

# **Didactiek voor sport en bewegen**

**Leidraad voor docent en trainer-coach bij het (beter) leren handelen van lerenden in sport- en bewegingssituaties**

**Dr. Edwin Timmers**  
**Drs. Mark Jan Mulder**

(2006) Uitgever: Baarn/Haarlem: Tirion/ De Vrieseborch.

Kern: actief leren onderwijzen door vakleraren LO en actief leren sporten door sporttrainers

Een deel van de 'figuren' en afbeeldingen is opgenomen.

## Inhoudsopgave

Voorwoord

- Hoofdstuk 1    Inleiding
- Een praktijktheorie als basis
  - Opbouw van het boek
  - Doelgroepen
  - Beïnvloeden op twee niveaus
  - Samenhang in modellen

- Hoofdstuk 2    Oriëntatie op leren bewegen en sporten
- 1    (Beter) leren sporten en bewegen is de kern
  - 2    Bewegingsgedrag van de jeugd
  - 3    Leren door bewegingsactiviteiten
  - 4    Ontwikkeling door leren
  - 5    Beïnvloeden van het leren
  - 6    Hoofdstuk in vogelvlucht

*In pdf dl.2*

- Hoofdstuk 3    Beïnvloeden van het leren bewegen
- 1    Bewegingssituaties
  - 2    Kader voor veranderen van bewegingsgedrag
  - 3    Veranderen van bewegingsgedrag door conditioneren
  - 4    Veranderen van bewegingsgedrag door imiteren van het gewenste gedrag
  - 5    Veranderen van bewegingsgedrag door handelen
  - 6    'Krachtige' leeromgevingen
  - 7    Sensomotorisch leren
  - 8    Een onderwijsleerprocesmodel
  - 9    Hoofdstuk in vogelvlucht

- Hoofdstuk 4    Ontwerpen van een 'krachtige' leer- en sportomgeving
- 1    Motiverende bewegingssituaties
  - 2    Inspireren tot leren door Dinant Roode
  - 3    Praktijkmodel als kapstok voor het lesgeven of trainen
  - 4    Kiezen van inhoud, leerdoelen en thema's
  - 5    Kiezen van een aanpak of didactische werkwijze
  - 6    Kiezen van evaluatievormen
  - 7    Modellen, werkpatronen en vuistregels voor een meer activerende didactiek
  - 8    Hoofdstuk in vogelvlucht

*In pdf dl.3*

- Hoofdstuk 5    Onderwijsconcepten en -methoden
- 1    Concepten en onderwijsmethoden
  - 2    Een vakconcept ontwikkelen op methodeniveau
  - 3    Pedagogische opvattingen en onderwijsmethoden
  - 4    Onderwijsopvattingen en onderwijsmethoden
  - 5    Bewegingsopvattingen en onderwijsmethoden
  - 6    Opvattingen over het professioneel handelen van vakdocent en –sectie
  - 7    Ontwerpen van een 'krachtige' leer- en sportomgeving

8        Hoofdstuk in vogelvlucht

Hoofdstuk 6     Actief leren door activerend onderwijs

- 1        De spil: actief leren onderwijzen
- 2        Leermiddelen voor het actief leren onderwijzen
- 3        *Praktijk.* Zelfstandig leren turnen door Mark Jan Mulder en Jettie Nieuwenhuis
- 4        *Praktijk.* Actief leren spelen onderwijzen door Maarten Massink, Thiemo Meertens en Edwin Timmers
- 5        *Praktijk.* Actief leren bewegen op muziek door Anneke Janssen
- 6        Hoofdstuk in vogelvlucht

*In pdf dl.4*

Hoofdstuk 7     Het plannen van bewegingscontexten

- 1        Systematisch ontwerpen in blokken
- 2        Plannen maken
- 3        *Praktijk.* Een lessenreeksplan softbal voor onderbouw VO
- 4        *Praktijk.* Bewegingsthemaplannen bij turnen
- 5        *Praktijk.* Ensceneringsthemaplannen
- 6        Hoe goed zijn wij? Een zelfanalyse voor een vaksectie.
- 7        Hoofdstuk in vogelvlucht

Hoofdstuk 8     Activerend bewegingsonderwijs: doorlopend in verandering!

- 1        Inleiding
- 2        Bewegingsonderwijs in het basisonderwijs
- 3        Bewegingsonderwijs in de eerste fase/onderbouw van het VO
- 3        Bewegingsonderwijs in de tweede fase/bovenbouw van het VO: veranderen in samenhang
- 4        Het studiehuis
- 5        Dilemma's in het bewegingsonderwijs
- 6        Hoofdstuk in vogelvlucht

Bijlagen

Referenties

Zaakregister

Curricula vitae

Bij elk hierna volgend hoofdstuk wordt een aparte en meer gedetailleerde inhoudsopgave gegeven.

## Voorwoord

Voor u ligt een boek over sport- en bewegingsdidactiek. Of, zoals de ondertitel zegt, over 'hoe je mensen leert handelen in sport- en bewegingssituaties'.

Het is geen overbodige luxe, dat dit boek er is. Er verschijnen met enige regelmaat publicaties over de praktijk van het vak, maar de achtergronden achter en de uitgangspunten voor het praktisch handelen vormen maar zelden het centrale thema. Het gaat weliswaar uiteindelijk allemaal om wat er in de sport- en onderwijspraktijk gebeurt, maar wat is die praktijk waard zonder een degelijke theoretische onderbouwing?

Het boek is bepaald niet weer zo'n theoretisch verhaal, waar je als man of vrouw voor de klas toch eigenlijk niet echt mee uit de voeten kunt. De in de theorie en de praktijk door de wol geverfde auteurs hebben hun uiterste best gedaan een boek te schrijven dat theorie en praktijk integreert. Ze hebben, anders gezegd, een poging gedaan om tot een samenhangende praktijktheorie te komen. Korthagen spreekt in dit verband ook wel van een kleine theorie. Het boek biedt dan ook een schat aan didactische kapstukken, tips en aanbevelingen, die in de zaal en op het veld ook daadwerkelijk bruikbaar zullen zijn.

Het zal u opvallen, dat het boek dat u voor u heeft geen leesboek is; het heeft eerder het karakter van een handboek. Het bevat vele ingrediënten die uitdrukkelijk samenhangen, maar in stappen kunnen worden uitgetoet. U kunt de hoofdstukken en paragrafen, elk op zich, in de praktijk op hun bruikbaarheid toetsen.

In het boek wordt 'van binnen naar buiten' geredeneerd. Het begint bij het leren van de lerende zelf (de binnenkant) waarbij beleven en leren in een goede dosering aan bod moeten komen. Leren vindt plaats in een omgeving (de buitenkant), die het bewegen, zo mogelijk, krachtig beïnvloedt. De bewegingsactiviteiten, de leraar/trainer, andere bewegers maar ook het trainings- of bewegingsonderwijsprogramma leerjaren spelen binnen die leeromgeving een belangrijke en krachtige rol. De kracht van de omgeving kan resulteren in het vermogen van lerenden om de eigen leerprocessen zelf te sturen: er ontstaat een leren hoe te leren. De condities daarvoor komen uitgebreid aan bod. Het is deze gedachte over samenhang die het boek zo interessant maakt.

De tweede druk van 'Bewegingsdidactiek', maar nu aangeduid als 'Didactiek van sport en bewegen' is er één in een reeks van zes met elkaar samenhangende boeken die in de loop van de jaren zijn verschenen. Een deel van die boeken dekken het gehele micro- en mesoniveau van het functioneren als vakdocent in alle typen onderwijs of als trainer-coach op HBO-niveau in een sportorganisatie. Met het proefschrift: 'Krachtig' opleiden van vakdocenten bewegingsonderwijs (2003) komt ook de didactische scholing van aanstaande vakdocenten in beeld. In vervolg hierop verscheen in 2005: 'Actief leren onderwijzen'. Dertien opleiders van de ALO-Groningen schreven een boek over één kernaspect van de 'krachtige' leer- en sportomgeving. Met deze tweede druk worden eveneens meerdere collega's bij het schrijven betrokken.

Vakdocenten en trainer-coaches met een HBO-achtergrond biedt deze tweede druk vele aanknopingspunten voor hun werk. De didactiek van sport en bewegen zal er de vruchten van kunnen plukken!

Harry Stegeman, Lector 'lichamelijke opvoeding' aan de hogeschool 'Windesheim te Zwolle, senioronderzoeker van het Pim Mulierinstituut te 's-Hertogenbosch, beleidsmedewerker KVLO en hoofdredacteur van het vakblad 'Lichamelijke Opvoeding'.

# Hoofdstuk 1      Inleiding

## Een praktijktheorie als basis

De kern van dit boek is: hoe leren we zelf (beter te) bewegen én hoe beïnvloeden we het bewegen van onszelf en anderen. Dat beïnvloeden vindt onder andere in het bewegingsonderwijs en in de sport plaats. Alles wat met dat beïnvloeden en leren samenhangt vormt maakt deel uit van bewegingsdidactiek. Dat is een theorie waarmee je praktisch en iets concreets kunt doen. Het is een praktijktheorie die uit het volgende bestaat.

Didactiek van sport en bewegen geeft het 'wat, hoe en waarom' aan van het handelen in sport- en bewegingssituaties. De theorie fungeert als kapstok voor een systematische en doordachte reflectie op het eigen functioneren als beweger of als docent of trainer-coach in sport- en bewegingssituaties.

Didactiek van sport en bewegen geeft een vertaling van meer fundamentele theorieën over Onderwijzen of trainen en leren. Het omvat opvattingen over fysiologische, biomechanische, kinesiologicalische, sociaal- en leerpsychologische, pedagogische, sociologische onderwijskundige aspecten voor zover van toepassing in onze sport- en bewegingscultuur. Het levert met elkaar samenhangend theorieën op die verklaringen geven over het leren sporten en bewegen én het onderwijzen of trainen van bewegen.

Didactiek van sport en bewegen vertaalt praktijkervaringen in 'opvattingen' of praktijktheorieën die een meer algemene geldigheid blijken te hebben. De vele collega's en studenten die de theorie hebben toegepast en van commentaar voorzien danken we daarvoor. Er zijn vele wegen mogelijk die tot oplossingen van bewegings-, encenerings- en didactische problemen kunnen leiden. Didactiek van sport en bewegen laat ruimte voor eigen keuzes, verantwoordt mogelijk andere keuzes en geeft tips voor de mogelijke leerwegen, filtert 'goede' praktijkervaringen en integreert deze met meer fundamentele theorieën.

Het is een theorie die voortdurend aan verandering onderhevig is. Deze tweede druk is dan ook behoorlijk herzien, vanwege deze gewenste actualisatie. Er worden vele bouwstenen aangedragen en kapstukken ter beschikking gesteld voor het ontwerpen van sport- en bewegingssituaties die leerlingen in sterke mate tot leren kunnen motiveren. Want daar gaat het allemaal om!

## Opbouw van het boek

Hoofdstuk 1 gaat over het leren en vooral bij jeugdigen. Wat is dat eigenlijk: leren? Hoe leer je? Waardoor leer je iets wel of niet, en waarom gebeurt dat snel of traag? Wanneer wordt ervaren nu leren?

In hoofdstuk 2 vindt een eerste oriëntatie op sporten, bewegen en leren plaats.

In hoofdstuk 3 geven we antwoord op de vraag 'hoe je jezelf (beter) kunt leren bewegen of hoe je dat bij anderen kunt realiseren'.

In hoofdstuk 4 wordt aangegeven hoe bewegingssituaties het bewegen van mensen in positieve zin kunnen beïnvloeden. Het gaat om het ontwerpen van 'krachtige' leersituaties op het veld en in de zaal.

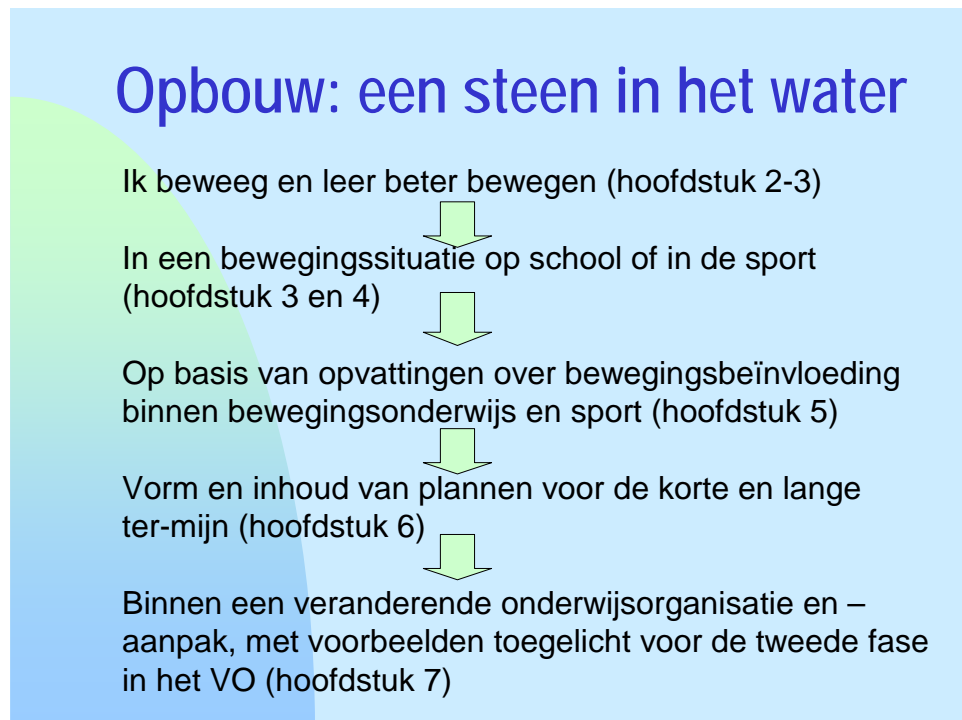
In hoofdstuk 5 gaan we in op opvattingen of vakconcepten die aan de basis liggen van een 'krachtige' leer- en sportomgeving. De hierbij te maken keuzes beïnvloeden in samenhang het leren van leerlingen en sporters. Het geeft een fundamentele basis aan het bewegingsdidactisch handelen.

Eén kernaspect van die 'krachtige' leer- en sportomgeving wordt in hoofdstuk 6 uitgewerkt: het 'actief leren onderwijzen'.

In hoofdstuk 7 beschrijven we het ontwerpen van plannen voor bewegings- en beïnvloedingsactiviteiten. Het gaat om het systematisch beter leren bewegen op korte en lange termijn. Plannen variëren in duur: van één les tot een programma voor een school. Het ontwikkelen

van leerlijnen kan leiden tot een breed, veelzijdig leren met diepgang. Hoofdstuk 8 geeft de plaats van het bewegingsonderwijs als vormingsgebied binnen het onderwijs aan. Het is vergelijkbaar met de plaats van de sport binnen andere mogelijke maatschappelijke ervaringsvelden. Het op ontwikkeling gerichte bewegingsonderwijs en de school- c.q. onderwijsomgeving beïnvloeden elkaar wederzijds.

Sporten en bewegen is te vergelijken met het effect van het gooien van een steen in een vijver. Zie figuur 1. Het trefpunt veroorzaakt kringen met een steeds wijdere strekking. Het bewegen doe je zelf, de bewegingsbeïnvloeding kan beperkt maar ook in een steeds ruimer verband plaatsvinden.



*Figuur 1. Als kringen in een vijver: van het leren van de leerling naar de organisatie van het onderwijs in een school.*

### **Doelgroepen**

Het boek richt zich op docenten en studenten van universitaire opleidingen voor bewegingswetenschappen, hogere beroepsopleidingen voor vakdocenten en docenten van opleidingen voor sport en bewegen, vakdocenten bewegingsonderwijs, trainer-coaches met een HBO-achtergrond en verder alle slimme bewegers die een antwoord zoeken op de vraag: 'hoe leer ik mezelf én anderen beter sporten en bewegen?'. De gegeven informatie is bedoeld voor toepassing in het bewegingsonderwijs en de sport in al zijn verschijningsvormen en kan verder worden gebruikt op alle terreinen waar het beïnvloeden van het bewegen van mensen centraal staat.

De tweede druk is op meerdere onderdelen herschreven en actueel gemaakt. De hoofdlijnen van de opzet zijn niet gewijzigd. Zoals uit de inhoudsopgave en curricula vitae blijkt zijn meerdere collega's bij het schrijven van dit boek betrokken. Edwin Timmers en Mark Jan Mulder zijn de auteurs die ook de eindredactie voor hun rekening hebben genomen.

De tweede druk is op meerdere onderdelen herschreven en actueel gemaakt. De hoofdlijnen van de opzet zijn niet gewijzigd. Zoals uit de inhoudsopgave en curricula vitae blijkt zijn meerdere collega's bij het schrijven van dit boek betrokken. Edwin Timmers en Mark Jan Mulder zijn de auteurs die ook de eindredactie voor hun rekening hebben genomen.

