

# Doelen van bewegingsonderwijs

## Een actuele invulling van het gedachtegoed van Gordijn (I)

Op de een of andere manier is Carl Gordijn in deze periode 'hot' zoals we dat tegenwoordig zeggen. Nu is Gordijn iemand die veel voor het vak heeft betekend. In dit artikel zetten de auteurs zijn denkbeelden om naar de tegenwoordige tijd. Eerst leggen ze uit wat hun achtergrond is en waarom Gordijn hen heeft geïnspireerd.

TEKST ADRI VERMEER EN PIET VAN DER KLIS

**W**ij zijn beiden aan de Calo, toen in Arnhem, nu in Zwolle, opgeleid. Wij waren aanhangers van het werk van Gordijn en zijn dat altijd gebleven. Wij volgen Gordijn in zijn dissertatie (1958), *Bewegingsonderwijs in het onderwijs- en opvoedingstotaal*, waarin hij als kern van het bewegingsonderwijs in de school aangeeft dat er door de leerlingen wordt bewogen en dat de leraar opdracht tot bewegen geeft. Het doel is dat de leerlingen het in de lessen bewegingsonderwijs naar hun zin hebben, dat ze er plezier aan beleven, en dat ze hun eigen mogelijkheden leren kennen en thuis zijn in de omgeving waarin ze zich willen bewegen. Daarom gaan kinderen graag naar de lessen bewegingsonderwijs, als die lessen tenminste met dat doel gegeven

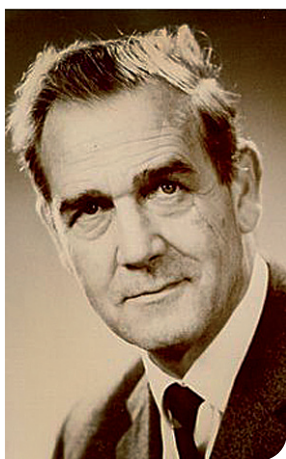
**Daartoe wordt de vakleerkracht LO opgeleid: kinderen in hun bewegingsontwikkeling te stimuleren**

worden. Die behoefte van kinderen heeft (zelfs) een neurologische basis. In zijn baanbrekende artikel uit 1959 beschreef White deze 'drive' als een 'urge toward competence'. Daar komt onze behoefte om ons te realiseren, in andere woorden om competent te zijn, vandaan. Persoonlijke ontwikkeling is, vanuit dit theoretisch concept, de toenemende mate van effectief kunnen zijn in de omgeving. Het bewijs voor de legitimering van dit doel van bewegingsonderwijs is duidelijk aangetoond (Van Rossum, Musch & Vermeer,

1999). Allerlei andere doelen van bewegingsonderwijs in de school zien we als niet waar te maken pretenties. En er is ook genoeg onderzoek dat dat aantoont.

### Immanente en transcendent doelen

Al eerder schreef Vermeer (2011) in dit blad over immanente (vakeigen) en transcendent (vakoverschrijdende) doelen van bewegingsonderwijs. De immanente doelen betreffen het bewegen van de leerling op zich, zoals hiervoor beschreven. Daartoe wordt de vakleerkracht LO opgeleid: kinderen in hun bewegingsontwikkeling te stimuleren. Kernvraag daarbij is wat wij onder bewegingsontwikkeling verstaan. Met Gordijn zeggen wij daarover: bewegen is omgang (je kan ook zeggen: gedrag) met een omgeving waarin het kind betekenisvolle actiemogelijkheden waarneemt, in termen van de ecologische psychologie: 'affordances', ofwel 'perceived action possibilities'. In gewone woorden: het gaat om aan de gang gaan in een omgeving die het kind uitdaagt, een omgeving die het kind prikkelt en verleidt om bewegend op in te gaan. Als de school in het algemeen als doel heeft dat het de algehele (= cognitieve, sociaal-emotionele en motorische) ontwikkeling van het kind bevordert, dan is het de specifieke taak van het bewegingsonderwijs om bij te dragen aan de motorische ontwikkeling van het kind. Specifiek betekent dit dat het kind bewegingsvaardigheden leert overeenkomstig zijn mogelijkheden en dat dit bijdraagt aan de ontwikkeling van een eigen identiteit. Dat zal zich er vooral in uiten dat het kind zich motorisch competent weet in handelingssituaties waarin



▲ Carl Gordijn

een appel wordt gedaan op zijn bewegend handelen. De taak van de bewegingsonderwijzer is om omgevingen te creëren die bij de motorische mogelijkheden van een kind passen. En dat geldt voor kinderen die we 'gewoon' noemen en voor kinderen die we 'gehandicapt' noemen.

De transcendente doelen betreffen vakoverschrijdende doelen zoals door middel van bewegingsonderwijs bijdragen aan gezondheid, life time sportinteresse, sociale integratie, cognitieve en sociale ontwikkeling, tegengaan van obesitas, en nog meer. In het artikel uit 2011 wordt aangegeven dat deze pretenties niet waar te maken zijn met twee uur bewegingsonderwijs per week. We willen hiermee niet zeggen dat door middel van veel of meer bewegen niet bijgedragen kan worden aan gezondheid, enz. Dat kan wel degelijk, maar dan hebben we het niet meer over bewegingsonderwijs, maar over frequent trainen, over het gebruik van bewegingssituaties in combinatie met de introductie in (buitenschoolse) sportvormen, met andere schoolse leeractiviteiten, met sociale vaardigheidstrainingen, met voedingsadviezen. Hiervoor zal vaak samenwerking met docenten in andere vakken nodig zijn.

