

Bewegingsonderwijs: een doelbewuste praktijk (2)

Deelnemen aan de beweeg- en sportcultuur

Dit is het tweede artikel van een drieluik over doelstellingen van het vak bewegingsonderwijs en effecten ervan op de praktijk. De artikelenreeks beschrijft een vakopvatting waarin beter leren bewegen de kern vormt. Daarbij wordt een aantal actuele ontwikkelingen binnen de vakwereld gepositioneerd.

De reeks neemt de vakdoelstelling uit het beroepsprofiel van de leraar LO als anker.

“Het vakgebied lichamelijke opvoeding heeft als doel dat leerlingen beter leren bewegen vanuit een pedagogisch perspectief. Ze moeten meervoudig bekwaam én enthousiast worden om nu en later deel te nemen aan de beweeg- en sportcultuur” (Bax, et al., 2017).

TEKST HENK VAN DER PALEN

Het eerste artikel (*Lichamelijke Opvoeding Magazine*, 2020, nummer 5) ging over *beter leren bewegen vanuit een pedagogisch perspectief*. Leren bewegen wordt opgevat als het (beter) bewegingssituatie-specifiek leren oplossen van beweegproblemen. Het pedagogische perspectief van bewegingsonderwijs vraagt van leraren een normatieve inkleuring van de praktijk en tegelijkertijd ontwikkelruimte voor leerlingen. Daarbij is beter leren bewegen ‘op zichzelf pedagogisch’.

Door de vermaatschappelijking van onderwijs, is de ‘toerustingsvraag’ over de jaren heen nadrukkelijker op de voorgrond komen te staan. De beweeg- en sportcultuur is omvangrijk, kent veel verschillende activiteiten, bestaat uit meerdere contexten, wordt gekleurd door een diversiteit aan deelnamemotieven, vraagt in toenemende mate om zelfregulerende vaardigheden van bewegers/sporters, enzovoort. Complex dus. Deze cultuur verandert ook nog eens voortdurend. Er komen nieuwe beweegactiviteiten bij, de behoeften van deelnemers wijzigen en politiek-maatschappelijke claims vertonen nogal eens een grillig verloop.

Wat is de betekenis hiervan vanuit een doelstellingsperspectief? En voor de inrichting van programma's? Daarover gaat dit tweede artikel, waarbij ook de vraag aan de orde komt of wat leerlingen leren het deelnemen aan de beweeg- en sportcultuur overstijgt.

Een onderliggend standpunt bij deze tekst is dat in de huidige vermaatschappelijkingsstendens van het onderwijs de school als onderwijs- en opvoedingsinstituut en daarmee ons vak, ook een eigenstandige rol moeten blijven vervullen. Leerlingen wordt een veilige oefenplek geboden, waarin ten gunste van subject-verbonden ontwikkelingsperspectieven óók weerstand wordt geboden aan maatschappelijke verlangens (Meirieu, 2007). Zo kan bijvoorbeeld op passende momenten het sportdagium ‘strijden om te winnen’ worden gerelativeerd. De inzet is dan niet om afwijzingen te genereren, maar wel om te dialogiseren, als “voortdurende uitdaging – de uitdaging om met het andere te bestaan” (Biesta, 2020, p. 113).

De beweegcultuur is in de zaal en op het veld

Allereerst en dit ter relativering van allerlei gedachten over te initiëren onderwijsveranderingen op basis van maatschappelijke tendensen: de beweeg- en sportcultuur is in het bewegingsonderwijs ‘als vanzelf’ aanwezig in de zaal en op het veld. Leerlingen leren meedoen aan activiteiten die voor een belangrijk deel worden ontleend aan de buitenschoolse beweeg- en sportcultuur.

We kennen activiteiten onder meer vanuit sportverenigingen, speelpleintjes, outdooractiviteiten. Hiermee wordt aangesloten bij de leef- en ervaringswereld van de leerlingen en ook door beweegcultuur-vernieuwende activiteiten aan de orde te stellen.



Sowieso zijn de beweegactiviteiten in het bewegingsonderwijs gebaseerd op bewegingsprincipes uit de beweeg- en sportcultuur. Immers, deze zijn gerelateerd aan het onderscheid binnen activiteitsgebieden naar betekenisgebieden en beweegproblemen (zie eerste artikel). Het onderscheid wordt gemaakt op basis van een analyse van activiteiten uit de beweeg- en sportcultuur (Van der Palen, 1983). Beweegactiviteiten worden toegesneden op de mogelijkheden van leerlingen, al dan niet met differentiaties of worden speciaal ontworpen voor bewegingsonderwijs.