Het schrijven van boeken is niet de actie van één (of twee) man alleen. In de afgelopen decennia zijn meerdere projecten op ons instituut uitgevoerd die direct of indirect een bijdrage aan meerdere publicaties hebben geleverd. Vele collega's en studenten hebben er een actieve en inspirerende inbreng bij gehad. In bijlage 1 worden deze impulsen nader beschreven.

## Beïnvloeden op twee niveaus

Bewegen doe je in je dagelijkse bestaan, binnen het bewegingsonderwijs en in de sportvereniging of vrijwillig daar buiten. Je fietst naar school, je turnt in een les, je traint en speelt wedstrijden bij een voetbalclub en met je vrienden ga je in het weekend mountainbiken in het bos. (Beter) leren bewegen doe je al doende en door het veel te doen. Als je dat leren enigszins doordacht doet en je ook van anderen wat wilt leren gaat het vast beter. Kijken naar, luisteren naar, praten over en vooral door te doen, leren we. Om beter te leren bewegen heb je anderen nodig. Vooral in het bewegingsonderwijs en in de sport kan al doende veel van elkaar geleerd worden. Dat gebeurt op praktijkniveau. Dat wordt ook wel het microniveau van handelen genoemd.

Voor het 'hoe en waarom' van het beter leren bewegen is kennis nodig die richting geeft aan handelingsaanbevelingen. Dat geeft een kader voor te maken keuzes uit opvattingen. Dat gebeurt op methodeniveau. Dat wordt ook wel het mesoniveau van handelen genoemd

Tussen beide niveaus bestaat een wisselwerking, een didactisch jojo'en. Opvattingen leiden tot concrete acties en acties kunnen worden verantwoord.

Het praktijkniveau wordt vooral in hoofdstuk 1 tot en met 4 uitgewerkt. Vanaf hoofdstuk 5 wordt vooral het methodeniveau beschreven.

Modellen kunnen dienen als kapstok voor het handelen op beide niveaus. Ze geven een structuur, een samenhangende beschrijving van begrippen of aspecten op een bepaald gebied. Zo bestaat er een model voor een 'krachtige' leer- en sportomgeving én een model voor het praktisch didactisch handelen.

## Samenhang in modellen

Lesgeven of trainen is een complex gebeuren. Om met die complexiteit om te kunnen gaan zijn modellen goede hulpmiddelen. Een model is een vereenvoudigde weergave van een theorie of theorieën over een stukje werkelijkheid zoals het bewegingsonderwijs of de sport.

Behalve deze vereenvoudiging biedt een model de mogelijkheid om accenten, manieren van handelen en de richting daarvan aan te geven. Modelgebruik binnen een praktijktheorie zoals de bewegingsdidactiek werkt vaak goed en fungeert als kapstok voor het handelen. In dit boek werken we met de volgende met elkaar samenhangende modellen. Zie figuur 2.

Leermodellen: aspecten van leren (hoofdstuk 2, paragraaf 3) en - aspecten van motorische ontwikkeling (hoofdstuk 1 paragraaf 5). Drie dimensionaal keuzemodel voor inhouden (3DKmodel) (hoofdstuk 2, paragraaf 2) Modellen functioneren op praktijkniveau.
2. Het onderwijsleerprocesmodel geeft de belangrijkste aspecten van leerprocessen aan (hoofdstuk 3, paragraaf 8). Model voor drie manieren van leren en onderwijzen (hoofdstuk 3, paragraaf 3, 4, 5) Het sensomotorisch kringloopmodel (hoofdstuk 3, paragraaf 7) omvat de voorwaarden voor leerprocessen. Modellen op praktijkniveau.
3. Model van het 'motiverend cirkelproces' en het attributiemodel in hoofdstuk 4, par.1.6. Modellen op praktijkniveau.
4. Het 'praktijkmodel voor didactisch handelen' geeft de componenten aan die van belang zijn bij het voorbereiden en uitvoeren van lessen en functioneert op praktijkniveau (hoofdstuk 4, paragraaf 3 t/m 7 én in hoofdstuk 5, paragraaf 7). - Kiezen van inhouden op basis van het 3D(imensionale)K(euze)Model (in hoofdstuk 3, paragraaf 4) - Model voor de ontwikkeling van leerlijnen (hoofdstuk 6, par.5). Alle modellen op praktijkniveau.
5. Het model van een vakconcept (hoofdstuk 5, paragraaf 2). Een praktijktheorie bestaat uit een samenhangend geheel aan opvattingen, dat we een vakconcept noemen. Het wordt geformuleerd op plan- of methodeniveau.
6. Model van een professioneel werkend en lerend team van vakdocenten (hoofdstuk 5, paragraaf 6). Model op methode- en praktijkniveau.
7. Het model van een 'krachtige' leer- en sportomgeving (hoofdstuk 3, paragraaf 6; hoofdstuk 4, paragraaf 1 en hoofdstuk 5, paragraaf 7). Model op methodeniveau.

8. Een kernaspect of indicator van die 'krachtige' leer- en sportomgeving is het 'actief leren onderwijzen' (hoofdstuk 6, paragraaf 1). Model op methode- en praktijkniveau.
9. Een ontwikkelingsmodel voor een vaksectie bij het samen maken van een module (hoofdstuk 7, paragraaf 2) en een structuurmodel voor de opzet van een module (hoofdstuk 7, paragraaf 4). Model op methode- en praktijkniveau.
10. Het reflectiemodel, waarmee leerlingen meer systematisch hun ervaringen kunnen verwerken (hoofdstuk 8, paragraaf 4). Model op praktijkniveau.
11. Het taakmodel biedt de docent bij het ontwerpen van op competentiegericht leren afgestemde taken en projecten (hoofdstuk 8, paragraaf 5). Model op praktijkniveau.

*Figuur 2. Didactische modellen bij sporten en bewegen*

Modellen geven structuur aan plannen én handelen in een les of een training. Het is ook nodig opvattingen/concepten praktisch te vertalen. Daarvoor kunnen ontwerpwijsers worden gebruikt. Deze fungeren als afvinklijst bij het maken van die plannen. Het zijn aandachtspunten waar je wel of iets niet mee in de training of lessen kunt doen. Behalve in hoofdstuk 4 worden toepassingen beschreven in hoofdstuk 5 en 7.

De titel van dit boek bij de tweede druk hebben we gewijzigd van 'Bewegingsdidactiek' in 'Didactiek van Sport en Bewegen'. Dat hebben we bewust gedaan. Sporten en bewegen zijn naar ons idee de peilers van het menselijk bewegen in de school en in de vrije tijd. Beide krijgen onze aandacht. We vatten dat samen in de zin 'leerlingen/sporters een beetje beter leren voetballen, maar ook beter leren spelen'. Sport en bewegingsonderwijs zijn twee kanten van dezelfde medaille waarin en waartoe we leerlingen en sporters willen scholen. Het geeft de natuurlijke samenhang aan tussen twee praktijkgebieden. Wil je jeugd competentiegericht scholen of opleiden dan is gerichtheid op sportpraktijken noodzaak.



## Hoofdstuk 2 Oriëntatie op leren bewegen en sporten

- 1 (Beter) leren sporten en bewegen is de kern
  - Op bewegen ingesteld. Over aspecten van leren.
  - Toevallig-doelgericht en formeel-informeel leren bewegen
  - Voortdurend leren en verbeteren
  - Op verschillende manieren naar bewegen en leren kijken
  - Bewegen is veranderen van plaats of handelen
  - Bewegen is proces en functie
  - Eenheid van beleven-leren-leren leren
  - Leren in wisselwerking
  - Leren in perspectief van eerder leren
  - Cyclisch leren op een steeds hoger niveau
  - Constructief en actief leren
  - Leergebieden
- 2 Bewegingsgedrag van de jeugd
  - Bewegingscultuur en sport
  - Eigen kijk op het bestaan
  - Afstemmen op het beleven
  - Zoeken naar (meer) uitdagende bewegingsactiviteiten
- 3 Leren door bewegingsactiviteiten
  - Leren bewegen en leren sporten
  - Van eenvormige naar veelvormige sport
  - Een oriëntatie op sport
- 4 Ontwikkeling door leren
  - Ontwikkeling door rijping
  - Ontwikkeling met transactie
  - Ontwikkeling van sporten en bewegen
  - Ontwikkeling van bewegingscompetenties
  - Ontwikkeling is een geïntegreerd geheel van plan, besef en idee
  - Ontwikkeling is ideografisch
  - Ontwikkeling is een spel
- 5 Beïnvloeden van het leren
  - Een beeld van didactiek
  - Ontwikkelen van een praktijktheorie
  - Didactiek om het leren te beïnvloeden
- 6 Hoofdstuk in vogelvlucht

### 1 (Beter) leren sporten en bewegen is de kern

#### Op bewegen ingesteld. Over aspecten van leren.

Bewegen doen we dagelijks. We fietsen naar school, we rennen om de trein te halen, we tillen zware lasten op, we klimmen op het dak. In dit boek gaat het echter om het leren en beïnvloeden van het bewegen in specifieke situaties: het bewegingsonderwijs en de sport. In de jeugd speelt bewegen of sporten een belangrijke rol. Het wordt vaak door de jeugd belangrijk gevonden, hoewel het niet altijd tot een wekelijks veel bewegen of sporten leidt. Leren bewegen of sporten levert in de jeugd het meeste leereffect op. Bij het ouder worden neemt de concurrentie met andere activiteiten en werk toe. Bewegen of sporten moet dan bewust ingepland worden. Het zou een levenslange activiteit moeten zijn als aspect van een actieve, en dus meestal gezonde, leefstijl. Een mens is immers op

bewegen ingesteld. Beïnvloeden van het bewegen of sporten is daarmee ook een levenslang door jezelf, vrienden, docenten of coaches uitgevoerd leerproces.

Bewegingsdidactiek is vooral van belang binnen bewust op leren bewegen of sporten ingestelde situaties zoals lessen bewegingsonderwijs of sporttrainingen. Toepassing is ook mogelijk in situaties, waarin het zelf willen leren of verbeteren van het bewegen centraal staat. Onze voorbeelden zijn in dit boek aan de praktijk van 'sport en bewegen', vooral bedoeld voor jeugdigen, ontleend.

Het bewegingsonderwijs stimuleert leerlingen tot een (deels) zelf geregeld en al bewegend beleven, leren én een leren hoe te leren (of ontwikkelen).

Dit beleven-leren én leren te leren door een breed en gevarieerd aanbod aan of keuze uit sport- en bewegingsactiviteiten met voldoende leertijd voor diepgang.

Het beter leren sporten en bewegen staat hier centraal. Dat '(deels) zelf geregeld' betekent dat het bewegingsonderwijs het alleen en samen zelfstandig inhoud en vorm geven van een bewegingsactiviteit en -situatie nadrukkelijk stimuleert. Al bewegend leren én een breed, gevarieerd aanbod motiveert de jeugd tot bewegen. Voldoende leertijd biedt de garantie dat individueel en als groep écht iets kan worden geleerd.

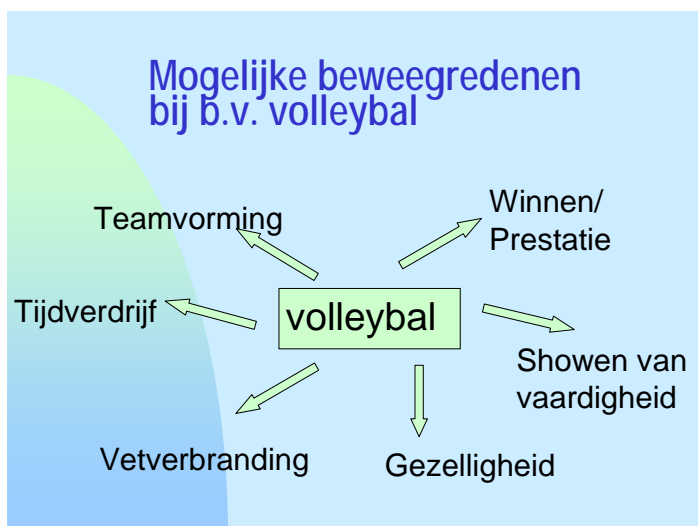
Beleven én leren in afwisseling zijn nodig om bewegen plezierig te maken en te houden. Een goede dosering in het onderwijs is belangrijk. Beleven is opgaan in bewegen, er van genieten. Als je bewegen plezierig vindt, wil je het blijven doen. Bewegen wordt nog plezieriger als je het beter gaat doen. Er ontstaat een positieve bewegingsattitude: het graag regelmatig, veel en/of gevarieerd willen bewegen. En dat een leven lang.

Leren bewegen of sporten betekent leren oplossen van bewegings- en organisatie- of regelproblemen én een leren hoe je jezelf en anderen beter kunt leren bewegen. Leren én leren leren te bewegen. Door het toepassen van vaardigheden, schema's, werkpatronen en vuistregels kunnen problemen in bewegingsituaties worden aangepakt.

Sportgericht bewegings- en regelproblemen oplossen betekent dat we elk jaar weer een beetje beter leren voetballen én beter leren spelen, leren judo'ën én (speels) vechten, leren turnen én bedweden op, aan en over toestellen. Sporten worden in het onderwijs afgestemd op interesses niveaus van de doelgroepen. Het leren sporten doe je geleidelijk.

### *Wat is bewegen?*

Bewegen is een typisch menselijke activiteit. Het is fundamenteel voor ons bestaan en gebeurt op alle leeftijden, binnen alle milieus en in alle culturen. Mensen bewegen en spelen om verschillende redenen: je herstelt beter en sneller van je arbeidsinspanningen, je raakt er je overtollige energie beter mee kwijt, je beheerst je driften er beter door of je reageert je minderwaardigheidsgevoelens er beter door af. Het meest aannemelijk is echter de verklaring dat door het bewegen of sporten een gevoel van vrijheid, spanning en daarmee van plezier in een bewegingsactiviteit wordt ervaren.



*Figuur 3 Redenen om te volleyballen*

Het is eigenlijk het relatief nutteloze tot één belangrijke kern van je bestaan benoemen. Vrijheidsgevoel ontstaat door het loskomen van het dagelijks bestaan en je lijf te voelen of grenzen te verleggen. Daarvoor moet je een speelse houding hebben. Bewegen of sporten doe je vaak vrijwillig en is doel op zich. Het trekt je aan. Beleving is daarom een wezenlijk element van bewegen of sporten en ook een voorwaarde om ermee door te gaan. Door beleven en

leren af te wisselen wordt het plezier in het bewegen groter.

Bewegen of sporten is spannend. Kan ik de tegenspeler misleiden? Slagen we erin te winnen of niet? kan ik die actie wel uitvoeren? Dergelijke spanningen voelen is plezierig.

Bewegen gebeurt daarnaast vaak samen met anderen. Er ontstaat een bepaalde vorm van elkaar begrijpen in het spel (tactisch handelen) en er kan sprake zijn van samenwerkend leren. Elke activiteit kent immers een bedoeling, spelregels (verplicht geldende regels), speelregels (vrijwillig gekozen regels en tactiek) en bepaalde tactische vaardigheden. De spelers accepteren dit als een gegeven en ontleen er een gemeenschappelijke 'taal' aan. Voor het sporten en bewegen bestaan meerdere motieven om het regelmatig of veel te doen.

Bewegen is fundamenteel voor het bestaan. Bewegen kun je vrijwillig en gewenst in bepaalde omgevingen gaan doen. Je kunt gaan zeilen op het meer, voetballen op straat, turnen in een club. Bewegen in het bewegingsonderwijs op school betekent verplicht meedoen aan bewegen en muziek, turnen of rugby. De schoolsport biedt weer mogelijkheden tot vrijwillige deelname. Bij leren bewegen of sporten gaat het vooral om het (beter) leren van groot motorische vaardigheden bij het oplossen van bewegingsproblemen én van vaardigheden om organisatie- of regelproblemen te kunnen oplossen, waardoor het bewegen beter kan gaan.

Het verhaal begint bij het leren sporten en bewegen van vooral jonge mensen, van vijf tot twintig jaar. Wat, hoe en waarom leren ze (zó)? Leren bewegen heeft meerdere aspecten. We bekijken ze één voor één.

### **Aspect van leren. Toevallig-doelgericht en formeel-informeel leren bewegen.**

Leren bewegen is spannend. Wie herinnert zich niet de eerste pogingen om op schaatsen te staan. In het begin lag je meer dan dat je stond terwijl je vriendje al veel sneller vooruit zag gaan. Je hoorde de aanwijzingen van je vader. Soms hielpen die. Je voelde je labiele balans. Leren schaatsen was in ieder geval duidelijk moeilijker dan leren fietsen. Een tijd lang scheurde je op een stabiele driewieler vooruit. Het was een kwestie van trappen. Scherpe bochten maken waren je specialiteit en met enige ondersteuning ging het daarna op twee wielen al snel evenwichtig vooruit. Het ging om al doende en toevallig leren eigenlijk.

