aan de bevordering van andersoortige doeleinden. Bewegingsonderwijzers stellen intrinsieke doelen. Het is de bedoeling dat leerlingen leren de bewegingsactiviteiten die ze verrichten (beter) te realiseren.

Daarnaast zijn er leraren die ook extrinsieke doelstellingen nastreven. Dit soort doelstellingen zijn niet inherent

verweven met de bewegingsactiviteiten die leerlingen verrichten en kunnen ook via andere wegen worden gerealiseerd. Extrinsiek wil hier zeggen dat het bewegen omwille van iets anders wordt bedreven. Zo onderbreken leerkrachten in het klaslokaal intellectuele leertaken van leerlingen door hen van hun stoel te laten opstaan en bewegingen te laten verrichten die het cognitieve leren ondersteunen of versterken. Het ziet ernaar uit dat het bewegen in de wereld van de lichamelijke opvoeding wordt gebruikt om cognitieve, sociaal-emotionele of gezondheid bevorderende doelstellingen te realiseren. Dit is niet zonder gevaren. Extrinsieke doelen kunnen namelijk zo de overhand krijgen dat ze de eigenheid van een bewegingsactiviteit overschaduwen. Er is dan sprake van een instrumentalisering van het bewegen. De bewegingsontwikkeling verschuift naar de achtergrond waardoor de specifieke waarde die bewegingsactiviteiten kunnen leveren aan de ontwikkeling van jeugdigen verloren gaat.

De pleitbezorgers van extrinsieke doelstellingen denken dat 'activiteitsvreemde' doelen die in het verlengde van de intrinsieke bedoelingen liggen, het realiseren van intrinsieke doelen niet in de weg hoeven te staan en deze mogelijk zelfs dichterbij kunnen brengen. Zouden extrinsieke doelstellingen niet kunnen worden binnengehaald als 'vangst bij' het realiseren van intrinsieke doelen? Dit is weinig waarschijnlijk. Niet alleen vraagt de realisering van een doelstelling om een daarop toegespitste, integrale inrichting van de onderwijsleersituatie waardoor tegelijkertijd slechts één doel kan worden bereikt. Ook is een extrinsieke doelstelling wezensvreemd aan de didactisch-methodische vormgeving van een bewegingsonderwijsleersituatie.

Het aanwenden van doelstellingen kent ook grenzen. Niet alle interacties in de gymles zijn immers te betitelen als bewegingsrelaties. Naast dat leerlingen bewegen wachten ze op hun beurt, lossen ze conflicten op, maken ze teams, steken ze elkaar een helpende hand toe, enzovoort. Dit soort contacten probeert de leraar terloops,

lopende het proces te beïnvloeden, zonder hiervoor aparte, concrete leerdoelen te formuleren of lesreeksen te ontwerpen. Deze interacties worden dus niet doelbewust, planmatig en op zichzelf onderwezen. Als het nodig is wordt het gedrag van leerlingen ad hoc door de leraar bijgesteld. De methodische opbouw van leeractiviteiten blijft voorbehouden aan het leren te bewegen.



Dit artikel is een bewerking van het opstel 'De bedoelingen van het bewegingsonderwijs'. In: 'Een pedactiek bewegingsonderwijs ... in tien opstellen'. Dit boek is te bestellen via www.hetweb.nl ●



Bronnen

Klik [hier](#) naar de bronnen

Contact

k1.verweij@hetnet.nl

Karel Verweij was bewegingsonderwijzer op de basisschool en opleidingsdocent, eerst op een pabo en later op de Calo Zwolle

Foto's

Caroline Wildenberg

Kernwoorden

pedactiek bewegingsonderwijs, intrinsieke en extrinsieke doelstellingen, instrumentalisering van bewegen