De beweeg- en sportcultuur komt 'onontkoombaar' met de leerlingen (én leraren) het bewegingsonderwijs binnen. Bewegingsgeschiedissen en -ervaringen 'van buiten' vinden hun weg de school in: leerfrustraties bij een nieuwe beweegactiviteit, de plek in de beweeghiërarchie, de euforie bij winnen, de pret van samen sporten, de verschillende beweegmotieven, enzovoort.

In de pedagogische context van de school worden deze ervaringen bevestigd, herschikt, bewerkt. Impliciet of expliciet. Ingebed in betekenisvolle beweegsituaties.

Hiermee is de praktijk van het bewegingsonderwijs-binnen-de-schoolmuren op zichzelf een krachtige motor voor het (beter) leren deelnemen aan de beweeg- en sportcultuur.

Feitelijk maakt bewegingsonderwijs zelf ook deel uit van de beweegcultuur, op een geheel eigen wijze. Het is een veilige leer- en ontwikkelplek voor leerlingen, waar constructieve initiatieven worden gewaardeerd, iets niet meteen hoeft te lukken, verschillen worden gerespecteerd, gezamenlijkheid wordt gestimuleerd.

Bewegingsonderwijs zou 'voorbeeldig' moeten zijn voor hoe beweegsituaties vormgegeven kunnen worden, hoe mensen samen beweegactiviteiten kunnen doen. Dat vraagt om een kritische, relativerende en normatieve blik binnen het onderwijs zelf, maar ook op de buitenschoolse beweeg- en sportcultuur. Een voor verandering toegankelijke blik, die wordt gevraagd van leraren, maar ook, op een lerende manier, van leerlingen, inclusief daarbij passend handelen.

Verschijningsvormen en deelnamemotieven

In het eerste artikel kies ik een curriculum voor bewegingsonderwijs dat wordt ontworpen op basis van – de complexiteit van – beweegactiviteiten in activiteitsgebieden (spel, turnen, atletiek, enzovoort) en daarbinnen van beweegproblemen. Het ontwikkelteam van Bewegen & Sport van curriculum.nu¹ slaat de indeling op activiteitsgebieden over en ordent direct op beweeguitdagingen, gebaseerd op beweegproblemen.

Een geheel andere insteek is om programma's *primair* te ordenen op *verschijningsvormen* van beweegactiviteiten en *deelnamemotieven* van deelnemers. De veronderstelling is dat bewegingsonderwijs dan beter aansluit op maatschappelijke ontwikkelingen en leerlingen leren om beter mee te doen vanuit eigen motieven. Ze krijgen zicht op wat bij hen past, waarmee volgens Pardon (2008, p. 39) "een basis wordt gelegd voor een persoonlijke ontwikkeling van een (levenslange) sportloopbaan".

Is dit een wenselijke ordening, c.q. in hoeverre moeten leerlingen bekend worden gemaakt en/of ervaringen opdoen met verschijningsvormen en deelnamemotieven, al dan niet binnen of buiten de schoolmuren?

Pardon (2008) komt vanuit een transformatie van sportmodi zoals onderscheiden door Crum (1991) tot de verschijningsvormen wedstrijd, show, recreatie, spel, avontuur en gezondheid. Bijvoorbeeld bij wedstrijd zijn motieven en betekeniscompetitie, wedijveren, het strijden tegen anderen (of jezelf), vaak met regels. Of bij avontuur: spanning, uitdaging, ontdekken, plezier, de 'kick' van het bewegen. Deze categorisering vormt voor hem de basis van de algemene doelstelling van bewegingsonderwijs en is het leidende indelingsprincipe voor het inrichten van het onderwijsprogramma. De Wit en Mutsaers (2015) 'nuanceren' de

¹ Voorstel voor de basis van de herziening van de kerndoelen en eindtermen van de leraren en schoolleiders uit het ontwikkelteam Bewegen & Sport (curriculum.nu, 2019).

centraalstelling van motieven door te stellen dat het 'motorisch leren' (door hen aangeduid als: aanleren van motorische vaardigheden) de kern van het vak is.