Bij dat schaatsen verliep het niet zo voorspoedig. Je kon toen niet geloven dat uit dat krabbelen ooit nog eens een mooie, lange glijdende slag zou groeien. Hoewel hier de mate van inspanning, duur en leertijd bij het leren schaatsen en fietsen sterk uiteen liepen, kun je nu beide toch even goed. Is dat vreemd? Nee, want je wilde het leren. Een kwestie van doelgericht willen leren.

Hoe je iets hebt geleerd is achteraf soms moeilijk aan te geven. Je ouders of je vriendjes gaven wellicht het goede voorbeeld of ze hebben aanwijzingen gegeven. Je zag je sporthelden op tv het

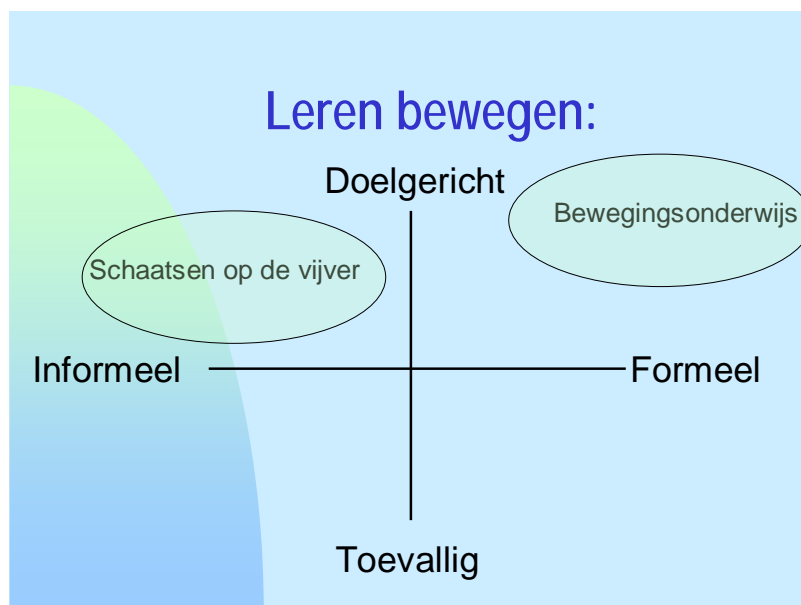
perfecte voorbeeld geven en je droomde ervan te beschikken over dezelfde kwaliteiten. Ongetwijfeld leerde je ook zelf al doende wat goed en minder goed verliep. Het leren gebeurt soms letterlijk met vallen en opstaan, deels toevallig en deels doelgericht.

Doelgericht leren betekent dat de lerende bewust wil, een duidelijke intentie heeft om iets te willen begrijpen, inpassen en toepassen (Simons, 1993). Er is sprake van een actief en gemotiveerd leren. Maar vaak gaat leren ook onbewust en heb je pas achteraf door wat er is gebeurd. Zeker in het begin van een leerproces is onbewust leren gunstig. Vandaar dat imiteren zo aantrekkelijk is.

Immanent leren is verwant met toevallig of onbewust leren. De condities voor leren worden door de bewegingsactiviteit zelf en/of de onderwijsleersituatie geleverd. Zo'n leeromgeving noemen we dan 'krachtig'. Het wordt tussen haakjes geplaatst omdat een potentie inhoudt. Het kan krachtig worden als de lerende dat herkent, erkent én er zich daadwerkelijk door laat beïnvloeden. Leren is immers ook keuzes maken en soms wil je niets leren.

Bij het leren van een hurksprong over kastlengte wordt een leerling door medeleerlingen de ene keer 'slecht' en de andere keer 'goed' gevangen. Wanneer hij daarna zelf moet gaan hulpverleners probeert hij de 'goede' ervaring toe te passen.

Door ervaring heeft hij geleerd wat 'slecht' en 'goed' vangen is. Leren doe je formeel bijvoorbeeld op school of op de training en informeel bij het spelen met je vriendjes op straat. In het eerste geval is leren bewegen bewust gewenst door de docent of jezelf en in het tweede geval gaat het om het meer onbewust al doende jezelf leren bewegen.



*Figuur 4 Leren bewegen op twee dimensies*

Bij formeel leren is er:

- een intentie informatie te geven en te krijgen,
- wordt vanuit het algemene het bijzondere verklaard en begrepen (deductie).
- is praktische toepassing mogelijk.

Bij informeel leren wordt

- al doende, door ervaren en kijken, informatie verkregen,
- vanuit het bijzondere het algemene te plaatsen en te begrijpen (inductie)
- is praktische toepassing in nieuwe of andere situaties mogelijk.

Van abductief leren (Klarus, 1998) is sprake als door de confrontatie met problemen op een systematische manier oplossingen worden gezocht.

### **Aspect van leren. Voortdurend leren en verbeteren.**

Ook al merken we er vaak niets van, we leren voortdurend. Soms hebben we greep op onze eigen leerprocessen, maar soms leren we onbedoeld en tonen vervelend gedrag of maken we ons rare vooroordelen eigen. We kunnen iets leren, waarbij de vraag rijst: wat hebben we er eigenlijk aan. Denk bijvoorbeeld aan procedurele handigheidjes waarmee we leerstof 'opslaan' en aan de hand van meerkeuzevragen reproduceren zonder dat we inzicht in de stof ontwikkelen. We leren ons leven lang en we kunnen niet anders. We hebben overigens pas écht iets geleerd als we dat in één en meerdere complexe of moeilijke activiteit(en) of situatie(s) regelmatig kunnen tonen. Ons gedrag verandert door het leren van iets. Hoe gaat dat bijvoorbeeld bij het leren van 'staan op de handen'.

'Ik moet het zelf willen'	Iedereen kent deze bewegingsvaardigheid wel. De man of vrouw die het mij leerde, liet als eerste de bedoeling zien: een tijdje staan op je handen met je benen in de lucht. Ik wilde dat ook zo kunnen.
'Het lijfelijk ervaren van nog niet kunnen stimuleert de intentie om te leren'	Mijn eerste pogingen om dit na te doen lukten niet. Het werd enige tijd een 'probleem' dat ik wilde oplossen.
'Fysieke voorwaarden moeten in voldoende mate aanwezig zijn'	Dat probleem was gelukkig niet fysiek. Ik had voldoende kracht in armen om mijn gewicht te kunnen dragen.
'Het gewenste bewegingsbeeld moet naar het eigen leerniveau vertaald worden'	Ik moest nog leren om het 'goede voorbeeld' van mijn leraar in stappen te vertalen.
'Leren doe je in fasen'	De eerste stap gebeurde met de hulp van twee klasgenoten, die mijn opzwaai- en afzetbeen vastpakten en mij rechtop lieten staan. Bovendien zag ik dat mijn klasgenoot het direct al aardig deed. Hij zwiepte zijn afzetbeen met veel kracht omhoog.
'Leren gaat gemakkelijker met hulp van anderen'	We konden hem haast niet houden.
'Leren is een voortdurend vergelijken van het gewenste met het feitelijke' en 'van het feitelijke zoals ik dat denk' met 'zoals anderen dat zien'	De afwisselende voorbeelden van mijn leraar en klasgenoten vergeleek ik met het gevoel van mijn handstanduitvoering.
'Leren gebeurt op verschillende niveaus, hier op het sensorische niveau'	Ik voelde de grens tussen het wel en niet in balans zijn. Ik merkte, dat wanneer ik mijn lichaam aanspande...

'Met bewuste aandacht bewegen'	...die balans wat gemakkelijker gevonden kon worden.
'Leren is een actief proces'	Na wat oefenen werd de hulp pas geboden als ik al bijna rechtop stond en nog weer later voorkwamen mijn klasgenoten alleen het doorslaan en lieten mij 'los' staan. Ik was zeer betrokken bij dit leren en oefenen. Ondertussen moest ik letten op het 'naar mijn handen kijken' en 'mijn billen spannen'. De felheid waarmee ik mijn been opzwaaide bepaalde het gemak waarmee ik in de handstand kwam.
'Leren gebeurt doelgericht en toevallig'	Een te felle opzwaai leerde mij, dat ik over de kop ging. Dat vond ik niet zo leuk. Na enige tijd lukte het mij ook tegen de muur een handstand op te gooien.
'Leerervaringen zijn wendbaar, dus in meerdere situaties te gebruiken'	Staan op de handen kan ik nu op een verhoogd vlak, maar ook in een handstandoverslag over kastbreedte.
'Leren levert een duurzaam resultaat op'	De handstand mislukt me eigenlijk nooit meer.

Dat voortdurend leren leidt niet altijd tot een beter presteren. Daarin ontstaan vertragingen, zelfs stilstand of (tijdelijke) achteruitgang, maar ook versnellingen. Tijdens het verwerken en integreren van ervaringen of juist heel bewust hiermee omgaan, kunnen er haperingen in de uitvoering en toepassingen van kennis en vaardigheden optreden.

Leren is het ontwikkelen van het vermogen om wat je hier en nu hoort, leest of ziet daar en dan in te zetten, toe te passen of na te bootsen. Het is een voortdurende reconstructie van ervaring (Brodthmann & Trebels, 1983). Denken en handelen zijn hierbij één. Het is verder een sociaal en interactief fenomeen. Mensen leren van en met elkaar en van en met hun omgeving. Je leert niet alleen met je verstand maar ook met je wil, je gevoel en je lijf. Je wordt knapper, kundiger en wijzer en laat dat merken, zodat anderen weer van jou kunnen leren. Leren is een praktische activiteit die in het dagelijkse bestaan besloten ligt. Leren kun je overal. Het gaat bij leren vooral om het activeren en combineren van diverse ervaringen die in de verschillende situaties verschillende betekenissen krijgen voor jezelf en anderen. Het wordt 'leren te leren' (Boekaerts & Simons, 1995) genoemd. Leren te leren houdt reflectief leren in. Leren hoe je bijvoorbeeld een probleem als 'staan op de handen' kunt oplossen. Bij reflectief leren leert de leerling te benoemen wat hij leert, hoe hij het geleerde elders gebruikt, toepast of nabootst en hoe hij daar dan weer van kan leren.

### **Aspect van leren. Op verschillende manieren naar bewegen én leren kijken**

Het maakt verschil vanuit welke positie of vanuit welke interesse je naar bewegen kijkt. Beweeg je zelf of kijk je naar het bewegen van anderen? Wat je ziet of ervaart, en wat je ermee wilt, verschilt. Er wordt anders naar dezelfde aspecten van het bewegen gekeken.

Bij het niet lukken van de handstandoverslag over de kast kan de leerling denken: 'ik kan dat toch niet, ik geef het op'. De leraar heeft gezien dat hij slecht afzet van de minitramp en daardoor weinig snelheid meekrijgt. Een gerichte aanwijzing om het de volgende keer wel te laten lukken (de leerling kan het!) ligt voor de hand.

Je kunt ook met een meer fysiologische, biomechanische, kinesiologicalische, pedagogische, psychologische of didactische bril naar het bewegen kijken. Het bewegen wordt dan vanuit een bepaalde interesse bekeken. Bepaalde aspecten van het bewegen worden belangrijker gevonden dan andere. Een kinesiooloog is geïnteresseerd in: welke spieren zijn bij bepaalde bewegingen betrokken? De fysioloog wil weten welke fysiologische processen zich bij bepaalde inspanningen in het lichaam afspelen. De pedagoog gaat op zoek naar de waarden en normen in de sport en hoe de jeugd die waarden kan leren waarderen. De leerpsycholoog probeert te achterhalen hoe bewegingssituaties mensen kunnen motiveren. De didacticus past die kennis toe en ontwerpt bewegingssituaties die voor een bepaalde groep veel leerervaringen oplevert (Buytendijk, 1964; 1965; Digel, 1983; Göhner, 1992; Griffin et al., 1997).

Naast dit verschil in positie en interesse kun je het bewegen ook vanuit verschillende opvattingen bekijken. Zo kun je bewegen los van de omgeving bekijken. Je aandacht is vooral technisch gericht: hoe wordt een bewegingsvaardigheid uitgevoerd in relatie met hoe zou de vaardigheid er ideaal gezien uit moeten zien? Contextgebonden bewegen benadrukt het verkrijgen van betekenissen. Je springt om hoog te komen, je schiet op doel om te scoren, je zwaait om een vouwhang te kunnen maken. Het is een ....om...te... actie. Bewegen heeft zin, een bedoeling en die kan per context bij bewegers verschillen.

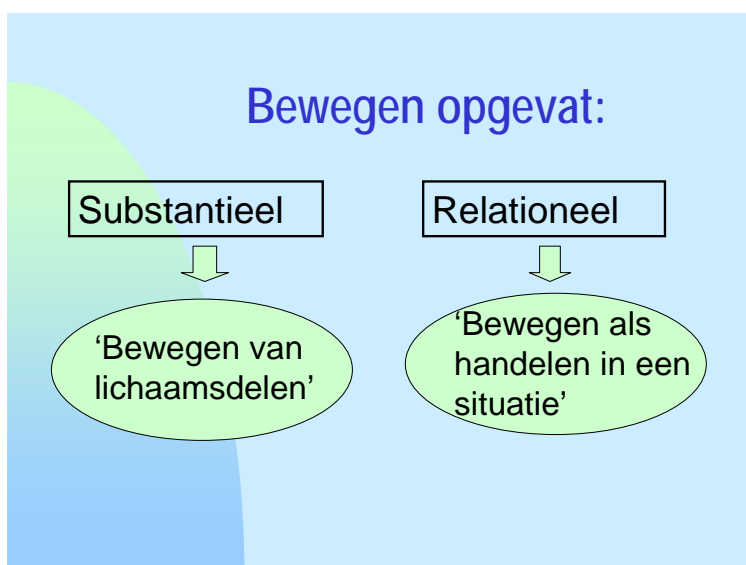
Moet ik hard lopen om de bus nog net te halen? Sprint ik 100 meter om sneller te zijn dan een paar anderen of wil ik mijn beste tijd op deze afstand verbeteren?

Kijken vanuit verschillende opvattingen betekent ook: hoe kun je leerlingen meer zelfstandig leren te bewegen, hoe kan ik meer probleemsturend lesgeven, hoe zorg ik dat ik in mijn onderwijs meer met niveau- en interesseverschillen van leerlingen rekening houdt.

In hoofdstuk 2 en een deel van 3 overheerst de leerpsychologische kijk op het bewegen. Vanaf hoofdstuk 3 overheerst het kijken door een didactische bril.

### Aspect van leren. Bewegen is veranderen van plaats óf handelen.

Ook binnen een gebied als de leerpsychologie kunnen verschillende standpunten over leren (en) bewegen worden ingenomen.



*Figuur 5 Substantieel en relationeel bewegingsbeeld*

Bewegen kan worden opgevat als 'verandering van plaats van lichaamsdelen' (Bax & Van den Heuvel, 2005; Tamboer, 2004). Dat wordt het 'substantiële bewegingsbeeld' genoemd. Heb je een substantiële, een meer objectiverende kijk op bewegen, dan ben je vooral in de volgende vragen geïnteresseerd.

Welke processen spelen zich in het lichaam tijdens inspanning af? Welke spieren worden op welk moment in welke mate belast? Wat doet het hart

bij inspanning? Welke bewegingen laten de gewrichten toe? Welke krachten treden tijdens het bewegen op en hoe kunnen bewegingsmogelijkheden zo goed mogelijk worden benut? Maar ook: op

welk technisch niveau voer ik een bewegingsvaardigheid of -activiteit uit?

Al deze somatische, inwendige en dus slechts deels zichtbare gebeurtenissen zijn belangrijke voorwaarden voor het handelen. De gebeurtenissen kunnen echter ook uitwendig zichtbaar zijn en de uitvoeringskwaliteiten van het bewegen op zich aangeven. Aanwijzingen hebben dan betrekking op bijvoorbeeld het al of niet gestrekt zijn van armen en benen, het ontspannen houden van de pols of het plaatsen van de linkervoet voor. Het gaat om de techniek op zich.

In het relationele bewegingsbeeld wordt bewegen als handelen opgevat. Je voert een basketbal dribbel technisch perfect uit, maar je legt de afstand naar de basket niet snel genoeg af. Daardoor kun je niet scoren want de tegenstander belemmert je tijdig de doorgang. Je maakte een goede dribbel, dat wel, maar hij had geen resultaat. De bedoeling van je dribbel kwam er niet uit. Bewegen kan worden opgevat als een betekenisvolle bewegingshandeling waarbij sprake is van een primair op bewegen gerichte intentionaliteit.

Een bewegingshandeling omvat een denk- en doe-actie. Je denkt na over het bewegen, wat je gaat doen, hoe je het gaat doen en mogelijk ook waarom je het wilt doen en je handelt ook zo. Je wilt een salto gaan maken. Je bedenkt hoe je het gaat doen. Je springt hem, of je besluit op het laatste moment om toch maar een rechtstandige sprong te gaan maken. Je durft de salto in gedachte of feitelijk nog niet te maken, maar het blijft een intentie die op bewegen gericht is.

