

# Activiteitsvol bewegingsonderwijs

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



Het motto van de KVLO is: 'Goed leren bewegen, een leven lang actief!' In een topicartikel van het LO Magazine over 'Visie en doelstellingen' in LO5 van 2022 vraagt een auteurscollectief zich af welk antwoord in de vakwereld wordt gegeven op de vraag wat 'goed leren bewegen' is (Auteurscollectief, 2022f). Is er eensluidendheid? Vanuit mijn kijk op het vak LO wil ik antwoorden op de gestelde vragen. Daarbij wordt ook ingegaan op vijf artikelen uit het topicnummer die zich richten op invalshoeken en accenten die volgens het auteurscollectief in de LO-wereld opgeld doen. Verschillen tussen de invalshoeken en accenten worden in dit artikel besproken. | **Tekst** Henk van der Palen

De vijf accenten en invalshoeken (tussen haakjes) zijn: gezondheid en fitheid (lichamelijke oefening); persoonsvorming en identiteitsontwikkeling (lichamelijke opvoeding); socialisatie en voorbereiding op de sport- en bewegcultuur (sportonderwijs); verbeteren van de bewegingshandelingsbekwaamheid en meervoudige deelnamebekwaamheid (bewegingsonderwijs); bewegemotieven en verschijningsvormen (sport- en bewegingsonderwijs). Het onderscheid is gebaseerd op een indeling in vakconcepten van Crum (2011). De artikelen laten zien dat er geen eensluidende mening is over wat onder 'goed leren bewegen' moet worden verstaan. De invalshoeken en accenten leiden tot verschillen in zowel de inrichting en realisatie van LO-programma's, als in wat leerlingen leren.

Het auteurscollectief (2020f) ziet over alle opvattingen en praktijken heen twee hoofdkleuren waaruit gekozen kan worden bij de beantwoording van de vraag wat 'goed leren bewegen' is. Als eerste een insteek op het 'verbeteren van het bewegen zelf' en als tweede een bredere benadering, namelijk het 'goed leren deelnemen aan beweegsituaties' (p.9). Naar mijn mening moeten deze twee smaken met elkaar worden versmolten, overkoepeld door een pedagogisch perspectief.

## Bewegen en het ordenen op beweegactiviteiten

### Bewegingsonderwijs

Mijn vakvisie is in hoge mate gestoeld op het bewegingsonderwijs-denken van Gordijn en latere uitwerkingen daarvan in de praktijktheorie van wat wel de Arnhemse School is gaan heten

(Heij, 2006). Daarmee is voor mij de invalshoek 'bewegingsonderwijs' (Auteurscollectief, 2022a) leidend. De tekst in dat artikel is overigens niet geheel en al van toepassing op vakopvattingen van de Arnhemse School en mijn opvattingen. Bewegingsonderwijs, omdat het immers gaat over 'bewegen', "het hart van het gebeuren dat we doorgaans aangeduid vinden als lichamelijke opvoeding" (Gordijn, Van den Brink, Meerdink, Tamboer & Vermeer, 1975). Bewegen wordt daarin opgevat als "het handelend oplossen van beweegproblemen in beweegactiviteiten" (Van der Palen, 2020, p.6). Vanuit een relationele, dialogische benadering worden beweeghandelingen begrepen als betekenisvol gedrag, als "een specifieke wijze van 'wereld-verstaan-in-actie'" (Tamboer, 1985, p.417). Denk aan de aanloop met voldoende tempo om zó in de minitramp te komen dat er ruimte is voor de salto, of met de mountainbike de wip wap zo recht mogelijk van voren aanrijden om er goed op te kunnen blijven, zodat de volgende hindernis genomen kan worden.

In veel (curriculumgerichte) publicaties nemen beweegactiviteiten een centrale plek in. Bijvoorbeeld bij de toekomstverkenning Human movement and sports in 2028 (Brouwer et al., 2011), bij de huidige kerndoelen voor po en vo en ook in het voorstel voor de basis van de herziening van de kerndoelen (en eindtermen) voor het leergebied Bewegen & Sport binnen het project Curriculum nu (Ontwikkelteam Bewegen & Sport, 2019). De basisdocumenten die de LO rijk is (basis en voortgezet onderwijs) en vergelijkbare boeken voor het speciaal onderwijs (ZML en cluster 4) staan letterlijk vol met beweegactiviteiten die een eerste ordening vormen voor het onderwijs. Soms is het onderscheid naar activiteitsgebieden (spel, turnen, atletiek, bewegen op muziek, zelfverdediging, zwemmen) het eerste indelingscriterium. Dat is ook mijn keuze. Altijd is er een ordening op basis van beweeggebieden (binnen de eerder genoemde praktijktheorie aangeduid als betekenisgebieden) of beweegthema's waarin activiteiten worden verzameld met een overeenkomstig(e) beweegprobleem of beweeguitdaging. Bijvoorbeeld bij spel onder meer de betekenisgebieden