In mijn optiek leidt de gekozen systematisering met zijn dubbele focus tot een 'doel-concurrentie', die in ieder geval maakt dat beweegdoelen de besteedbare aandacht (tijd) moeten delen met andersoortige doelen. Het uitgaan van verschijningsvormen maakt ook dat er in een aantal gevallen andere beweegactiviteiten zullen worden gekozen dan bij een methode die start bij een indeling in activiteitsgebieden.

Een en ander wordt duidelijk uit een uitwerking van basketbal binnen zes verschijningsvormen (Van Lith, 2015a; 2015b). Hierbij wordt overigens niet helder of deze verschijningsvormen allemaal aan de orde worden gesteld en zo ja, of dat zo is voor alle leerlingen. Voorbeelden van wat leerlingen hier ontwikkelen, zijn:

- binnen de verschijningsvorm *show*, met als een mogelijke activiteit het uitproberen van creatieve passes in een zelf verzonden figuur en als docentrol die van regisseur: voor een publiek kunnen optreden, de beweging op het éne moment tijdens de 'uitvoering' kunnen laten zien, thema(kleding) en uitstraling aan een show kunnen conformeren;
- binnen *avontuur*, met bijvoorbeeld een leerlijn trampoline dunken als activiteit (dunkten met allerlei varianten) en als docentrol instructeur: op zoek kunnen gaan en ontwijken van spanning en uitdaging, kunnen omgaan en kunnen inspelen op de natuur.

Het basketbalvoorbeeld laat zien dat de keuze voor verschijningsvormen/motieven als eerste ordeningsprincipe leidt tot een andere bewegingsonderwijspraktijk dan een ordening die primair uitgaat van beweegactiviteiten die toenemen in complexiteit. De laatstgenoemde ordeningskeuze realiseert een consistente volgordelijkheid in het ontwikkelen van beweegvaardigheid, waarbij oplossingsmogelijkheden

voor beweegproblemen systematisch worden verbreed en verdiept. Bij een primaire ordening op verschijningsvormen/deelnamemotieven lijkt dit veel minder haalbaar.

Natuurlijk spelen beweeg-/deelnamemotieven en beweegperspectieven van leerlingen (zie ook het eerste artikel) altijd een rol in leerprocessen. Ze zijn overigens vooral persoonlijk, wel beïnvloedbaar, maar - vanuit onderwijs - niet maakbaar, zijn in meervoud aanwezig en trekken zich van een verschil in verschijningsvorm niet altijd alles aan. Leerlingen leren al doende wat het betekent om vanuit bepaalde motieven/perspectieven mee te doen, zowel vanuit de eigen positie als die van (een) ander(en). Dat is geplaatst binnen het overkoepelende oogmerk: beter leren bewegen. Motieven kunnen en moeten, daar waar relevant in het onderwijsleerproces (bijvoorbeeld bij 'een botsing van motieven'), op een betekenisvolle wijze, direct gekoppeld aan het bewegen, ter sprake worden gebracht.

Aanvullend op het onderwijs dat wordt ingericht vanuit de complexiteit van beweegactiviteiten kan onderwijs worden aangeboden waarin specifiek en expliciet verschijningsvormen en (eigen) beweegmotieven/-perspectieven worden verkend. Een plek hiervoor kan worden gecreëerd in het programma van de bovenbouw en/of er kan aandacht aan worden besteed bij oriëntatie op contexten buiten de school. De omvang hiervan zou beperkt moeten zijn.

Oriëntatie op contexten buiten de school?

De school biedt een eigen, veilige en kwaliteitsrijke beweegleeromgeving. Is het opdoen van beweegervaringen in andere omgevingen dan die van de school zelf, toch een must voor goed bewegingsonderwijs?

Natuurlijk is er een transfer van wat binnen de schoolmuren wordt geleerd naar meedoen aan beweegactiviteiten buiten de school, al was dit maar vanwege de beweegprincipes die worden geleerd. Die transfer is echter niet altijd in alle opzichten vanzelfsprekend. Elke omgeving heeft immers zijn eigen bedoelingen, dynamiek en waarden. Het daadwerkelijk participeren aan beweegactiviteiten buiten de schoolomgeving geeft leerlingen ervaringen en inzichten die aanvullend zijn op wat in de eigen gymzaal wordt geleerd.