Een bewegingshandeling is in relationeel opzicht het doelgericht handelen van een persoon die zijn omgeving op een bepaalde manier (in tijd- en ruimtelijke zin) benadert. Bijvoorbeeld: 'hij wil gaan hoog- of verspringen'. Handelend bewegen doe je om iets te bereiken. Je wilt naar de overkant van de straat lopen, de deur dichtdoen of een tegenstander passeren om te kunnen scoren. Een beweging geeft zijn activiteiten betekenis. Er is sprake van functioneel bewegen. Het bewegen past binnen de bedoelingen van een bewegingsactiviteit. Een toeschouwer interpreteert het bewegen in de waarneembare context (mensen in een straat, tocht in een kamer met een openstaande deur, spelers op een voetbalveld) en kan dan de zin ervan ontdekken.

Het doelgericht, betekenisvol en zelf gewild bewegen is handelen. Iedereen heeft de vrijheid iets wel of niet te willen leren en het wel of niet te tonen. Het geleerde kan ook op andere dan door de waarnemer gedachte en verschillende manieren worden uitgevoerd. Je kunt ook doen alsof, bijvoorbeeld schijnbewegingen maken. Het handelen van mensen is daarom zelfs binnen een duidelijke context maar beperkt voorspelbaar en het biedt een tamelijk rijke variatie aan mogelijkheden. Het bewegen kan verrassend zijn.

Bij handelen horen aanwijzingen over het hoe en waarom van het bewegen. Het gaat om het aangeven van bewegingsprincipes zoals bij een hurksprong over een kast: 'kijk bij het steunen naar voren (dan val je niet voorover)'. Het bewegingsprincipe realiseren betekent het doel van de activiteit kunnen bereiken: tot stand achter de kast eindigen. Handelen verdient prioriteit.

### **Aspect van leren. Bewegen is proces en functie**

Fysiologen, biomechanici en kinesiology zien het menselijk bewegen als een proces (Buytendijk, 1964; Cratty, 1973; Magill, 1989; Thomas et al., 1977; Gallahue & Ozmun, 1995). De interesse gaat uit naar de werking van organen, spieren, zenuwen in rust en tijdens inspanning. Het onderzoek richt zich op de anatomisch en fysiologisch getinte bewegingsmogelijkheden van de mens. Het gaat vooral om de vraag welke lichaamsdelen de middelen zijn bij het tot stand komen van bewegingen. Hoe het bewegen plaatsvindt krijgt de meeste aandacht. Het gedrag van de mens wordt feitelijk vooral gezien als 'behavior', reacties op prikkels. De prikkel heeft biologisch-fysiologische betekenis. De mens past zich in zijn gedrag aan de omgeving aan. Dat gedrag wordt min of meer wetmatig bepaald. Er bestaat een voorspelbare relatie tussen oorzaak en gevolg. Er kunnen bewegingen worden gemaakt. Deze lichaamsbewegingen realiseren bepaalde effecten, die op hun beurt het lichaam of delen daarvan van plaats laten veranderen.

Leerpsychologen, vakdidactici en vakdocenten zien het bewegen meer als een functie van de mens.



Het bewegen wordt gezien als een ondeelbaar geheel van veranderingen, dat zinvol op iets betrokken is dat buiten deze veranderingen ligt. Er is interesse naar wat er gedaan wordt. Bewegen is gedrag en heeft voor de beweger een bepaalde zin of betekenis. Je pakt de bal om..., je maakt een handstand om..., je schiet op het doel om... Het gedrag wordt gezien als 'action' en is altijd ergens op gericht. Er ligt een bepaalde bedoeling aan ten grondslag. Het bewegen heeft voor de persoon een bepaalde zin of betekenis. Het is doen 'om te...'.  
Gedrag is handelen dat niet uitsluitend door bepaalde oorzaken verklaard kan worden. Verklaringen voor gedrag moeten gevonden worden in de motieven, regels en doelen die iemand belangrijk vindt. Een groot gedeelte van dit gedrag is bewuste actie. Met bewegen worden meestal bewust bepaalde bedoelingen gerealiseerd. Bij bewegingshandelingen is van het volgende sprake (Tamboer, 1989; 2004).

- 1 Er is een gerichtheid op een verplaatsen: ik wil springen, ik wil de bal trappen.
- 2 Er is een gerichtheid op de omgeving: ik wil bokspringen, ik wil de bal in het doel trappen.
- 3 Er is een typering van de tijd-ruimtelijke relaties: ik wil hoog over de bok springen, ik wil de bal hard en in de hoek op doel trappen.

Om deze bewegingshandelingen te kunnen realiseren zijn bepaalde bewegingsmogelijkheden of lichamelijke eigenschappen nodig. Het leren van bewegingen en het leren handelen zijn van een verschillend niveau maar beide ook onlosmakelijk met elkaar verbonden. Het lijkt erop dat er twee gedragsniveaus bestaan: het maken van bewegingen (het lagere behavior) en handelingen (het hogere action). Voor het onderwijs in het leren bewegen is het herkennen van dit onderscheid van groot belang.

Het menselijk bewegen is dus een wijze van zich gedragen, die naar vorm en structuur wordt bepaald door de functie die het bewegen heeft en wat met het menselijk lichaam gegeven is. In het bewegingsonderwijs gaat het primair om mensen beter te leren handelen. Daarvoor zijn voorwaarden in de vorm van lichamelijke eigenschappen nodig. Het bewegen gebeurt in een situatie of omgeving. De situatie heeft invloed op een mens en de mens beïnvloedt de situatie. Mensen nemen situaties op verschillende manieren waar en ze hechten er verschillende betekenissen aan. Hoe situaties worden waargenomen, hoe ze tegen de beïnvloeding aankijken kan alleen worden achterhaald door ze naar ervaringen en belevingen te vragen.

Het handelen gebeurt bewust. Leren moet vooral doelgericht zijn en bewust gewenst worden. Leren doen, leren samen te doen en leren denken over het samen doen leiden tot blijvende leerresultaten en tot ontwikkeling. Handelen is een in- en uitwendig gebeuren. Het gebeurt in gedachten en is zichtbaar in acties (Van Parreren, 1988; Göhner, 1992; 1999).

Bewegen zien als handelen heeft onze voorkeur. In dat verband is het belangrijk dat leren bewegen feitelijk het doelgericht leren oplossen van bewegingsproblemen is. Het gaat om 'hoog springen'. Daarvoor kunnen vaardigheden als een hurksprong, een schotse sprong, een buikrol of een flop worden gebruikt. Daar waar je op een bepaald moment het hoogst mee kunt springen heeft de voorkeur. De keuze van de vaardigheid is ondergeschikt aan de oplossing van het probleem.

Het bewegen is zowel proces als functie. Ze zijn van elkaar afhankelijk. De eerste is voorwaardelijk en bepaalt grenzen voor de tweede waarmee betekenisvol bewegen gerealiseerd wordt. Betekenisvol leren bewegen is handelen.

### **Aspect van leren. Eenheid van beleven, leren en leren leren.**

Bewegen om het bewegen geeft een grote kick. Opgaan in het bewegen en het bewegen beleven is een zeer wezenlijke ervaring. Een bewegingsactiviteit moet je eerst beleven, er lol in krijgen voor je bereid bent om het beter te willen gaan uitvoeren, wat weer het plezier in het bewegen kan vergroten. Dan komt dus pas het leren om de hoek kijken.



*Figuur 6 Eenheid van leren: beleven-leren-leren leren*

De beleef- en leermomenten moeten gedoseerd worden. De dosering hangt onder andere af van de instelling van de beweging of de groep. Soms ligt de nadruk op het beleven en een andere keer op het beter leren van een bewegingsactiviteit. Een leerproces begint bij voorkeur met het uitvoeren van een bewegingsactiviteit in een op het niveau van de beweging realiseerbare eindvorm. Pas later volgt de min of meer systematische beïnvloeding naar beter bewegen door de leraar of de

sporttrainer.

Bewegingservaringen hebben op de eerste plaats betrekking op het beleven van een bewegingsactiviteit. Ervaren is ook leren in de zin van steeds meer inzicht krijgen in het leren bewegen en het beheersen van vaardigheden. Ervaren is ook leren hoe je jezelf (en anderen) steeds beter leert bewegen en het leren waarderen van bewegen en is een samenhangend geheel van beleven-leren-leren (hoe te) leren. Ontwikkelen van deze ervaringsaspecten vereist een systematische ontwikkeling op korte en lange termijn.

Leren te leren is een verbijzondering van actief leren in de zin van een meer verdiepend willen en kunnen leren. Het gaat hierbij om te leren hoe je jezelf en anderen iets kunt (aan)leren. Het leren oplossen van praktijkproblemen hangt met het 'leren te leren' samen en maakt een meer zelf gestuurd leren mogelijk. Leren te leren kan 'beperkt en 'ruim' worden opgevat (Waytens et al., 2002, p. 308). In een 'beperkte' opvatting gaat het om het verwerven en toepassen van leerstrategieën als studieplanning, kiezen van leerdoelen en structureren. Deze maken zelfsturing mogelijk. In een 'ruime' opvatting gaat het om het verwerven en toepassen van hogere orde vaardigheden bij het oplossen van complexe problemen. Om die problemen op te lossen of uitdagingen in te vullen zijn schema's/modellen, werkpatronen en vuistregels bij het uitvoeren van rollen (zoals bijvoorbeeld die van lesgever of scheidsrechter) van belang. Een schema of model beschrijft een samenhangend geheel van relevante vaardigheden of (leer-/onderwijs)activiteiten, waaruit de lerende een te oefenen vaardigheid uit kiest. Een werkpatroon beschrijft wat achtereenvolgens moet worden gedaan. Bijvoorbeeld het systematisch en in stappen oplossen van een probleem. Een didactische vuistregel beschrijft de typerende acties die behoren bij een bepaalde opvatting zoals 'al spelend leren spelen'. Leren te leren kan drie functies hebben (Waytens et al., 2002):

- ondersteunend en gericht op het verbeteren van resultaten,
- remediërend en gericht op het oplossen van problemen tijdens het leerproces,
- ontwikkelend gericht op het verwerven van 'nieuwe' informatie of vaardigheden.

Die laatste functie hoort bij de 'ruime' betekenis en richt zich op: (1) inzichtelijk leren of een leren op basis van principes, (2) het leren oplossen van problemen, (3) het onderzoekend en reflecterend leren (Kaldewey, 1999). Daarvoor zijn vaardigheden als het zelf organiseren of ontwerpen van (bewegings)situaties nodig. De daarvoor benodigde kennis en vaardigheden is domeinspecifiek (Boekaerts & Simons, 1995). Maar ook algemene heuristieken of probleem- oplossingsstrategieën kunnen in aanvulling daarop worden gebruikt. Leren te leren moet bewust worden ontwikkeld (Leat & Nichols, 2000).

## Aspect van leren. Leren in wisselwerking

Leren (bewegen) kun je op verschillende manieren definiëren. Bijvoorbeeld als:

'een proces waarbij een bewegingsactiviteit ontstaat of zich wijzigt door het reageren op een bewegingssituatie mits de kenmerken van de activiteitsverandering niet verklaard kunnen worden op grond van aangeboren reactiepatronen, zoals instinct of reflex, rijping of tijdelijke toestanden van het organisme, zoals vermoeidheid'.

Wat hier opvalt is dat leren een zichtbare activiteit is en een reactie op een situatie. Je kunt leren (bewegen) ook definiëren als:

'het realiseren van bepaalde bedoelingen in een bewegingscontext, met een min of meer duurzaam resultaat, waardoor nieuwe gedragspotenties van de persoon ontstaan of reeds aanwezige patronen zich wijzigen'.

Leren bewegen (Van Parreren, 1988):

- het realiseren van bepaalde *bedoelingen*: ik wil beter gaan voetballen!
- in een relatief complexe *bewegingssituatie*: ik speel op school vier tegen vier met twee kleine doelen en in mijn club zeven tegen zeven!.
- met een min of meer *duurzaam resultaat*: ik heb geleerd te kijken wie van mijn team het beste zou kunnen scoren en ik kijk nu steeds goed!
- waardoor nieuwe *gedragspotenties* (competenties) van de persoon *ontstaan*: ik speel nu beter = ik zie het beter, ik doe het beter, ik coach mezelf en een medespeler beter, ik weet beter waar ik tijdens het spel op moet letten!
- of reeds aanwezig gedragspotenties (competenties) *zich wijzigen en verbeteren*.

Competentie: kennis, vaardigheden en attitude/instelling om taken in een sportpraktijk op enig niveau te kunnen uitvoeren. Je kunt dan spreken van: 'voetbalcompetentie = spelen van een eindspelvorm' én 'rol- of voetbalcoach- en scheidsrechtercompetentie' (Kaldeway, 1996; Klarus, 1998; Lee, 1992). Om betekenisvol te kunnen leren of te hebben geleerd is het volgende nodig of gebeurd:

- er is een intentie van de coach en mij om te leren (vooraf en tijdens een activiteit)
- een bepaalde tijd om te leren
- een toepassen in de gewenste / uiteindelijke situatie en in een eindvorm: een lay up en lay in bij basketbal zijn pas écht geleerd, als deze min of meer regelmatig in een eindspel zoals drie tegen drie met aanval en verdediging op één basket, worden toegepast
- er een bepaalde opeenvolging (methodiek of leerlijn) van bewegingsvormen wordt gebruikt
- steeds of regelmatig gedrag wordt getoond, waaruit je kunt afleiden dat er iets is geleerd.

Pas als aan al deze condities is voldaan kun je als leerling zeggen: ik heb iets geleerd of als docent: zij hebben iets geleerd!

Leren is in beide gevallen veranderen van gedrag. Het is zichtbaar. In de tweede definitie meer een persoonlijk gebeuren dan in de eerste definitie. Leren is een dynamisch proces en het gevolg van minimaal een interactie tussen persoon en omgeving. Bij voetbal kun je de bal al perfect met de binnenkant voet naar een medespeler spelen, maar dat lukt niet naar een medespeler die zich op grote afstand bevindt. Er ontstaat een nieuw probleem of nieuwe uitdaging. Dit leren is meer dan een interactie. Persoon en omgeving zijn inmiddels in de tijd gezien veranderd ('ik kan al wel een bal geplaatst spelen, maar nog niet over grote afstand') en ik zie die omgeving steeds vanuit een ander perspectief ('wat moet ik doen om de bal wel bij die ver weg staande speler te krijgen?'). Er vindt nu

'transactie' plaats.

Bij de tweede definitie biedt het leren mogelijkheden om zich anders dan daarvoor te gedragen. Leren leidt tot gedragsverandering die uit- of inwendig kan plaatsvinden. De persoon reageert niet alleen maar ageert ook. Hij handelt in een voor hem betekenisvolle situatie en dat betekent dat het uiteindelijk gaat om het zien toepassen van kennis en vaardigheden. Het niet zichtbaar zijn van wat geleerd is, betekent dat latent leren mogelijk is. Begrijpen of inzichtelijk leren en integreren (in verband plaatsen) van leerervaringen vinden binnen de persoon plaats. Wat je leert kent blijkbaar gradaties van beschikbaarheid.

- het direct kunnen toepassen en tonen van kennis en vaardigheden,
- het bewust nadenken over verschillen en overeenkomsten tussen het bekende en het nieuwe en het al experimenterend toepassen,
- het afleren van wat eerder geleerd is dat strijdt met het nieuwe dat geleerd moet worden.

De wisselwerking tussen persoon en omgeving is in het algemeen te benoemen als transactie. De omgeving maakt leerervaringen mogelijk en kan zelfs sterk stimulerend werken. De informatie die uit de omgeving is af te leiden, wordt geselecteerd, geïnterpreteerd en vertaald. De omgeving beïnvloedt mij, maar ik probeer ook de omgeving te beïnvloeden of persoon versus omgeving is een belangrijke constatering. Persoon én omgeving veranderen. Dat betekent voor het leren het volgende:

- in elke situatie kunnen leerervaringen van de daarin betrokken mensen afhankelijk van de eigen waarneming verschillen,
- in elke situatie kunnen bewust gewilde en toevallige leerervaringen optreden,
- de omgeving, taken en personen veranderen voortdurend en daarmee ook het perspectief op die omgeving,
- elke omgeving is verschillend wat betreft de mate waarin mensen gemotiveerd worden om te leren.