mikken en passeren & onderscheppen. Het beweegprobleem bij het laatste gebied: het in bezit blijven van een speelvoorwerp ten opzichte van het in bezit komen van dat voorwerp. (Dit zijn formuleringen die tevens het startpunt vormen voor het ontwerpen en arrangeren van beweegactiviteiten).

Termen zijn soms dus anders, maar onderliggende ideeën zijn vergelijkbaar. Een eenduidige visie op 'beter leren bewegen' lijkt daarmee binnen handbereik.

Bij het ontwerpen van een curriculum is een belangrijk criterium dat het dekkend is voor alle activiteitsgebieden en – daarbinnen – alle betekenisgebieden. (Het gaat bij de diverse typen onderwijs uiteraard om verschillende beweegactiviteiten en beweegniveaus). De gekozen beweegactiviteiten worden in een volgorde van toenemende complexiteit geplaatst.

Het leren bij 'goed leren bewegen' is voor mij gericht op het ontwikkelen/verbeteren van de beweegvaardigheid/beweegbekwaamheid van leerlingen. Steeds gaat het erom dat er, met gevoel voor de omgeving, handelingspatronen worden gerealiseerd die beweeguitdagingen het hoofd kunnen bieden. Beweegproblemen vragen om alsmaar genuanceerdere oplossingen. Daarbij worden beweeghandelingsmogelijkheden verbreed en verdiept door het onderkennen en benutten van relevante beweegprincipes. Hiermee wordt 'leren bewegen' benaderd als een cyclisch proces, in sterke mate steunend op transfer: de aanname is dat wat binnen een betekenisgebied wordt geleerd in de ene activiteit, wordt meegenomen naar een volgende activiteit. Bij deze kijk op 'goed leren bewegen' hoort ook dat leerlingen ruimte krijgen om eigen beweegantwoorden te verkennen, hiermee te experimenteren;



Bewegen is het handelend oplossen van beweegproblemen in beweegactiviteiten

er is immers niet één oplossing voor een beweegprobleem en het leidt tot wendbare leerresultaten. Dit relateert ook vooraf bepaalde volgordes van activiteiten. Eerder is het zo dat er onderweg in onderwijsleerprocessen bijstellingen worden gedaan.

Het is niet gezegd dat de bovengenoemde ordening op beweegactiviteiten/beweegproblemen en de onderliggende kijk op bewegen door alle vakcollega's worden onderschreven. Hoe verhouden zich de onderscheiden invalshoeken en accenten hiertoe?

### **Sportonderwijs**

Bij sportonderwijs (Auteurscollectief, 2022e), opgevat in zijn conformistische variant, waarbij de sportwereld min of meer wordt gekopieerd naar die van de LO, worden de sportactiviteiten gekozen vanuit specifieke, gereglementeerde sporten. Leerlingen leren de belangrijkste technieken, tactieken en regels van een sport. Een mogelijke transfer van wat wordt geleerd naar andere activiteiten of sporten is niet een eerste zorg van deze invalshoek. Bewegingen en tactische patronen worden vaak opgeknipt in delen. Later wordt het geleerde ingevoegd of samengevoegd tot grotere gehelen. Hoe leerlingen iets uitvoeren wordt gestuurd door allerlei voorschriften hierover en wordt getoetst aan een min of meer ideaaltypische vorm, ontleend aan wat goede sporters laten zien. Zeker hier is een wat Tamboer (1985) noemt 'substantieel getinte kijk op bewegen' herkenbaar, onder meer te duiden als de wijze waarop lichaamsdelen zich verplaatsen in de ruimte, ofwel 'lichaamsbewegingen zonder meer' (pp.417-418).