Volgens Brouwer (2017, p.6) kunnen programma's voor sportoriëntatie en- keuze een voorbeeld zijn van het aanbieden van realistische buitenschoolse beweegcontexten. De activiteiten vinden vaak plaats op de locatie van de gekozen sport. Leerlingen ervaren wat zo'n context hen biedt, doen er kennis over op en gaan na of deze hen motiveert om de betreffende beweegactiviteit meerdere keren of zelfs langdurig te gaan doen. Een buiten-de-school-context kan nooit helemaal 'de ware' zijn. Immers, leerlingen participeren verplicht, vaak met een eigen groep(je), gestuurd vanuit de bewegingsonderwijscontext. Dit onderstreept het belang van reflecteren op leerervaringen, zodat deze in een reëel perspectief kunnen worden geplaatst en leerlingen adequate conclusies kunnen trekken. De oriëntatie buiten de school zou in eerste instantie doe-ervaringen moeten bieden; het aan den lijve ondervinden. Leerlingen merken dan bewust of onbewust welke beweegprincipes meespelen, welke regels en normen worden gehanteerd en hoe die 'werken'. Dit sluit aan bij wat Pot (2014)



Foto Anita Riemersma



opmerkt over schoolsport, namelijk dat die pas effect heeft op de ontwikkeling van de beweeg- en sportidentiteit, als er zowel aandacht is voor - wat hij aanduidt als - de 'technische aspecten' van de sport, als voor de 'sociale en culturele aspecten'. Ook bij oriëntatie op beweegcontexten zou *beter leren bewegen* bij voorkeur een significante rol moeten spelen. Het is dan belangrijk na te gaan of de context deze mogelijkheid biedt en zo ja, met welke didactische en pedagogische kwaliteit. Laat ik hier tot slot, ook in het licht van het nastreven van transfer, het belang van het aansluiten bij de buitenschoolse beweegwereld van de leerlingen of zelfs het opzoeken daarvan, relativiseren. We hoeven deze wereld in ieder geval niet gekopieerd het bewegingsonderwijs binnen te loodsen en moeten activiteiten steeds kritisch toetsen aan eigen ethische en pedagogische opvattingen (Crum & Stegeman, 1986, pp. 137-138), maar ook aan didactische uitgangspunten. Laten we als vakwereld vooral staan voor een bewegingsonderwijspraktijk met een herkenbare eigen kleur, gevuld met voor leerlingen boeiende beweegsituaties die beweegambities kunnen prikkelen en in dát beeld de 'bestaande' buitenschoolse beweeg- en sportcultuur 'opnemen'.

Vakoverstijgende doelen; bewegingsonderwijs belangrijk voor méér dan het deelnemen aan de beweeg- en sportcultuur?

De vakdoelstelling van bewegingsonderwijs, inclusief het pedagogische perspectief, is geheel en al toegesneden op beter leren bewegen, gelieerd aan deelname aan de beweeg- en sportcultuur. De doelstelling ademt bewegen. Het is onontkoombaar een vakgebonden, ofwel intrinsieke doelstelling.

Zowel vanuit het onderwijs (school) zelf, als vanuit de maatschappij (politiek) is er veelal een verwachting en zelfs wens, dat bewegingsonderwijs leerlingen toerust voor méér dan het bewegen zelf, voor méér dan de beweeg- en sportcultuur. Het bewegingsonderwijs zou vaardigheden (kunnen) ontwikkelen die in allerlei cultuur-maatschappelijke

verbanden bruikbaar en relevant zijn. Zo'n opvatting leidt tot bewegingsonderwijsdoelen die feitelijk buiten het bewegen zelf komen te liggen. Ze zijn vakoverstijgend, extrinsiek. De grenzen van de beweeg- en sportcultuur worden overschreden. Wat wordt geleerd zou ook buiten de orde van bewegen en sport toepasbaar zijn.

Op **schoolniveau** levert bewegingsonderwijs dan (net als elk ander vak) een bijdrage aan het ontwikkelen van algemene vaardigheden, zoals goed communiceren, eigen leerprocessen kunnen reguleren, creatief denken, samenwerken. Deze vaardigheden worden ook wel 21e eeuwse vaardigheden genoemd en stellen leerlingen in staat om nu en in de toekomst in een brede zin adequaat te kunnen participeren aan een snel veranderende, communicatieve maatschappij, vanuit eigen verantwoordelijkheden en initiatieven. De aanname is dat dit soort vaardigheden (op een zeker moment) los van de context bestaan of in elke context ingezet kunnen worden.