### **Aspect van leren. Leren in perspectief van eerder leren**

Alles wat eerder geleerd is vormt een referentiekader of een filter. Hiermee worden nieuwe leerervaringen op waarde beoordeeld, geordend en geïnterpreteerd. Het eerder geleerde heeft ook de leermogelijkheden ontwikkeld. Eerdere leerervaringen kunnen latere leerprocessen positief maar ook negatief beïnvloeden. Het eerder geleerde is gebaseerd op verschillende soorten leerervaringen. Bolhuis (1995) onderscheidt de volgende typen:

#### **1. Alledaags leren**

Omgeving	aanleiding en bron
Individu	het gaat vanzelf, weinig bewust en door een impliciet leerproces
Referentiekader	vanzelfsprekende basis die geleidelijk wordt verbreed en uitgediept

#### **2. Leren uit eigen beweging**

Omgeving	veld van onderzoek en activiteit
Individu	doelbewust initiatief en interesse naar aanleiding van de situatie, het probleem of de uitdaging
Referentiekader	basis die actief wordt uitgebouwd

#### **3. Leren door botsing van culturen**

Omgeving	de vreemde omgeving werkt dwingend door confrontatie
Individu	bewuste en gedwongen wijziging van eigen ambities en

Referentiekader      zienswijzen in wisselwerking met vreemde en eigen omgeving;  
ze bepalen de reactie: afwenden, hanteren, kritisch en  
wederzijds leren  
aanslag op het eigen referentiekader; leidt tot afwenden en  
terugtrekken, gedeeltelijke integratie en verdergaande integratie  
met vervanging van oude denkbeelden en handelwijzen

#### 4. Kritisch leren

Omgeving              de oorspronkelijke omgeving houdt het oude referentiekader in  
stand, tendensen naar nieuwe omgeving worden gesignaleerd  
Individu                zeer bewust: van moeizaam naar bevredigend/ bevrijdend;  
verzet tegen oude omgeving en het eigen oorspronkelijke  
referentiekader  
Referentiekader      wordt als probleem gezien en opnieuw gestructureerd

#### 5. Noodgedwongen leren

Omgeving              er is chaos die alle betrokkenen tot nieuw leren dwingt  
Individu                deels (on)bewust word je gedwongen opnieuw te leren in een  
vrijwel stuurloze omgeving  
Referentiekader      is volstrekt ontoereikend, moet herzien worden; houvast  
ontbreekt

#### 6. Bedoeld leren in educatief verband

Omgeving              structureert doelen, inhouden en werkwijzen  
Individu                bewust, soms leerbewust, van uiteenlopende doelen; na  
deelnamebesluit wordt initiatief vaak aan de omgeving  
over gelaten  
Referentiekader      wordt uitgebouwd; deels fragmentarisch en beperkt direct  
bruikbaar

Leren is een gevolg van een persoonlijke leergeschiedenis. Wat is er geleerd? Is dat positief of negatief verlopen? Maar het is ook een gevolg van de leefgeschiedenis. Welke werk- en vrije tijdservaringen heeft iemand opgedaan? Welke cruciale ervaringen zijn er in de beleving van een persoon opgedaan? Wat doet hij nu? Het vormt het startpunt voor nieuwe leerprocessen.

Leren is ook leren met een perspectief op de toekomst (Dijkman, 1993). Hierbij gaat het om de kennis, vaardigheden en houdingen die bijvoorbeeld nodig zijn om te leren...

- leven in een toenemend internationaal en multicultureel gerichte samenleving,
- zuinig te zijn met het milieu,
- leven in andere samenlevingsverbanden dan het gezin,
- om invloed uit te oefenen op de eigen woon- en leefsituatie,
- een zinvolle invulling te geven aan de vrije tijd,
- omgaan met veranderende leefstijlen,
- omgaan met de toenemende informatietechnologie,
- omgaan met een andere rolverdeling tussen mannen en vrouwen.

Het leren met toekomstig perspectief vereist formeel doelgericht leren dat aansluit op hetgeen eerder geleerd is.

'Leren bewegen is realiseren van bedoelingen in een bewegingscontext met een min of meer duurzaam resultaat. In elke omgeving kunnen mensen iets verschillends of iets anders leren dan wat wordt nagestreefd. Eerdere leer-/leefervaringen én leren met het oog op de toekomst vormen een belangrijk referentiekader op basis waarvan nieuwe leerervaringen worden beoordeeld en gewaardeerd.'

Leren is een actief proces van de lerende zelf en vereist betrokkenheid en de bereidheid om kennis en kunde te verwerven. De lerende wil zelf iets leren. Actieve betrokkenheid wordt vergroot als er, vóórdat er nieuwe informatie verworven wordt, eerder verkregen kennis en kunde geactiveerd wordt óf de te leren bewegingsactiviteit zo aantrekkelijk door de lerende gevonden wordt, dat deze er zin in heeft en er gemotiveerd door wordt.

De context waarin wordt bewogen (het spel voetbal zeven tegen zeven) en de toepassing van het geleerde ('hoe speel ik de bal over grote afstand naar een medespeler?') hangen nauw samen. Het vereist ook een nauwe aansluiting van de nieuwe omgeving op de vroegere omgeving: bij vier tegen vier hoef ik de bal alleen over korte afstand af te spelen, maar bij zeven tegen zeven is een dieptepass over grote afstand ook soms nuttig. Kennis en kunde moeten in verschillende situaties worden toegepast en er moet aandacht zijn voor de manier waarop de kennis verworven wordt. Het gaat om begrijpen, integreren en toepassen, het BIT-principe (Boekaerts & Simons, 1995).

Als de inhoud interessant wordt gevonden, vergroot dat de kans op een hogere intrinsieke gemotiveerdheid. Dat heeft een positieve invloed op de leertijd en de leerprestaties. Een goede reflectie op de toepassing van het geleerde in de praktijk vergroot de kans op een beter begrip van 'wat doe ik nu wanneer?'. Een beter begrip vergroot de kans op een betere toepassing.

### **Aspect van leren. Cyclisch leren op een steeds hoger niveau**

Het leervermogen is de mogelijkheid om op bepaalde gebieden en op bepaalde manieren verder te leren op basis van eerder verworven kennis, vaardigheden en houdingen (Bolhuis, 1995). Het leervermogen verschilt per leergebied en per manier van leren. Dat geldt ook voor de leerhouding, die is variabel in toepassing en bovendien is het geen persoonskenmerk. In het algemeen geldt dat hoe meer en vooral hoe gevarieerder eerdere leerervaringen zijn, des te gemakkelijker nieuwe ervaringen worden verworven. Door te leren leer je ook leren. Je richt je op wát er moet worden geleerd. Je neemt impliciet waar op welke manier je iets leert, maar dat kan ook expliciet gebeuren. Je wordt je dan meer bewust op welke manier je problemen oplost. Leren ontwikkelt zich door een cyclisch proces dat zich op een steeds hoger niveau gaat afspelen (Kolb, 1984; 1991):

- 1 concrete ervaringen opdoen en *leren vanuit ervaring* en actief onderzoek.
- 2 deze ervaringen *reflecteren* betekent dat je de vaardigheid hebt om ervaringen vanuit verschillende invalshoeken te bekijken, te overdenken en te problematiseren oftewel het kritisch bevragen van ervaringen.
- 3 het vormen van begrippen en concepten op basis van de ervaringen betekent dat je de vaardigheid hebt om overdachte ervaringen in abstracte begrippen te verwoorden, ze in theorieën te integreren en de maatschappelijke betekenis te benoemen: *theoretiseren of conceptualiseren*.
- 4 het toetsen van deze begrippen en concepten, het concreet vertalen en er *actief* mee *experimenteren* betekent dat je de vaardigheid hebt om abstracte begrippen te toetsen en in nieuwe situaties kunt gebruiken oftewel er actief mee te experimenteren.

Daarna begint fase 1 weer. Leren omvat in zo'n cyclus een geïntegreerde samenhang tussen het verwerven van kennis en inzicht, vaardigheden en houdingen of attitudes.

## Aspect van leren. Constructief en actief leren

Door het leren kennen en kunnen van sporten en bewegingsactiviteiten om bijvoorbeeld te willen presteren, te bewegen om het bewegen of te bewegen om te showen, ervaart het kind betekenissen, herkent deze en leert daar ook zelf invulling aan geven. De rol van elke lerende is die van een actieve participant (De Winter, 1998; McMorris, 1999; Oers, 1987; Pintrich, 2003). Deze moet actief worden betrokken bij de eigen opvoeding of vorming, de keuze van leer- en vormingsdoelen en de manier waarop deze worden gerealiseerd. Het vereist van de lerende een actief participeren bij de vormgeving van de eigen leef- en leeromgeving.

Actief leren betekent dat de lerende informatie en vaardigheden actief verwerft, verwerkt en toepast. Er is sprake van doelgericht herordenen, stellen en zelf beantwoorden van waaromvragen, kritisch reflecteren op standpunten, theorieën en onderzoek, ter discussie stellen van eigen meningen, zoeken naar oplossingen van problemen en zelfstandig plannen van het leren (Smit et al., 1994). Actief leren én leren met diepgang, gaan samen (Vos, 1998). 'Verdiepend' betekent hier het verhogen van het eigen niveau van kennis en vaardigheden en het kunnen verantwoorden van het eigen handelen. De lerende probeert een leerinhoud op een actieve manier te begrijpen, in zijn kennis- of vaardigheidsbestand te integreren en in de praktijk toe te passen. Dit wordt wel het BIT-principe genoemd (Boekaerts & Simons, 1995; Ebbens & Ettekoen, 2000; Dekeyser et al., 2000).

Het gaat om het zelf nadrukkelijk willen experimenteren en ontwikkelen (Bakx et al., 2002; Van der Sanden et al., 2000). Aanvaarde en zelf opgelegde taken geven hier vorm en inhoud aan. Een leerklimaat, waarin het werken-met-elkaar als gezamenlijke verantwoordelijkheid domineert, bevordert het actief leren (Caine & Caine, 1997).

Hoe wordt bij actief leren met kennis omgegaan? Van den Bosch (2001) beschrijft in een matrix horizontaal de dimensie 'van weinig tot veel operaties met kennis' en verticaal de dimensie van 'weinig tot veel operaties op kennis'. Rechtsonder staat het ideale plaatje. Zie figuur 5.

Lerenden tonen theoretische kennis te begrijpen. Uitvoeren van reproductietaken.	Lerenden kunnen theorie in praktijk toepassen. Uitvoeren van toepassingstaken.
Lerenden ontwerpen op basis van kennis een eigen theorie(model). Uitvoering van theorie-taken.	Lerenden kunnen praktijkproblemen conceptualiseren door het op een verantwoorde wijze ontwikkelen van een theorie(model). Uitvoering van projecten.

*Figuur 7 Operaties met én op kennis*

Kennisverwerving vindt plaats in een cyclisch en in fasen verlopend leerproces dat begint met het opdoen van praktijkervaring (concreet leren) dat tot nadenken leidt. Vervolgens wordt ervaring overdacht (reflectief leren) en dat leidt tot bedenken. Er volgen nieuwe kennis, methoden of praktijktheorieën op basis van uitleg of demonstratie (abstract leren) en dat leidt tot kiezen. Tenslotte worden vaardigheden uitgeprobeerd, kennis en methoden toegepast en praktijktheorieën gepraktiseerd (actief leren). Voortdurend actief verbredend en/of verdiepend leren wordt ook wel 'ontwikkelen' genoemd (Elshout-Mohr & van Hout-Wolters, 1995; Van Parreren, 1988). Dit veronderstelt dat de lerende (kritisch) reflexief, onderzoekend, probleemoplossend en op verandering gericht handelt en sterk op een vak betrokken is. Tegenover actief en ontwikkelend leren staat 'volgend' leren: het afwachten van wat aangeboden wordt en daar dan relatief passief mee omgaan. Het stimuleren van meer actief leren hangt van een toepassing van de volgende met elkaar samenhangende aspecten samen. Zie figuur 6.



*Figuur 8 Aspecten van actief leren*

Het actief leren betekent het (steeds) meer zelfsturend leren oplossen van problemen óf het leren invullen van uitdagingen. In elke les of lessenreeks vindt begrijpen, integreren én toepassen van kennis en vaardigheden plaats (eerste rij). Om te begrijpen is inzichtelijk leren door het leren van principes aan te bevelen. Integreren kan worden bevorderd door een individueel waarden en samenwerkend leren. Toepassen gebeurt door vaardigheden te gebruiken, rollen uit te voeren én schema's, werkpatronen of vuistregels toe te passen waardoor een 'leren te leren' mogelijk wordt (tweede rij). Het meer zelfsturend problemen leren oplossen maakt het voorgaande daadwerkelijk operationeel (derde rij). De toepassing van dit model richt zich vooral op didactische en leerprincipes, vaardigheden en rollen (scheidsrechter/organisator en helper/coach).

**Aspect van leren. Leergebieden**

*Leren op niveaus*

Zowel het doelgericht als het toevallig leren kan bewust (expliciet) en onbewust (impliciet) plaatsvinden. Het leren bewegen in de begin- of oriëntatiefase is het meest gebaat bij impliciet leren. Als deze fase voorbij is, is meer expliciet leren aan te bevelen. Het leerproces wordt dan wel gevoeliger voor invloeden uit de omgeving zoals 'het zich bekeken voelen' of 'het onder druk moeten presteren'. Dat al of niet bewust zijn van wat je precies leert hangt mede samen met het niveau waarop het leren bewegen plaatsvindt. We kunnen drie leerniveaus onderscheiden.

1. Het sensomotorisch niveau.

Het niveau waarop de bewegingsacties daadwerkelijk plaatsvinden. Er wordt gezwaaid, gesprongen, gegooid, geslagen en dergelijke. Enerzijds is dit een onbewust inwendig proces, anderzijds is het een bewust proces: je voelt de beweging aan, je voelt hoe je lichaam zich in de lucht gedraagt en je voelt van de gladheid, grootte of hardheid van de bal. Op dit niveau functioneert een leerling vooral in de begin- of oriëntatiefase van een leerproces. Het beleven van de activiteit overheerst (Neumann, 1999; Rieder & Lehnertz, 1991).

2. Het specifiek, activiteitsgebonden, cognitief niveau.

Het niveau waarop bepaalde acties in bepaalde situaties met kennis en inzicht worden uitgevoerd. Je weet dat (1) het slaan bij softbal horizontaal op schouderhoogte moet gebeuren en (2) dat een speler met een bal zo mogelijk naar twee zijden en in de diepte een afspeel



mogelijkheid moet hebben.

Leren bewegen is niet alleen zo maar wat doen, maar ook het leren kennen van bewegingsprincipes. Dit zijn veel voorkomende of mogelijke oplossingen van bewegingsproblemen in een bepaalde context. Het gaat om technische en tactische problemen. Beleven wordt afgewisseld met leren. Het is de fase van het verder ontwikkelen van leerervaringen.

### 3. Het algemeen cognitief niveau.

Het niveau dat *niet* gebonden is aan bepaalde acties of situaties kennis en inzicht aan de beweging geeft. Het gaat hier om het door leerlingen (zelfstandig) leren oefenen, het organiseren van bewegingssituaties, het maken van bewegings- of trainingsplannen en dergelijke. Het zijn principes die situatieoverstijgend zijn. Het gaat vaak om principes waarmee situaties kunnen worden geregeld of ontworpen. Het zijn ensceneringsprincipes maar het kunnen ook bewegingsprincipes met een situatieoverstijgende betekenis zijn. Denk bijvoorbeeld aan passeeracties met het principe 'tijdig versnellend passeren van een tegenspeler'. Dit is in meerdere doelspelen toepasbaar.

Het wordt toegepast in de fase waarin het leren te leren centraal staat: leren hoe je problemen in bewegingssituaties systematisch kunt aanpakken en oplossen. Het is een leren op een hoger niveau, het metaniveau. Het dient om:

- de structuur van een bewegingsactiviteit aan te kunnen geven
- structuurovereenkomsten en -verschillen tussen bewegingsactiviteiten te kunnen bepalen
- de historische en culturele achtergronden van de ontwikkeling van bewegingsactiviteiten te kunnen beschrijven
- de didactiek en methodiek van de te leren bewegingsactiviteit te leren kennen

Op het metaniveau kan worden gehandeld op basis van een kant- en- klaar plan (ook wel een heuristisch genoemd) of op basis van een bewust gekozen eigen plan. Het wordt daarom ook wel 'strategisch handelen' of 'leren leren' genoemd (Digel, 1982; Hellison, 1991; Kolb et al., 1991; Turner & Martinek, 1995). In figuur 4 is conditie 3 het bedoelde niveau.

In het bewegingsonderwijs worden al deze niveaus aangesproken. In een les of lessenreeks kunnen ze alle drie aan bod komen.

#### *Oriënteringsbasis*

Leren doe je op basis van signalen, cognitieve structuren of van principes. Het zijn leeroorzaken. Leren kan plaatsvinden doordat je op signalen uit de omgeving reageert. Het gebeurt grotendeels onbewust. Het anticiperen op acties van mede- en tegenspelers is daar een voorbeeld van. Je ziet bijvoorbeeld - onbewust aan het patroon van de acties - dat je het beste de 'diepte' in kunt sprinten omdat je partner je na een ontvangen direct een dieptepass zal gaan geven. Deze vorm van leren noemen we signaal leren (Van Parreren, 1988).