Ongetwijfeld tref je in de LO-praktijk invloeden aan van het conformistisch sportonderwijs. Over het algemeen

zullen leraren LO kritisch zijn op wat vanuit de sportwereld wel en niet een plek kan krijgen in de LO. Immers, de onderwijscontext is met zijn introductie in een breed scala aan beweegactiviteiten en opvoedkundige taakstelling, niet eenzelfde context als die van de sport. Dit neemt niet weg dat binnen het accent dat het auteurscollectief noemt bij sportonderwijs, namelijk socialisatie en voorbereiding op de sport- en bewegcultuur (Auteurscollectief, 2022e), sportachtige activiteiten wel degelijk een plek krijgen in LO-programma's. Maar dan wel in een aangepaste vorm, onder meer rekening houdend met het beweegniveau van leerlingen. Dat kan zeker ook in de bewegingsonderwijsvisie binnen de ordening naar activiteitsgebieden en betekenisgebieden, verbonden met ruimte voor leerlingen om eigen beweegoplossingen te kunnen vinden. Binnen de invalshoek sportonderwijs worden ook nog sportoriëntatie en keuzeprogramma's genoemd. Via aparte programmaonderdelen – op het vo – kunnen leerlingen kennismaken maken met diverse sporten en reflecteren op deelnamemogelijkheden en -wensen. Hier zijn allerlei invullingen mogelijk.

### **Sport- en bewegingsonderwijs**

Bij sport- en bewegingsonderwijs (Auteurscollectief, 2022d) is de kern van het vak LO dat "de docent sport- en bewegingsonderwijs kinderen en jongeren beter leert bewegen en beweegproblemen leert oplossen" (p.34). Dat sluit aan bij het bewegingsonderwijs-denken. Er wordt ook gesproken over het aanleren van motorische vaardigheden. Mogelijk vergelijkbaar met het begrip beweegvaardigheden? Daarentegen kiest men niet voor een ordening op basis van beweegactiviteiten. Daarvoor in de plaats komen verschijningsvormen (wedstrijd, show, spel, avontuur, gezondheid en recreatie), verbonden met deelnamemotieven. Die indeling zou het beter mogelijk maken om relaties te leggen met de veranderende sport- en bewegcultuur. Deze invalshoek wil aansluiten bij behoeftes van leerlingen: "Tijdens de lessen SBO bepalen de motieven van de deelnemers hoe de activiteiten aangeboden worden en welke didactische rol van de docent (respectief:

expert, regisseur, coach, instructeur, adviseur, animator) daarbij gewenst is" (p.34). Hierbij verschillen in een klas de voorkeursmotieven van leerlingen van elkaar, zo wordt vastgesteld.

Een vraag die gesteld kan worden, is hoe in een curriculum met als indelingscriterium verschijningsvormen en motieven, op een logische en samenhangende manier vorm kan worden gegeven aan het ontwikkelen van beweegmogelijkheden. Een andere vraag is of er programma's worden gemaakt waarin leerlingen eigen activiteiten volgen, passend bij hun motief. Of is er (ook) een wens om leerlingen binnen alle motieven leerervaringen te laten opdoen? Ofwel: wanneer wordt bij wiens behoefte aangehaakt? Overigens denk ik dat bepaalde beweegmotieven niet noodzakelijkerwijs verbonden zijn met specifieke verschijningsvormen. Motieven liggen meer bij de leerlingen zelf en kunnen zich in allerlei activiteiten en contexten manifesteren.

Er is wat mij betreft ook een andere manier om planmatig aandacht te besteden aan verschijningsvormen en beweegmotieven, namelijk in een specifiek(e) lesblok of lessenreeks, in de loop van het vo. Daarmee is sport- en bewegingsonderwijs eerder een in omvang beperkt accent in het bewegingsonderwijsprogramma, dan een invalshoek als grondslag voor een curriculum.

### **Lichamelijke oefening**

Ook bij 'lichamelijke oefening' (Auteurscollectief, 2022b) komt het substantiële lichaamsbeeld in zicht. Nadrukkelijk zelfs, omdat bewegen als middel wordt ingezet voor "het oefenen van het lichaam gericht op gezondheid en

gezondheidsverbetering" (p.11). Een invalshoek uit het verleden, concludeert de schrijversgroep. Hoewel...: in de politiek en samenleving wordt nog vaak gedacht dat dit schoolvak bij uitstek geschikt is om de gezondheidstoestand van de jeugd te verbeteren. Wij weten echter dat bewegingsonderwijs met twee uur per week niet kan bijdragen aan een directe beïnvloeding van iemands gezondheid of fitheid, zeker niet als je ook nog iets wilt met de beweegvaardigheid van leerlingen.