Deze bekwaamheden zijn over het algemeen zeker ook nodig om passend deel te nemen aan beweegsituaties en hebben binnen bewegingsonderwijs een specifieke 'beweegkleur'. Je kunt zeggen dat hier vakoverstijgende doelen in het verlengde liggen van vakgebonden doelen en vice versa. In het geval van bewegingsonderwijs leveren volgens Roelofsen et al. (2017) de beide soorten doelen samen een bijdrage aan bijvoorbeeld "mentale ontwikkeling, omgaan met lukken-mislukken, persoonlijk welbevinden, zelfvertrouwen, sociaal handelen, teamvorming, gezondheid en een actieve leefstijl" (p. 2). Dat is nogal wat... Nog wel op zoek gaan naar de onderzoeken die al deze fraaie leerwinsten stevig onderbouwen, zou ik willen zeggen.

Leraren en secties bewegingsonderwijs zouden moeten beschrijven waar de relatief gedetailleerd geformuleerde, vakspecifieke doelen zijn te relateren aan meer algemeen geformuleerde vaardigheden op schoolniveau. Ofwel: de beweegcultuur inbedden in een bredere cultureel-maatschappelijke kijk. Of de wens een gedrags-transfer te

Literatuurlijst

Bax, H., Brouwer, B., Klaassen, C., Palen, H. van der, Roelofsen, S., Vervoorn, A., Weeldenburg, G., & Wit, G. de (2017). *Beroepsprofiel Leraar Lichamelijke Opvoeding*. Zeist: Jan Luiting Fonds.

Biesta, G. (2020). De pedagogische opdracht van onderwijs: Over kwaliteit, volwassenheid en democratie. In: C. Hermans (Red.) *Waar is het onderwijs goed voor? Anders denken over onderwijs* (pp. 101-118). Eindhoven: Uitgeverij Damon.

Brouwer, B. (2017). Keuzeprogramma's: Een must of een don't do? *Lichamelijke Opvoeding*, 105(2), 6-7.

Crum, B. (1991). *Over versporting van de samenleving: Reflecties over de bewegingsculturele ontwikkelingen met het oog op sportbeleid*. Rijswijk: Ministerie van Welzijn, Volksgezondheid & Cultuur.

Crum, B., & Stegeman, H. (1986). Nadenken over bewegingsonderwijs - Een vakdidactisch referentiekader. In: H. C. G. Kemper, B. Crum, H. Stegeman, J. W. I. Tamboer, L. Grégoire, & C. de Bruijn (Red.). *Stilstaan bij bewegingsonderwijs: Theoretische achtergronden voor het werken in de basisschool* (pp. 125-145). Leiden: Martinus Nijhoff.

De Wit, G. & Mutsaerts, M. (2015). De HAN ALO legt uit. *Lichamelijke Opvoeding*, 103(9), 15-17.

Meirieu, P. (2007). *Pedagogiek: de plicht om weerstand te bieden*. Culemborg: Uitgeverij Phronese.

Pardon, E. (2008). Verschijningsvormen van sport en bewegen als basis. *De Lichamelijke Opvoeding*, 96(3), 37-39.

Pot, N. (2014). Sport socialisation and the role of the school. PhD thesis VU University Amsterdam.

Roelofsen, S., Visser, C., Van der Palen, H., Lucassen, J., Roode, D., Hoeboer, J., & Klaassen, C. (2017). Visiedocument Koninklijke Vereniging voor Lichamelijke Opvoeding (KVLO) op het leergebied bewegen & sport voor het ontwikkelteam (OT) Curriculum.nu. Zeist: KVLO.

Van der Palen, H. (1983). Een analyse van de bewegingscultuur en het didactisch belang van deze analyse. *Lichamelijke Opvoeding*, 71(2), 49-58.

Van Lith (2015a). Inspelen op motieven van leerlingen (1): Verschijningsvormen in de praktijk. *Lichamelijke Opvoeding*, 103(9), 24-27.