Leren kan ook plaatsvinden door het bewust leren van de cognitieve structuur van acties. Zo'n structuur krijg je door voor of aan anderen een activiteit te beschrijven, te demonstreren, te laten lezen, bekijken en/of te laten voelen. Op basis van dat horen, zien en voelen krijgt de beweging een min of meer volledig bewegingsbeeld van wat er gedaan moet worden. Alle posities van lichaamsdelen en het verloop van bewegingen, de acties, zijn chronologisch min of meer bekend. De uitvoering van bijvoorbeeld de lay-up wordt stap voor stap beschreven, gedemonstreerd en uitgevoerd.

Als laatste maar zeker een belangrijke manier van leren is het *inzichtelijk leren*. *Leren van principes* of de essenties/kernacties van activiteiten of vaardigheden. Zo raak je een softbal altijd als je naar de bal blijft kijken (principe!) en de knuppel horizontaal op schouderhoogte naar voren slaat (principe!). Het met inzicht leren, dus het leren van principes, is het meest functioneel bij het later oplossen van

bewegings- en ensceneringsproblemen. Een bewegingsprobleem is bijvoorbeeld: hoe kan ik bij softbal de bal hard raken? Een ensceneringsprobleem (het regelen van bewegingssituaties) is bijvoorbeeld: hoe organiseer ik binnen de klas een softbaltoernooi? Inzichtelijk leren kan worden bevorderd door het geven van voorbeelden (zowel juiste als onjuiste), het stellen van vragen, het laten uitproberen in combinatie met analyse van de resultaten, het aangeven van principes en het toepassen in praktijk. Meerdere leerervaringen samen die over een bepaalde periode min of meer duurzaam zijn gebleken, noemen we ontwikkeling. We zeggen dan dat de voetbal- of spelontwikkeling van een speler is toegenomen.

#### *Motorisch, sociaal en cognitief leren in samenhang*

Het leren bewegen is gericht op:

- motorische leren: een handstand leren,
- sociaal leren: leren hulpverleners bij een handstand,
- cognitief leren: bewegingsprincipes bij een handstand.

Het emotioneel-affectieve gebied (ik vind het plezierig om op mijn handen te staan) geeft een waardering aan en is inherent aan het motorische, sociale én cognitieve gebied. Iets doen gaat met gevoel samen en dat wordt direct of later waargenomen als wel of niet plezierig of wel of niet belangrijk. Het zijn gebieden die altijd in een zekere mate met elkaar samenhangen. Ze zijn te onderscheiden maar niet scheidbaar. Je kunt de aandacht op een bepaald gebied richten.

Tegelijk met motorische leerervaringen doe je dus ook andere leerervaringen op: het met elkaar bewegen (sociale leerervaringen), het denken over bewegen (cognitieve leerervaringen) en het beleven en waarderen van dit alles (affectieve leerervaringen).

Leerervaringen kunnen gericht zijn. Er kan nadruk op het motorische aspect worden gelegd of juist meer nadruk op het sociale aspect. Je kunt namelijk de nadruk leggen op het technisch beter leren basketballen. Maar je kunt ook de nadruk leggen op het goed toepassen van spelregels en op het op de juiste manier scheidsrechteren.

#### *Bewegingsbeeld en functioneringsniveau*

Het geheel aan informatie waarover iemand beschikt voordat hij gaat bewegen, noemen we een oriënteringsbasis. Die kan volledig of onvolledig zijn. Als het leren van cognitieve structuren centraal staat, krijgt een leerling in een korte tijd een vrijwel compleet beeld van wat er gedaan moet worden. De oriënteringsbasis is dan redelijk volledig.

Als het leren van principes of leren reageren op signalen uit de omgeving centraal staat, dan is die oriënteringsbasis sterk onvolledig. Toch kan er dan goed bewogen worden. Je hoeft namelijk niet alles



*Fig. 10 Oplossen van een bewegingsprobleem*

bewust te weten om goed te kunnen bewegen. Er is al bewegingservaring beschikbaar.

Elke leerproces verloopt in fasen. In toenemende mate van concreetheid verloopt het leren spelen, het leren voetballen, het leren van een pass over een lange afstand van globaal naar gedetailleerd. Het bewegen wordt gemakkelijker, gevarieerder en meer afgestemd op de bedoelingen van de activiteit.

Er is sprake van een geleidelijk steeds grotere overeenkomst met een meer gewenst bewegingsbeeld dat aan de wedstrijd sport is ontleend. Bij de sport gaat het om doelgericht bewegen, het effectief en efficiënt oplossen van bewegingsproblemen.

Zo bestaat er een bewegingsbeeld van bijvoorbeeld spelvaardigheden als fielden bij honkbal, een set shot bij basketbal, een smash bij volleybal of de uitvoering van een spelvorm: een bepaald eind- of basisspel. Zo'n bewegingsbeeld wordt gezien als het ideale beeld. Op die manier zou een vaardigheid of een spel uiteindelijk uitgevoerd of gespeeld kunnen worden. Het is het standaard bewegingsbeeld dat als een streefrichting in het onderwijsleerproces functioneert.

Het standaard bewegingsbeeld kan worden gezien als een veel voorkomende oplossing van een bepaald bewegingsprobleem (Daug's et al., 1991). Het motiveert het leerproces niet als het bewegingsbeeld van een vaardigheid of een spel van een speler voortdurend met dat standaardbeeld wordt vergeleken. Het is te ideaal. Het standaard bewegingsbeeld moet daarom vertaald worden naar de functioneringsniveaus van de bewegers, zoals: de beginner, de gevorderde beginner, de beginnende gevorderde en de gevorderde. Het standaard bewegingsbeeld komt het meest met het niveau van de gevorderde overeen. De eigen stijl in de uitvoering zorgt weer voor afwijkingen.

Het ideale beeld van het fielden van een honkballer is dat hij afgestemd op een situatie kan handelen. Er is een honkloper en de slagman slaat de bal het veld in. De fieldende veldspeler ziet dat de honkloper uitgemaakt kan worden als hij de bal maar snel, en dat is in loop, kan fielden en naar een honk kan gooien. Bij een beginner is dat ongewenst. Bij hem staat het kunnen stoppen van de bal centraal. Het achter de bal komen, het stilstaan met twee handen fielden om de bal daarna eventueel naar een honk te kunnen gooien is het beeld dat daarbij past. Een bewegingsbeeld kan zo, afhankelijk van de complexiteit van de vaardigheid of het spel, naar twee, drie of vier niveaus worden vertaald. Per niveau kunnen een drietal leerfasen ontstaan.

*Bewegingsbeelden ontwikkelen*

De leerling die bijvoorbeeld een tennisservice bij volleybal moet aanleren, zal ook over een bewegingsbeeld of -voorstelling moeten beschikken. De lesgever demonstreert en wijst op de technische of tactische principes bij het uitvoeren van de activiteit. De lerende krijgt een totaal beeld van wat en hoe iets kan worden gedaan. De lerende zelf kan het bewegingsbeeld of -voorstelling op drie manieren verwerven:

1. een compleet beeld verkrijgen van de bewegingsuitvoering: het kennen van posities van lichaamsdelen ten opzichte van elkaar en de gewenste acties,
2. kennen van een totaalbeeld én de bewegingsprincipes van de bewegingsactiviteit,
3. imiteren van de totale actie op basis van een gegeven visueel voorbeeld.

Bij de eerste manier zal de lerende bij het leren van de tennisservice, zich direct het volgende proberen voor te stellen.

- 1 Uitgangshouding bij rechtshandigen (positie): linkervoet voor, borst richting net, voeten ongeveer schouderbreedte uit elkaar
- 2 Bal met twee open handen op de vingertoppen vasthouden (positie)
- 3 Kijken naar de plaats waar je naar toe wilt serveren (actie)
- 4 Bal met twee handen recht omhoog gooien (actie)
- 5 Opgooi- en slagarm omhoog brengen (actie)
- 6 Slagarm naar achteren brengen; een boogspanning in de rug creëren; schouder- en heupas draaien ten opzichte van elkaar (actie en positie)
- 7 De bal met een felle slag aan de onder- en voorkant raken en de hand over de bal doorbewegen (actie)
- 8 Slagarm na het raken ontspannen doortrekken langs het lichaam van rechtsboven naar linksvoor (actie en positie)
- 9 Bal reglementair en geplaatst over het net in het veld van de tegenpartij spelen (actie)
- 10 Direct de verdedigingspositie innemen (actie en positie)

Bij de tweede manier worden ná elkaar in fasen het doel van de bewegingsvaardigheid, de dominante of kernhandelingen (ook wel genoemd: principes of essenties) en andere handelingen en bewegingen (posities en acties van lichaamsdelen) geleerd.

Bewegingsdoel

- de bal op de grond in het veld van de tegenpartij slaan

Dominante handelingen

- de bal van achter de achterlijn bovenhands over het net slaan
- de bal zo mogelijk geplaatst (=daar waar je de bal wilt hebben) in het veld van de tegenpartij slaan

Handelingen

- de bal wat rechts van je recht omhoog gooien
- de bal hoog raken = over de bal heen slaan
- ontspannen slaan en doorslaan
- na de service direct de verdedigingspositie innemen

Bewegingen

- uitgangshouding: linkervoet voor, borst richting net en voeten op schouderbreedte uit elkaar of
- opgooi- en slagarm omhoog brengen
- ...

Bij de derde manier wordt de gehele service compleet meerdere keren zonder verbale toelichting

voorgedaan. Later wordt dat eventueel ook weer enkele keren herhaald. Het doel van de actie wordt benadrukt (Volger, 1990; Williams & Grant, 1999). Zie figuur 6.

### **Feedback op maat geven**

Aanwijzingen geven is een vorm van feedback. Het is een terugkoppeling op een uitgevoerde actie van een beweging. Als een leerling een doelaanpak vertoont, dan kan de leraar het beste doelgerichte aanwijzingen geven in combinatie met het aangeven van een principe: 'gooi de bal strak in de handschoenen van de partner, maak je klein dan kom je gemakkelijker rond, gooi de speer over je hoofd dan gooi je verder'.

Als een leerling naar de mening van de leraar ten onrechte een doelaanpak vertoont of foutenanalyserend bezig is, dan zou een leraar meer gedragsgerichte aanwijzingen moeten geven (dominante handelingen, handelingen, bewegingen) die verschillen in mate van gedetailleerdheid. Het kunnen aanwijzingen zijn als: 'maak lange laatste passen, scherm de bal af of maak een lange aansprong naar de minitrampoline'. Maar ook aanwijzingen als: 'zet je linkerbeen voor, buig je arm, speel de bal met een ontspannen pols weg of draai je romp goed in'. De laatste categorie is zeer concreet en vaak gericht op posities of acties van lichaamsdelen. De te geven aanwijzingen zijn afhankelijk van het functioneringsniveau van de beweging, van bewegingsbeelden en van de leerfase.

Bij het geven van aanwijzingen, de wenselijke aandachtspunten voor de lerende, kun je het volgende zeggen en demonstreren: 'Jan... pak die bal!' Zo'n aanwijzing zorgt ervoor dat Jan naar de bal toeloopt, bukt, de bal oppakt en direct naar een medespeler gooit. Kijk je preciezer dan zie je hem de romp buigen, door de knieën gaan, arm en vingers strekken, ... . Een aanwijzing zou, als Jan die begrijpt, voldoende kunnen zijn voor een reeks van handelingen. 'Een bal oprapen' is een vaardigheid waarvoor Jan verschillende handelingen uitvoert die gericht zijn op het realiseren van die bepaalde bedoeling. Zo loopt hij naar de plaats waar de bal ligt, hij bukt, pakt de bal vast en gooit deze gericht weg naar een partner. Gezien de situatie, er kan immers een tegenspeler naderen, kan het lopen sprinten worden en het snel oppakken, op straffe van de bal kwijtraken, een noodzaak. Het snel oppakken is heel belangrijk. Het is een dominante of kernhandeling. Als die niet wordt uitgevoerd praat je niet over 'een grondbal verwerken'. Het naar de bal toe rennen en het daarna geplaatst afspelen van de bal zijn ook belangrijke handelingen die een optimaal reageren in een bepaalde spelsituatie illustreren. Het zijn wel minder dominante handelingen.

Het strekken van de arm en vingers en het draaien van de romp zijn detailacties. Ze hebben altijd met houdingen of acties van lichaamsdelen te maken. Je moet ze uitvoeren want anders handel je niet goed en toon je een onvoldoende vaardigheid. Maar het zijn wel de laatste aanwijzingen in een reeks binnen een leerproces. Ze maken een uitvoering al of niet perfect op een bepaald niveau. Het is een vergelijking van een bewegingsuitvoering met het op dat niveau functionerende bewegingsbeeld.

Jan verricht hier meerdere bewegingsvaardigheden in een situatie (van een spel softbal bijvoorbeeld) om een bepaalde bedoeling te kunnen realiseren. Elke vaardigheid in een bepaalde situatie heeft een bepaalde bedoeling. Ook zijn er meer en minder belangrijke handelingen (doelgerichte en in een bepaalde context zinvolle acties) en bewegingen (die hun zin aan de handeling ontleenen). Vandaar de uitspraak: we leren geen bewegingen maar bedoelingen van bewegingen. Hardlopen kan als bedoeling hebben om...

- zo snel mogelijk bij de finish te komen tijdens een 100 meter sprint
- eerder bij de bal te zijn dan je tegenstander
- op tijd de bus te kunnen halen

Het 'om te...' geeft aan dat het steeds gaat om de relatie tussen vaardigheid en situatie waarin bepaalde bedoelingen gerealiseerd moeten worden om problemen (bijvoorbeeld: niet kunnen scoren of niet ver kunnen werpen) op te lossen. De handeling wordt zinvol in een bepaalde situatie. Het

oprapen van een bal wordt zinnig in een situatie dat je aan het softballen bent, er honklopers zijn die binnen kunnen komen en snel fielden nodig is om dat voorkomen. Als een kind de bal over de schutting bij een buurling gooit en pa vraagt Jan de bal te pakken, dan is een snelle fieldactie niet nodig. Jan kan de bal over de schutting teruggooien maar ook terugtrappen. Hoe hij het doet is in deze situatie niet van belang. Handelen gebeurt altijd in een voor de direct betrokkenen zinvolle context. Er wordt iets gedaan 'om te...'. De beweging wordt pas belangrijk in het kader van een handeling. Je leert geen bewegingen maar bedoelingen van bewegingen (Bax & Van den Heuvel, 2005; Tamboer, 2004).

Als de dominante handeling niet goed wordt uitgevoerd spreek je van een fout. Als handelingen of bewegingen niet goed worden uitgevoerd spreek je van onvolkomenheden. Een foute uitvoering moet direct worden verbeterd. Of je onvolkomenheden verbetert hangt af van de eisen en normen van speler en lesgever. Als die hoog zijn dan bestaat al snel de neiging ze te corrigeren en te verbeteren. Bij de aandachtspunten bij het leren verloopt de fasering in het leren van een standaardbewegingsbeeld als volgt.

#### Leerfase 1

- Stel jezelf eerst de vraag: wat is het probleem?
- Met welke bewegingsvaardigheden (technisch/tactisch), cognitieve vaardigheden of sociale vaardigheden kan dit probleem worden opgelost?
- Welke bedoeling heeft een bepaalde vaardigheid in een bepaalde situatie?
- Wat zijn de meest essentiële of dominante handelingen die als je ze niet uitvoert de vaardigheid niet herkenbaar maken en dus echte fouten zijn?

#### Leerfase 2

- Wat zijn de andere handelingen die bij de uitvoering zorgen dat een bedoeling nog beter en gemakkelijker kan worden gerealiseerd maar die bij achterwege laten de herkenbaarheid van een actie niet aantasten en dus eigenlijk slechts onvolkomenheden zijn?

#### Leerfase 3

- Wat zijn bewegingen (posities in de ruimte en acties van lichaamsdelen) die handelingen realiseren? Ook hier spreek je, als je ze niet uitvoert, van onvolkomenheden want ze maken een beweging houderiger.

#### *Tactiek bij het insluiten tussen honken bij softbal*

Doel: looper op honk houden of uittikken

Dominante handelingen: 'drijf de looper terug naar het honk' én 'sta of loop naast de loopbaan bij het terugdrijven en als honkman'

Handelingen: 'doe alsof je naar het honk gaat gooien als de looper bij het teruglopen naar je kijkt', 'gooi in de laatste meters de bal naar het honk als de honkloper niet naar je kijkt', 'tik laag uit met de bal in je handschoen en hand' én 'na aangooi teruglopen naar het honk of doordraaien'.

Bewegingen: 'gooi de bal met een korte uithaal en losse pols' en 'sta met gebogen benen klaar'.

#### *Techniek van het speerwerpen*

Doel: de speer zo ver mogelijk weg met de punt de grond laten raken.

Dominante handelingen: 'gooi de speer schuin omhoog weg' én 'gooi de speer over je hoofd'

Handelingen: 'loop de laatste passen zijwaarts aan', 'maak de laatste drie tot vijf passen lang en versnel ze' én 'hou de speer zo ver mogelijk naar achteren'.