Het gezond- en fitheidaccent kan mogelijk meeliften met een beweegprogramma op basis van beweegproblemen. Zo onderscheiden Brouwer et al (2012) drie thema's die bij gezond bewegen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs aan de orde komen: veilig, vitaal en fitter bewegen. Veilig komt bijvoorbeeld aan de orde bij hulpverleners in turnactiviteiten, vitaal bij inspanningen die activiteiten van je vragen en fitter onder meer als het ervaren van eigen fitheid verbonden met een duurloop bij atletiek. Het is een beweegprobleem-volgende positie. Het is de vraag of zo'n positie op de bagagedrager van beweegactiviteiten-voor-beter-bewegen afdoende is, bijvoorbeeld – of vooral – als we kijken naar de eindtermen van de bovenbouw van het vo. Een suggestie is ook hier weer om gezondheid/fitheid als accent op te nemen in lesblokken/lessenreeksen geënt op verschijningsvormen (fitness) en deelnamemotieven (uithoudingsvermogen verbeteren). Een andere mogelijkheid is deze onderwerpen vanuit het beweegperspectief in schoolbrede projecten aan de orde te stellen.

### **Lichamelijke opvoeding**

Bij lichamelijke opvoeding (Auteurscollectief, 2022c) is uit het



Een beweegsituatie kan worden gezien als een netwerk van elkaar beïnvloedende taak-, omgevings- en persoonsfactoren

artikel niet op te maken hoe 'het bewegen zelf' wordt begrepen. Er is één aanduiding die wellicht een tipje van de sluier oplicht, namelijk dat op school hulp nodig is van bewegingsdeskundigen "om voor pakweg de eerste twaalf jaar van een mensenleven heel bewust en planmatig te werken aan de complete motorische en fysieke ontwikkeling" (p.13). Wat onder motorisch en fysiek wordt verstaan, blijft ongewis. Het ordeningsvraagstuk blijft buiten beschouwing, wellicht behoudens deze zin: "De docent kiest uit de voorhanden zijnde cultuurgoederen de meest logische en kansrijke om leerlingen te vormen binnen intenties van bewegen" (Auteurscollectief, 2022c, p.13). Die intenties zijn de exploratieve, speelse, dansante, esthetische, prestatief en agonale, hygiënisch correctieve en contemplatieve intenties. De verschijningsvormen in ons beweegcultuur worden als een neerslag hiervan gezien. Hier zijn overeenkomsten aanwijsbaar met sport- en bewegingsonderwijs. Het is de vraag op welke manier je vanuit dit sterk vormingsgericht denken tot een concrete en navolgbaar onderbouwde praktijk komt. Niet helder is hoe het 'beter leren bewegen' vorm krijgt. Het lijkt dat een middelfunctie voor bewegen op de loer ligt. Dat is bijvoorbeeld aanwijsbaar bij de formulering van de hygiënisch-correctieve intentie: bewegen gericht op de fitheid van het lichaam en bij de contemplatieve intentie: bewegen om tot jezelf te komen.

### Beweegsituaties

Beweegvaardigheden kunnen als abstracties worden geformuleerd. Dat gebeurt bijvoorbeeld in basisdocumenten, omdat het beschrijvingen op een anoniem niveau zijn. Maar het kan ook als je praat over beweegkwaliteiten van een specifieke leerling. "Bart kan goed basketballen. Het lukt hem best vaak om van afstand te scoren en hij kan zich vrij dribbelen in kleine ruimtes". Wat over Bart wordt gezegd, is een vaststelling op basis van een aantal waarnemingen van spelacties in diverse basketbalactiviteiten (bijvoorbeeld met overtal en gelijke aantallen), in wisselende teamsamenstellingen (bijvoorbeeld met kleinere of grotere niveaoverschillen). Mogelijk zou Bart in de basketbalclub bij het beste team



uit zijn leeftijdsklassen er niet aan te pas komen. Goed is dus relatief. Deze kwaliteitsaanduiding kan, naar ik vind, pas worden begrepen als er contexten en beweegsituaties bij worden verteld.

De eerste ordening op beweegactiviteiten loopt vooruit op concrete onderwijssituaties en is wat een sectie of leraar LO zich als ruggengraat voor het onderwijsprogramma voorneemt. Zodra een onderwijsproces op gang komt, gaan beweegsituatie-specifieke factoren een betekenisvolle rol spelen in het gedrag van leerlingen en leraar, in de wijze waarop beweegactiviteiten plaatsvinden. Voorbeelden van zulke factoren zijn: de wijze van groeperen, hoe leerlingen regeltaken realiseren, de manier waarop kunnen en niet kunnen wordt gewaardeerd, hoe uitdagend leerlingen de leertaak vinden, eventuele beoordelingsdruk, enzovoort. Het zijn facetten van de beweegsituaties die niet de beweeghandelingen zelf beschrijven, maar hier wel – in meer of mindere mate, of meer of minder

direct – op van invloed zijn. Het bewegen wordt er beter van, of juist minder goed; of leerlingen nemen minder risico in een activiteit, of nemen als groepje veel leerinitiatieven; of ....