Van Lith (2015b). Inspelen op motieven van leerlingen (2): Verschijningsvormen in de praktijk. *Lichamelijke Opvoeding*, 103(9), 28-32.

Henk van der Palen was opleidingsmanager van de Calo op Windersheim.

Contact

henkvp@hotmail.com

Kernwoorden

doelen, bewegingsonderwijs, pedagogiek, didactiek

bewerkstelligen van de éne context naar de andere wordt gerealiseerd (bijvoorbeeld van 'rekening houden met verschillen in beweegactiviteiten/-contexten' naar dit doen in ander-soortige activiteiten/contexten, bijvoorbeeld een discussiebijeenkomst in een politiek café), is vanuit een schoolperspectief vooral ook afhankelijk van de mate waarin alle leraren de gewenste cultuur voorleven en leerlingen hierop richten en aanspreken, zowel binnen vakgebonden als niet-vakgebonden 'ontmoetingen'. Bewegingsonderwijs is op zichzelf niet een of zelfs dé gezegende beïnvloeder van gedrag-in-welke-context-dan-ook, hoezeer ook ons vak op vooral het sociale vlak nogal eens met credits wordt overladen.

Zo zien 'de maatschappij' en 'de politiek' in bewegen en sport kansen voor het realiseren van 'hogere' doelen, die ook buiten het bewegen en de beweeg- en sportcultuur effecten sorteren. Bijvoorbeeld staat in het Sportakkoord² dat "sporten en bewegen goed is voor je gezondheid, sociale contacten, welzijn,

persoonlijke ontwikkeling en bovenal leuk om te doen". Het deelnemen aan de beweeg- en sportcultuur is dus voor meer goed dan alleen genieten van bewegen ('leuk').

Ons vakgebied kan hier een legitimeringsvoordeel behalen. Als bewegen en sport zoveel teweeg kan brengen, dan zou je wel gek zijn hier op school geen plek voor in te ruimen, toch?³ Maar wat betekent het omarmen van dit legitimeringsvoordeel voor de doelen bij bewegingsonderwijs? Is één en ander dan direct relevant voor deze doelen en daarmee voor de bewegingsonderwijspraktijk? Zoals: gezondheid verbeteren, sociaal worden, je als persoon ontwikkelen.

Vakgebonden en eventuele vakoverstijgende doelen kunnen toch in elkaars verlengde liggen? Zeker, maar...laten we niet ons zomaar deze vakoverstijgende doelen-met-vakinhoudelijke-consequenties 'van buitenaf' opdringen. Het is hier af en toe oppassen geblazen. Zo leek het er bijvoorbeeld bij #onsonderwijs2032⁴ even op dat het bestaansrecht en bedoeling van bewegingsonderwijs was gelegen in een 'algemene' bijdrage aan persoonsvorming en gezondheid.

Vakoverstijgende doelen mogen vakgebonden doelen nooit in de schaduw stellen, hoezeer ook bewegingsonderwijs mogelijk kan en zal bijdragen aan het realiseren ervan. Sterker nog, de intrinsieke vakdoelstelling en de vakgebonden operationalisering daarvan moeten leidend blijven, wil het vak niet het risico lopen zich uit te moeten leveren aan 'hogere' doelen. Die laatste zouden dan namelijk wel eens sturend kunnen worden bij de inrichting van de praktijk, met als gevolg activiteitenkeuzes op basis van het vergroten van zelfvertrouwen, op teamvorming, op het verbeteren van gezondheid, op het uitbreiden van cognitieve vermogens. En niet op beter bewegen, niet op het ingevoegd raken in de beweeg- en sportcultuur. Voor dat je het weet roept vervolgens iemand – en mogelijk terecht – dat dit laatste via drama en muziek veel beter gerealiseerd kan worden....

Wordt vervolgd.



Foto Hans Dijkhoff

² Met het Nationaal Sportakkoord, *Sport verenigt Nederland*, willen de sport, de gemeenten en de rijksoverheid samen met de provincies, het bedrijfsleven en maatschappelijke organisaties de kracht van sport in Nederland nóg beter benutten.

³ Voor mij is de toonaangevende rechtvaardiging voor bewegingsonderwijs het belang van het inleiden in het complexe en boeiende bestaansveld bewegen.

⁴ <https://www.onsonderwijs2032.nl>