### MRT en PMT

Een apart verhaal betreft de manier waarop het bewegen gebruikt wordt in de motorische remedial teaching (MRT) en de bewegingstherapie/psychomotorische therapie (PMT) voor kinderen en jongeren met ontwikkelings- en gedragsproblemen (Van der Klis, 1999). De MRT heeft twee hoofddoelstellingen. In de eerste plaats het kind met een bewegingsprobleem weer vertrouwen geven in zijn eigen bewegingsmogelijkheden en plezier beleven aan en in bewegingssituaties. Dit doel komt sterk overeen met de algemene doelstelling van het bewegingsonderwijs, maar door de problematiek van het kind is er meer speciale en extra aandacht nodig. MRT vraagt daarvoor orthopedagogische expertise. Dit houdt in dat de MRT-er in staat is leerproblemen in het bewegingsonderwijs te ontrafelen of een achterliggende ontwikkelingsafwijking vast te stellen. En vervolgens een passende bewegingsinterventie kan opstellen opdat de leerling weer aan de gewone lessen bewegingsonderwijs in de school of aan sportsituaties buiten de school kan deelnemen.

De tweede hoofddoelstelling van MRT komt overeen met die van de PMT. Het gaat er dan om d.m.v. bewegingssituaties gedragsveranderingen te bewerkstelligen bij kinderen en jongeren die te kampen hebben met psychosociale problemen. Hiervoor is psychotherapeutische expertise nodig (Van der Klis, 1980). Psychotherapeutische deskundigheid omvat vooral kennis van complexe ontwikkelings- en persoonlijkheidsproblematiek en de kundigheid deze problematiek door middel van erkende behandelmethoden te verminderen of hanteerbaar te maken.

De gedragsveranderingen die de MRT-er en de PMT-er hier willen bereiken hoeven niet per se in het bewegingsgedrag als zodanig op te treden, maar wel in wat de confrontatie met bewegingssituaties bij de deelnemer oproept, bijvoorbeeld gevoelens van falen en slagen, angst en plezier, inzicht in eigen gedrag. Deze invulling van MRT betekent niet dat een MRT-er orthopedagoog of kinderpsychotherapeut moet zijn, wel dat deze bewegingsonderwijzer – meestal via postacademische scholing – orthopedagogische of kinderpsychotherapeutische expertise verwerft. Voor de PMT-er geldt dat deze zich vooral psychotherapeutisch verder moet scholen.

### Een breder gezichtspunt

Terug naar Gordijn. Hij heeft de boodschap van zijn dissertatie, dat het in het bewegingsonderwijs om de *scholing in het bewegen gaat*, in al zijn beschouwingen hoog gehouden. Echter, Gordijn plaatste deze boodschap wel in een breder perspectief en hij relateert zijn boodschap ook. Deze artikelen (deel 1 en 2) gaan daarover. Dit gezichtspunt komt tot uitdrukking in een aantal noties die hij nauwelijks heeft uitgewerkt en waarin hij niet steeds te doorgronden was:

- 1 in 'zijn' bewegingsonderwijs gaat het niet alleen om een strikte opvatting over het bewegen, maar ook om de bijdrage ervan aan de ontwikkeling van de persoon
- 2 voorts meende Gordijn dat zijn visie op het bewegingsonderwijs ook gold voor andere handelingsvormen, zoals bij muziek, toneel, creatieve vakken
- 3 Gordijn onderscheidde in het menselijk bewegen drie – wat hij noemde – 'grensoverschrijdingen', drie manieren waarop de persoon kan komen van een intentie tot bewegen tot daadwerkelijk bewegen
- 4 ten slotte maakt Gordijn onderscheid in drie 'modaliteiten' van bewegen, drie vormen van uitvoering.

In deel 2 van dit verhaal dat gepland staat voor LO 6 wordt verder ingegaan op dat bredere gezichtspunt en worden deze vier punten verder uitgewerkt.

### Referenties

- Brink, C. van den (1993). Zorg- en hulpverlening in een leefgemeenschap voor verstandelijk gehandicapten en de plaats daarin van bewegingsonderwijs. In: Vermeer, A. & C. van den Brink (red.). *Bewegingsonderwijs aan verstandelijk gehandicapten* (pp. 41-53).
- Gordijn, C.C.F. (1958). *Bewegingsonderwijs in het onderwijs- en opvoedingstotaal*. Proefschrift. Kampen: J.H. Kok.
- Gordijn, C.C.F. (1968). *Inleiding tot het Bewegingsonderwijs*. Baarn: Bosch & Keuning.
- Klis, P. van der (1980). Prikken of een scheut azijn. Over kontekstmanipulatie als behandelingsprincipe. *Tijdschrift Psychomotorische Therapie*, 9(2), 46-60.
- Klis, P. van der (1999). De grenzen van psychomotorische therapie: over rekkelijken en preciezen. *Tijdschrift Beweging & Hulpverlening*, 16(3), 208-221.
- Rossum, J.H.A. van, Musch, E., Vermeer, A. (1999). Perceived motor competence: Self-referent thinking in physical education. In: Y. Vandanauweele, F. Bakker, S. Biddle, M. Durand, R. Seiler (eds.). *Psychology for Physical Educators* (pp. 187-210). Champaign Ill: Human Kinetics.
- Vermeer, A. (2011). Lichamelijke opvoeding en sport als doel en als middel. *Lichamelijke Opvoeding*, 99, 36-39.
- Vermeer A., Vos H.W.C.M., Lindeman A.Th., Snel J., Alphen J. van (1989). Observing the interventions of teachers and therapists in the movement rehabilitation of cerebral palsied children. *Journal of Rehabilitation Sciences*, 2, 25-29.
- White, R.W. (1959). Motivation reconsidered. The concept of competence. *Development and Education*, 44(4), 305-328.

Wordt vervolgd

### Contact

a.vermeer@uu.nl

### Kernwoorden

bewegingsonderwijs, doelen, gedragsverandering