Een beweegsituatie kan vanuit een relationeel oogpunt worden gezien als een complex, steeds veranderend netwerk van elkaar beïnvloedende taak-, omgevings- en persoonsfactoren. Alle draden van het netwerk zijn verbonden met de beweegactiviteit en dus met het handelen van leerlingen en leraar. Hun gedrag kan dan ook in relatie tot de activiteit worden beschreven ('activiteitsvol' volgens Rebergen en Maan, 1988). Natuurlijk zijn er ook momenten waarin het gedrag van leerlingen en het handelen van leraren niet gebonden zijn aan het bewegen, noch direct, noch indirect en over de grenzen van het bewegen gaan en raken aan doelen van de school die het vak overstijgen. Binnen bewegingsonderwijs, als vak binnen een onderwijscontext, is voor

mij de ontwikkeling van de beweegbekwaamheid het brandpunt, de referent waar het handelen van de leraar naar verwijst. Hij/zij zet erop in dat ook leerlingen dit perspectief nemen. Binnen dat oogpunt ervaren leerlingen welke situationele factoren (inclusief hun eigen (beweeg)gedrag) op een positieve manier effecten kunnen sorteren op hun welbevinden en handelen of hiervoor juist lastgevend kunnen zijn. Dit zijn fundamentele, aan het bewegen verbonden (leer)ervaringen. Bovendien verwerven leerlingen handlingsmogelijkheden, worden ze bekwaam, om hier zelf invloed op uit te kunnen oefenen.

In dit verband onderscheiden Brouwer en Jacobs (2019) de volgende bekwaamheden: beweegbekwaamheid, regelbekwaamheid, omgangsbekwaamheid, beweegplezier/voldoening beleven aan bewegen/je ontwikkelen en reflectieve bekwaamheid. Deze indeling wordt ook bij lichamelijke opvoeding genoemd, bij de vak-eigen leerdoelen (Auteurscollectief, 2022c, p.13) en eveneens onder bewegingsonderwijs, bij het kritisch-construktieve bewegingsocialisatie concept

(Auteurscollectief, 2022a, pp. 32-33). Crum (2011) spreekt in dit verband over meervoudige bewegingshandelingsbekwaamheid (p.78). Ook voor mij een relevant begrip. Voldoende aanleiding om er in het tweede artikel op terug te komen en dan de bekwaamheden in een pedagogisch perspectief te plaatsen.

Uiteraard is het onmogelijk dat bij andere invalshoeken en accenten geen rekening wordt gehouden met omstandigheden waarin het bewegen plaatsvindt en met ervaringen die leerlingen erin opdoen. Ofschoon de opvattingen binnen de conformistische variant van sportonderwijs (Auteurscollectief, 2022d) hier niet direct een nieuwsgierigheid vermoeden. De leerstof wordt naar de leerlingen getransporteerd.

### **Pedagogisch perspectief**

Deze bijdrage begon bij beweegactiviteiten. Die werden vervolgens omarmd door de situationele benadering. Het eindigde met het pedagogische perspectief dat de deelname aan beweegsituaties als het ware overkoepelt en zich vervolgens nestelt in de haarvaten

van de situaties. Het is aan scholen, secties en leraren om het opvoedkundig oogpunt een gezicht te geven. Het tweede artikel gaat over dit pedagogische perspectief.

Dit artikel was zonder de ondersteuning van Herman Verveld niet geschreven. ●

Scan de QR-code naar de bronnen



[bit.ly/3YEjQ6w](https://bit.ly/3YEjQ6w)



### **Contact**

[henkvdp@hotmail.com](mailto:henkvdp@hotmail.com)

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

### **Foto's**

Anita Riemersma

### **Kernwoorden**

vakvisie, doelstellingen, beweegsituaties, pedagogisch perspectief

# Wil jij doorgroeien in het bewegingsonderwijs of in de jeugdsport?

Kies voor de deeltijdmaster Lichamelijke Opvoeding en Sportpedagogiek!

Meer informatie over deze master vind je hier!