Bewegingen: 'stap met je linkerbeen bij de laatste pas schuin naar voren en hou het been gestrekt', 'hou je arm voor de worp gestrekt' én 'laat de speer diagonaal door je hand lopen en pak hem goed vast'.

Welke aandachtspunten op welk moment effectief en efficiënt zijn, hangt af van het taak-

aanpakgedrag van de beweger én van de fase waarin het leerproces zich bevindt.

### *Het aanpakgedrag van een taak*

Het is belangrijk om na te gaan hoe leerlingen leertaken aanpakken en waarop je achtereenvolgens bij de uitvoering van een bewegingsactiviteit het beste kunt letten. Een leertaak blijkt nu op twee manieren te kunnen worden aangepakt. Er is sprake van: (1) een doelaanpak of een (2) een foutenanalyserende aanpak (Pijning, 1988; Auweele et al., 1999).



*Figuur 12 Taakaanpakgedrag.*

Bij een doelaanpak zijn de spelers gericht op de bedoeling van de handeling: gaat de bal het doel in, passeer ik een tegenstander, raak ik de bal goed bij het slaan? De speler heeft in dit geval geen interesse in hoe iets uitgevoerd wordt. Hij is alleen in het resultaat geïnteresseerd én de essentie die bij toepassing het doel van de activiteit doet realiseren. De lesgever doet er het beste aan in dat geval doelgecentreerde aanwijzingen te geven. Bij een foutenanalyserende aanpak is de

speler vooral in de uitvoering van een activiteit geïnteresseerd. 'Hoe doe ik het?' staat centraal. Het gaat om de eigen uitvoering en de relatie tussen de feitelijke uitvoering en de gewenste uitvoeringswijze. De meest centrale vraag van de speler is: 'waarom realiseer ik de bedoeling van een activiteit niet of onvoldoende?'

Die analyse kan betrekking hebben op de kernhandelingen of principes van een activiteit, maar ook andere handelingen én bewegingen, die de bewegingsuitvoering meer perfect maken. De lesgever vertoont in dat geval een meer gedragsgecentreerde benadering en zal de mate van detaillering van aanwijzingen af laten hangen van het niveau van de beweger. Hij geeft vooral aanwijzingen over het verloop van een actie zoals: 'gooi de bal strak naar je partner', 'maak je lang bij het doelen', 'zet je linkerbeen voor' en 'draai je romp goed in'. Wát hij zegt is afhankelijk of de beweger beginner (alleen principes), gevorderd beginner (ook handelingen), beginnend gevorderde (ook bewegingen) of gevorderde (afwisseling van aandachtspunten) is.

De keuze voor de ene of de andere aanpak hangt af van de mate van tevredenheid van de lerende met het resultaat. Ben je zelf tevreden en maakt de lesgever je niet ontevreden, dan zul je zeer waarschijnlijk een doel-aanpakgedrag vertonen. Ben je zelf ontevreden of word je zo gemaakt, dan overheerst het foutenanalyserende aanpakgedrag. De aanpak van elke leertaak gebeurt in vier stappen.

1. Er is in het begin vrijwel altijd sprake van een doelaanpak.
2. Hierin wordt de bedoeling van de actie gerealiseerd. Is de beweger tevreden met het resultaat, dan wordt volhard in een doelaanpak.
3. Als de bedoeling van de actie niet wordt gerealiseerd, dan is de beweger ontevreden met het resultaat of wordt de beweger door de leraar 'ontevreden gemaakt' dan wordt overgegaan naar een meer foutenanalyserende aanpak. Er vindt een vergelijking plaats van de eigen uitvoering met 'zoals de uitvoering zou moeten (het standaardbeeld)'.
4. Is de beweger na een of meer volgende acties tevreden met het resultaat, dan wordt

weer overgeschakeld op een doelaanpak.

Bij imiteren en conditioneren fungeert het standaardbeeld direct als voorbeeld. Het kan echter ook een beeld zijn dat meer realistisch is en voor leerlingen binnen een redelijke termijn realiseerbaar is. Bij handelen fungeert een vereenvoudiging van het standaardbeeld van de activiteit als leidraad. Het standaardbeeld wordt naar het niveau van de beweging vertaald.

### *Leerfasen*

Het leren van een vaardigheid of een meer complexe activiteit zoals een spel verloopt in een drietal redelijk onderscheidbare leerfasen. De manier waarop de lesgever instrueert en de manier van leren van de speler hangt van deze leerfase af. Het gaat om de volgende fasen.

#### Fase 1. Oriëntatiefase.

Er vindt een eerste verkenning plaats van wat er geleerd moet worden en hoe dat moet gebeuren. De bewegingsvoorstelling is globaal en onvolledig. Er wordt geleerd op basis van signalen uit een totaalbeeld en principes.

Het vinden en de coördinatie van bewegingsactiviteiten- of handelingsvolgordes gebaseerd op vaardigheden waarover al in enige mate wordt beschikt is belangrijk. Maar het gaat vooral om het realiseren van de *bedoeling van een activiteit* en de daarvoor meest belangrijke handelingen (de kernhandelingen) of bewegingsvaardigheden, het zogenaamde basispatroon. De dominerende aanpak is de doelaanpak. De eerste uitvoeringen worden vergeleken met de getoonde uitvoeringen; het imiteren domineert in deze fase. Er wordt een beroep gedaan op al beschikbare vaardigheden en handelingen in een bepaalde combinatie en volgorde. Er is meestal sprake van een coördinatieprobleem. Succeservaringen zijn in deze fase erg belangrijk. De visuele waarneming heeft prioriteit.

#### Fase 2. Ontwikkelingsfase.

De te leren bewegingsactiviteiten, vaardigheden of handelingen binnen een vaardigheid gaan steeds beter. De bewegingszekerheid neemt toe. Er wordt achtereenvolgens bewust op verschillende aspecten van het bewegingsgedrag gelet: dominante handelingen, handelingen en bewegingen. De bewegingsvoorstelling wordt hierdoor op kernpunten nauwkeuriger. Het bewegen wordt vloeiender en verloopt meer aangepast aan de omgeving.

De uitvoeringen worden nu ook vergeleken met 'zoals je denkt dat ze gedaan moeten worden'. Het gaat om het vergelijken van het zelf geconstrueerde beeld met het ideale bewegingsontwerp en vindt plaats op het niveau van de gevorderde beginner/ beginnende gevorderde. Dit bewegingsontwerp is actiespecifiek en niet spierspecifiek.

Doel- en foutenanalyserende aanpak wisselen elkaar, de laatste aanpak is dominant. Er wordt geleerd op basis van principes en cognitieve structuur. De vraag waarom zo bewogen moet worden stimuleert het inzicht en het begrip. De manier waarop geleerd wordt is afhankelijk van de invloed van de omgeving: bij gesloten vaardigheden zoals speerwerpen of het maken van een handstand is de omgeving van minder invloed dan bij het passen in een voetbal wedstrijd dat we daarom als een open vaardigheid beschouwen. Bij gesloten vaardigheden kan het bewegen steeds onder vrijwel dezelfde condities plaatsvinden. Bij open vaardigheden, die vaak onder tijdsdruk plaatsvinden, is het kunnen variëren afhankelijk van de situatie van belang. Het leren vindt meer in variabele situaties plaats.

De auditieve en proprioceptief-kinesthetische waarneming (het 'spiergevoel') domineert in deze fase. Leren vindt plaats door handelen en conditioneren; het is een sterk bewust en zelf gewild leren (Cranenburgh & Mulder, 1986).

#### Fase 3. Automatiseringsfase.



Onbewust en bewust bewegen wisselen elkaar af. Het bewegen gaat als vanzelf. Indien het feitelijke bewegen niet met het gewenste bewegen overeenkomt, vindt soms automatisch plaats op basis van signalen een meer onbewuste bijstelling. Er is sprake van afwisseling tussen doelaanpak en foutenanalyserende aanpak maar de momentaanpak overheerst. Het anticiperen op situaties en het timen van de eigen acties verloopt steeds vloeiender en gemakkelijker. De afstemming op de bewegingsgebeurtenissen in de omgeving vindt steeds beter plaats. De proprioceptief-kinesthetische waarneming en het daaruit voortvloeiende spier- en ruimtegevoel, domineert.

Het resultaat van leerervaringen kan verschillend zijn. Er kan sprake zijn van:

- wel kennen maar niet kunnen toepassen: wel weten hoe een radslag zou moeten, maar het (nog) niet kunnen uitvoeren: het leerproces is nog niet afgerond;
- wel kunnen maar niet kennen: een handstand kunnen maken, maar niet kunnen vertellen hoe je deze nu uitvoert: het leerproces is nog niet afgerond, het kan nog meer bewust onder andere door reflectie;
- wel kennen en ook regelmatig kunnen toepassen: leerproces is voltooid.

De leergebieden zijn in figuur 13 samengevat.

Leerniveaus	Sensomotorisch, specifiek cognitief en algemeen cognitief.
Informatieomvang	Leren op basis van cognitieve structuren, principes, signalen.
Gerichtheid	Motorisch, sociaal, cognitief leren in samenhang. Affectief leren is gekoppeld aan deze samenhang.
Afstemming	Standaardbeelden vertalen naar het niveau van een beginner (leren van kernhandelingen of principes), gevorderd beginner (plus handelingen), beginnende gevorderde (plus bewegingen in afwisseling) en gevorderde (in afwisseling).
Leermethoden of activiteitsvolgorde	Totaal – Totaal Totaal- Deel – Totaal Deel-Deel - Totaal
Leerfasen	Oriëntatiefase Ontwikkelingsfase Automatiseringsfase
Taakaanpakgedrag	Doelaanpak of foutenanalyserende aanpak
Feedback	Persoonlijke en taakgerichte feedback: aanwijzingen geven, demonstratie, uitvoeren van (een volgorde van) bewegingsvormen

*Figuur 13 Leergebieden*

## 2 Bewegingsgedrag van de jeugd

### Bewegingscultuur en sport

De bewegingscultuur omvat alle bewegingsactiviteiten die mensen ter ontspanning doen. Sport is een verbijzondering van die bewegingscultuur. Het knikkeren van het kind, de voetbalwedstrijd tegen het vijfde team van Achilles, de boswandeling van een bejaarde vrouw, het darten in toernooi- of

competitieverband, fitness, mountainbiking, bungeejumping en basketballen, behoren allemaal bij onze bewegingscultuur. Die voetbalwedstrijd, het mountainbiking en basketballen kun je sporten noemen, want het gaat hier om (Steenbergen & Tamboer, 1998):

1. een fysieke en relatief inspannende activiteit,
2. een spel met 'game'-karakter: er zijn spelregels,
3. een activiteit waarin bewegingshandelingen in vrijetijdsverband plaatsvinden.

De bewegingsgebieden of domeinen zoals spel/voetbal, ..., turnen, atletiek of vechtsporten/judo,.....zijn cultuurgebonden. Er zijn echter grensgevallen. Fitness is wel fysiek, maar geen 'game'. Darten is niet fysiek, maar wel een 'game'. Het kan ook gaan om cultureel gebonden bewegingsactiviteiten zoals straatbasketball, rollerskating, funboarding, mountainbiking en skateboarding. Ze vinden vaak buiten plaats en bij voorkeur met een volstrekt eigen entourage en aankleding. De pet achterstevoren, lubberende kleding, losse schoenen en zo mogelijk met muziek erbij. Je moet er vaak vooral cool uitzien.

Dit zijn tekenen van de behoefte aan een eigen bewegingsruimte en aan een op een specifieke manier bewegend willen experimenteren. De activiteiten versterken het wij-gevoel: het besef dat je tot een bepaalde groep behoort. De deelnemers zoeken binnen een bepaalde bewegingscontext naar persoonlijke en sociale identiteit.

Beachvolleyball is een voorbeeld van een bewegingstrend, waarbij de commercie en de georganiseerde sport de bijbehorende specifieke cultuur en sfeer hebben geannexeerd en als 'sport volgens regels' hebben geadopteerd. Het is het einde van een eigen vorm- en inhoudgeving door de jeugd. De jeugd eist het recht op het totaal beleven, het volledig kunnen opgaan in een activiteit die niet door volwassenen gereguleerd wordt (Brettschneider & Sack, 1996). Een te rechtvaardigen standpunt zou kunnen zijn: hou als professionele bewegingsbeïnvloeder een zekere afstand van dergelijke bewegingsactiviteiten. Schep wel ruimte voor jongeren om met deze bewegingsvormen te kunnen experimenteren. Of sluit op zo'n activiteit aan door enigszins vergelijkbare bewegingsvormen aan te bieden, waarmee ook vergelijkbare ervaringen kunnen worden opgedaan.

### **Eigen kijk op het bestaan**

Het bewegingsgedrag van de jeugd is afhankelijk van hun kijk op het bestaan. Veel auteurs (Dieleman at al., 1993; Vanreusel, 1998) geven aan dat een groot deel van de jeugd in de leeftijd van elf tot achttien jaar sterk prestatiegericht is. Het behalen van een diploma is van belang voor later. Hoe beter geschoold, des te groter de kans op werk. Cijfers zijn voor een later optimaal functioneren belangrijker dan de waarde van een leerinhoud. De omgang met leeftijdgenoten speelt bij alles wat wordt gedaan een belangrijke rol voor het bepalen van waarden en normen en het al of niet welbevinden. Daarbij is vaak geen sprake van het willen behoren bij een groep maar van deelname aan verschillende verbanden binnen een groep. De kleine informele groep van al of niet wisselende vrienden en vriendinnen met wie samen de vrije tijd wordt doorgebracht wordt geleidelijk aan de keuze. De groep waartoe men wil behoren is een belangrijk referentiepunt en bepaalt op school ook de mate van gezelligheid. Binnen 'veel samen doen' wordt gezocht naar een eigen, unieke ontwikkelingsweg. Er is vooral aandacht voor personen, bijvoorbeeld voor de persoon van de leraar. Kernvragen daarbij zijn: heeft hij aandacht voor mij? Is hij interessant, is er bij hem in de les wat te beleven en te leren?

Verantwoordelijkheid hebben of krijgen en actief bij zaken betrokken worden wordt in toenemende mate gewaardeerd. Het geeft zekerheid. Die verantwoordelijkheid wordt binnen en buiten de school gezocht. De vrije tijd speelt een belangrijke rol bij de ontwikkeling van een eigen identiteit. Vrije tijd geeft plezier, leidt tot ontmoetingen en ontspanning. Sporten, naar muziek luisteren of aan muziek doen en uitgaan zijn sterk favoriet. Daarbij is behoefte aan variatie in en een veelheid aan ervaringen. Er wordt voortdurend gezocht naar de eigen grenzen en het verleggen daarvan. Alles wordt uitge-

probeerd. Vrije tijd en studietijd staan vaak op gespannen voet met elkaar.

Sport speelt een belangrijke rol in het leven van de jeugd. In de basisschoolleeftijd vanaf groep 5 doet 87% aan sport. Ruim 60% van de jeugd in het voortgezet onderwijs is lid van een sportvereniging en ruim 90% heeft op 16-jarige leeftijd met een sportvereniging kennis gemaakt. Meisjes doen twee keer zoveel aan individuele sport dan jongens. Jongens doen meer aan teamsport. Er is een lichte tendens van wedstrijdgerichte teamsport naar recreatiegerichte individuele sport. Plezier, ontspanning en fit voelen zijn de belangrijkste motieven om aan sport te gaan doen.

De sportvereniging is niet het enige wat de jeugd interesseert. Er is ook een gerichtheid op 'andere' sport, anders bewegen in meer trendy sporten. Risicovolle activiteiten trekken de jeugd. Mede onder invloed van andere maatschappelijke ontwikkelingen neemt de belangstelling voor sport toe. Zie figuur 14.

	1950	2000
Schoolverlaters	14	19
Integratie arbeidsmarkt	17	26
Huwelijk	23	30
Jeugdperiode	14-18	11-35
Sportwaarden	Dominantie van regels, succes en prestatie	Daling belang van regels, flexibel, plezier, fitness
Eerste lidmaatschap	11-12	5-6
Lid zijn	13%	50%

*Figuur 14 Ontwikkelingen*

De totale sportdeelname is onder alle lagen van de bevolking toegenomen. Er is toename van sportparticipatie en -diversiteit. Van de 6-18 jarigen is in 2003 89% sportief actief, maar het aantal aan sport bestede uren is bij jeugd van 12-19 jaar afgenomen. Ook het verenigingslidmaatschap wordt minder. In vergelijking met vroeger worden er meer takken van sport beoefend. Dat gebeurt naarmate men ouder wordt steeds minder in georganiseerd verband en ook minder intensief. Het zich identificeren met een club is aan het verdwijnen. Er wordt bovendien meer van sport gewisseld. Slechts 15% is lang lid van dezelfde vereniging. Het gebrek aan plezier, de moeilijke combinatie van studie, werk of sport, medische problemen en meer aandacht vragende hobby's zijn de belangrijkste redenen om van sport te wisselen of ermee te stoppen. Een kleine groep maar is bereid om langdurig voor de sport te oefenen. Er is veel behoefte aan snelle successen en vorderingen. De leeftijdsfase van 15 tot 18 jaar is een kritische fase in de sportloopbaan van mensen. Het is een sterk bepalende fase voor de mate van waardering van sport voor het verdere leven. Het aantal ouder wordende sporters groeit gestaag. Maar de wijze waarop en de duur waarmee wordt gesport, wordt sterk door ervaringen en ontwikkelde opvattingen in deze leeftijdsfase beïnvloed. 'Jong geleerd, oud gedaan' is zeker waar. Brettschneider & Sack (1996) beschrijven op basis van een onderzoek naar attitudes en opinies onder 4000 jongeren een vijftal groepen van jongeren met bepaalde overheersende kenmerken per groep:

- De geen-sportgroep (circa 5%). Ze hebben een beperkte interesse voor sport. Hun sociale netwerk is groot, maar richt zich op andere interessegebieden zoals muziek en computers.
- De lifestyle-groep (circa 4%). Ze doen aan sport ter bevestiging en promotie van hun fysieke imago. De vriendenkring is hun belangrijkste referentiegroep. Actie en bewegen zijn onderdeel van hun leefstijl.
- De 'negatief lichaamsbeeld'-groep (circa 17%). Ze voelen zich fysiek niet goed maar verlangen toch naar een slank en atletisch figuur. Ze bouwen van zichzelf een negatief lichaamsbeeld op.
- De geïndividualiseerde-groep (circa 13%). Ze zoeken voortdurend naar individualiteit en uiten dat via mode, muziek en sport. Bij het sporten is pret en sfeer belangrijker dan training en

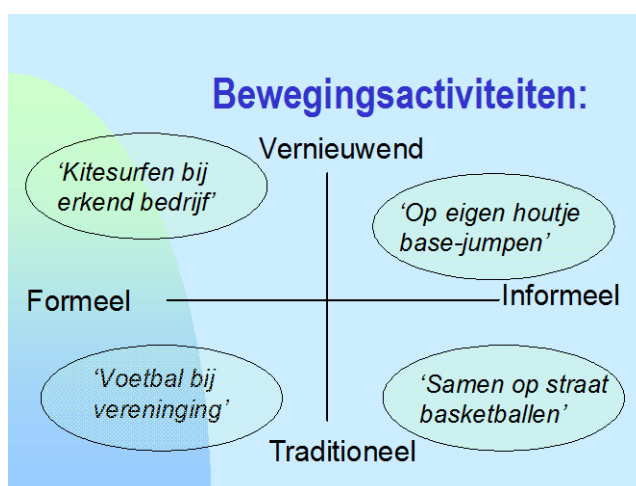
prestatie.

- De mainstream-groep (circa 61%). Het sporten in alle varianten maakt deel van hun leven uit. Ze zijn tevreden met hun lijf en maken zich geen zorgen om gezondheid en welzijn.

En al deze groepen zitten in een klas die bewegingsonderwijs krijgt, waarvan het indelingscriterium een cognitieve is en geen motorische. De school selecteert namelijk op basis van cijfers op cognitieve vakken als wiskunde, aardrijkskunde, engels etc. De groep die de docent bewegingsonderwijs lesgeeft zal motorisch gezien dus vaak sterk uiteen lopen. De al dan niet sportieve voorgeschiedenis, de sterk uiteenlopende meningen, houdingen en gedragingen ten aanzien van fysieke activiteiten vormen hun bewegingscultuur versterken dat. Het gaat bij jeugd om de individuele en collectieve, aangeleerde en verworven lichaamstaal die onder meer uitgedrukt wordt in sport en spel (Vanreusel, 1998).

### Afstemmen op het beleven

Het bewegingsonderwijs moet aansluiten bij de leef- en belevingswereld van de leerlingen om hen te kunnen motiveren. De keuze van de bewegingsactiviteiten en de aanpak/didactische werkwijze worden er door beïnvloed. Maar hoe ziet die sportcultuur van de jeugd er eigenlijk uit? Vanreusel (1998) ordent bewegingservaringen en -activiteiten van de jeugd in 'traditioneel-vernieuwend' en 'formeel-informeel'. Zie figuur 15.



*Figuur 15 Ordening van bewegingservaringen en -activiteiten*

Traditioneel is bijvoorbeeld: voetbal, turnen, judo, lid zijn van een sportvereniging en sporten in een sporthal of op een sportveld. Vernieuwend is bijvoorbeeld: fitness, aerobics, all terrain biking, inlineskating of avontuurlijke sportactiviteiten (canyoning, klimmen).

De georganiseerde sport is formeel in clubs, sportscholen en projecten ten behoeve van de jeugd. Informeel zijn activiteiten die door de jeugd zelf worden opgezet en geregeld; 'straatsporten' zijn daar een voorbeeld van. Informeel duidt ook op het sporten in andere dan de gebruikelijke omgevingen.

Kenmerkend voor het sportgedrag van de jeugd in de leeftijd van twaalf tot achttien jaar is het zappend karakter ervan. Het zijn steeds kortdurende contacten met een club of een sport waarna van club of sport gewisseld wordt. Er is veel aandacht voor andere bewegingsactiviteiten en -omgevingen. Er wordt al over de glijgeneratie gesproken met fun als drijfveer. De glijgeneratie verenigt de kenmerken van de atleet, de rocker en de surfer.

Het informele en vernieuwende in de jeugdsport wordt door het bewegingsonderwijs nog niet goed opgepakt. De vakleraren houden vorming en opvoeding als kader voor de keuze en aanpak van hun sportactiviteiten terwijl de leerlingen entertainment als kader voor hun bewegen hanteren.

Kenmerkend voor het bewegingsonderwijs noemt Vanreusel (1998, p. 137-138):

- de technisch- methodische vertaling van een kwalitatief veranderingsproces
- de dominante van een 'broodroosteraanpak' in plaats van het rekening houden met de behoefte aan variatie in bewegingservaringen
- de eenzijdige gerichtheid op bewegingservaringen in een schoolcontext in plaats van een meer veelzijdige gerichtheid op bewegingservaringen in bewegingscontexten buiten de school.

Er is dus werk aan de winkel!

### **Zoeken naar (meer) uitdagende bewegingsactiviteiten**

Wat de inhoud betreft, kunnen we constateren dat de jeugd in de eigen tijd veel doet wat het bewegingsonderwijs hen niet biedt. Skateboarden, mountainbiken, surfen of fitness zijn bijvoorbeeld activiteiten die je niet of nauwelijks in de school tegenkomt. Dat is niet helemaal onbegrijpelijk. Soms ontbreekt het immers aan de accommodatie of materialen en zijn er onvoldoende financiële middelen om het benodigde aan te schaffen. Soms bezit een vakdocent er ook niet de deskundigheid voor. In de wens om actueel te zijn is het onderscheiden van kortdurende rages en langdurige trends in de sportcultuur van belang.

Elke sport heeft een overheersend kenmerk en dominante ervaring. Bepaalde motieven overheersen in een sport. Voor de school geldt dat een veelzijdig aanbod gewenst is, maar dat het ook tot een voldoende leren moet leiden. Sporten vereisen daarom enige ordening in sportcategorieën. Het aanbod is veelzijdig als uit elke sportcategorie dan één of enkele representatieve activiteiten worden gekozen.

Darvoor biedt een drie dimensionaal keuzemodel (het 3 DKmodel) een verantwoorde keuze-mogelijkheid. De drie dimensies zijn:

1. waardegebieden,
2. bewegingsmotieven
3. bewegings- of sportcategorieën.

#### 1. Waardegebieden.

Om bewegingsactiviteiten uit een veelheid aan mogelijkheden te kunnen kiezen heb je criteria nodig. Criteria op het gebied van waardegebieden geven aan welke activiteit uit een gegeven aantal mogelijkheden het meest belangrijk is. Het gaat om de volgende waarden.

- Een activiteit met een hoge(re) exemplarische waarde vaak in combinatie met een hoge(re) transferwaarde.  
Exemplarische waarde betekent: een kenmerkende activiteit voor een bepaalde groep van overeenkomstige activiteiten en met veel dezelfde kernvaardigheden (korfbal voor handbalachtig doelspelen).  
Transferwaarde betekent: een activiteit met kenmerken die het latere leren van een andere activiteit positief beïnvloedt. Tactische voetbalvaardigheden zijn ook bij andere doelspelen van belang.
- Een activiteit heeft ontwikkelingswaarde: de activiteit kan gedurende langere tijd (meerdere jaren) verder ontwikkeld worden en toch voor de jeugd zeer aantrekkelijk blijven. Van cricketsoftbal op de basisschool tot honkbal in 6 VWO.
- Een activiteit heeft voor de betreffende leeftijdsgroep veel belevings- en sportwaarde. Het spreekt de leerlingen erg aan (eindspelvormen van sportspelen).

Een activiteit met vergelijkenderwijs hoge waarde op zich én in totaal is een goede keuze. Elke keuze vertegenwoordigt een relatieve waarde. Gewenst is een aanbod van hoge waardegebied

waarderingen.

## 2. Bewegingsmotieven.

Bewegen heeft verschillende functies. Ooit door Kretschmer omschreven als: exploratieve, productieve, expressieve, coöperatieve, komparatieve of adaptieve functie. Met de komst van de ATPA-D-schaal van Kenyon (1970) en Steffgen et al. (2000) omgezet in motieven waaraan sporten appellieren. In aansluiting op de functies kan een sport motiveren tot:

- bewegen om het bewegen (opgaan in het bewegen bij alle activiteiten)
- bewegen om te presteren (team- en individuele wedstrijd sport)
- bewegen om te showen (bewegen op muziek, dans)
- bewegen om plezierig samen te bewegen (recreatief volleyballen)
- bewegen om avontuur en spanning te beleven (survival, hike)
- bewegen om fit te worden of te blijven (fitness, duursport)

Er zijn sportcategorieën te onderscheiden, die op bepaalde motieven een sterk beroep doen:

- risicosporten zoals vechtsporten (judo, boksen, schermen, karate), turnonderdelen (springen, zwaaien, draaien), klimmen, kajakken, rafting, mountainbiking, zeilen, hiking en survival.
- fitnesssporten zoals duursport (atletiek, zwemmen, fietsen), aerobics, callanetics, fitness, conditietraining met en zonder materiaal, bodybuilding.
- expressieve sporten zoals bewegen en muziek, acrobatiek, jongleren, jazzdans, moderne dans en volksdans.
- evenwichtssporten zoals balanceervormen bij turnonderdelen, skateboarden, snowboarden, langlaufen, skiën, surfen, schaatsen en skeeleren.
- meditatieve sporten zoals tai-ji, yoga en shiatshu.
- teamsporten zoals doelsporten (voetbal, hockey, unihockey, handbal, waterpolo, korfbal, rugby, streetbasketbal), trefvlakspelen (badminton, beachvolleybal, tafeltennis) en slag- en loopspelen: softbal, honkbal en golf.

Een activiteit waarin meerdere motieven geactualiseerd kunnen worden is een beter te kiezen activiteit. Gewenst is een veelzijdig ervaringsaanbod.

## 3. Bewegings- of sportcategorieën.

Naar hun aard zijn te onderscheiden:

- (bal)spelen: doel-, trefvlak- én slag- en loopspelen
- vechtsporten: tref- én balansspelen
- bewegen op, aan en over toestellen: balanceren, zwaaien, draaien en springen
- bewegen op muziek
- werpen of stoten met materialen, hoog springen/springen over hindernissen, verspringen
- voortbewegen en spelen in het water
- balanceren op snelheid/duur

Gewenst is een veelheid aan bewegingscategorieën.

Kenmerkende condities van sporten kunnen op meerdere dimensies betrekking hebben:

- individuele - teamsporten
- wintersporten - zomersporten
- sneeuw-/watersporten - landsporten
- vechtsporten - meditatieve sporten
- balanssporten - fitsporten
- (interval-)duursporten - krachtsporten
- wedstrijd sporten - coöperatieve sporten

- spelsporten - showsporten

Voetbal is: een teamsport, wintersport, landsport, interval-duursport, wedstrijd en een spelsport.  
Judo is: een individuele sport, landsport, vechtsport, fitsport, krachtsport, wedstrijdsport en een (vecht)spelsport.

Een variatie aan sporten met verschillende dimensies en onder verschillende condities is aan te bevelen. Een sport met meerdere dimensies en waarbij condities kunnen variëren heeft op school de voorkeur.

De vragen van de leraar bewegingsonderwijs moeten zijn:

1. is mijn onderwijs voldoende veelzijdig; doen de leerlingen meerdere sport- en bewegingservaringen op?
2. is mijn aanbod voldoende actueel?
3. is er voldoende diepgang mogelijk:
  - (a) is er wel genoeg tijd om 70 tot 80% van de leerlingen de sport een beetje beter te leren?
  - (b) Is het transfereffect optimaal: leren ze ook beter te bewegen?

Binnen groepen leerlingen vallen de grote onderlinge verschillen in niveau en interesse op. Vooral in het voortgezet onderwijs zijn fysieke verschillen opvallend en het ontstaan van de behoefte aan het ontwikkelen van een eigen identiteit. Daarbij speelt de groep waartoe men wil behoren een belangrijke rol. Elke groep probeert zich in gedrag in bijvoorbeeld taal, kleding, haardracht en muziekvoorkeur van andere groepen te onderscheiden. De verschillen tussen de groepen zijn vaak groot. Differentiëren naar niveau en interesse is een antwoord op die verschillen, maar wel een beperkt antwoord.

Lange tijd is aangenomen dat de leeftijd van 9 tot 12 jaar de beste ontwikkelingsfase is. De meest geschikte leeftijdsfase voor veelzijdige bewegingservaringen. Het zou de periode zijn dat het leren bewegen gemakkelijk gaat en het bewegen op zich goed gaat. Die gedachte van de beste leerfase werd gekoppeld aan die van de slechtste, de puberale fase, de leeftijd van ongeveer 12 tot 15 jaar. Willimczik et al. (1999) bestrijden die gedachte. Hun onderzoek maakt aannemelijk dat die veelzijdige bewegingservaringen vanaf ongeveer 9 tot ongeveer 13 jaar veel effect hebben en dat op basis daarvan, een iets minder veelzijdige, een meer sportspecifieke ontwikkelingsfase kan worden begonnen. De leeftijd is niet zo belangrijk. Het op maat aanspreken wel!

### **3 Leren door bewegingsactiviteiten**

Leren sporten of bewegen gebeurt met behulp van bewegingsvormen. Welke mogelijkheden bieden deze vormen en in welke omvang moeten ze in het bewegingsonderwijs aan bod komen?

#### **Leren bewegen en leren sporten**

Onze bewegingscultuur omvat alle mogelijke bewegingsactiviteiten van mensen in een bepaalde tijd in een bepaalde regio. Het kan gaan om knikkeren, joggen, bowlen, in-lineskating of beachvolleyball, maar ook om voetbal in wedstrijdverband of zo maar een partijtje voetballen op straat. Het gaat om bewegingsactiviteiten die ouderen en jongeren, mannen en vrouwen, validen en minder validen kunnen doen. De wezenlijke kenmerken van het doen aan bewegingsactiviteiten zijn het beleven van vrijheid, spanning en plezier. Het bewegen met een speelse houding en het afwisselend beleven en (beter) willen leren.

Bewegingsactiviteiten zijn op zich onproductieve acties. Hoe prestatiegericht men er ook mee bezig is, het is en blijft 'vertoon' (French & McPherson, 1999). Het is een vertoon van activiteiten die voor het dagelijks bestaan niet relevant zijn, maar gewoon leuk om te doen. Sporten behoren tot onze bewegingscultuur en spelen in de vrije tijd, als niet-werktijd of niet-schooltijd, een belangrijke rol of kunnen dat doen.

Volgens Steenbergen (2004) is het aan sport doen: deelnemen aan een gereguleerd vaardigheidsspel. Sporters streven onder zo gelijk mogelijke omstandigheden naar het intrinsieke doel van de sport in kwestie (p. 302). Voor het bewegingsonderwijs is het leren oplossen van bewegingshandelingsproblemen de zin en de kern van sport en bewegen.

Naast de in de vorige paragraaf genoemde inhoudelijke criteria voor keuzes van bewegingsactiviteiten spelen ook randvoorwaarden een rol. Beschikbaarheid van accommodatie, materiaal, budget voor aanschaf en onderhoud van materiaal, de mate van het verwachte gebruik van materiaal in relatie tot de kosten voor aanschaf, ondersteunende sportorganisaties, het ingeschatte risico bij het beoefenen van activiteiten én de deskundigheid van de docent om een activiteit te kunnen onderwijzen. Op basis hiervan kunnen door onderlinge vergelijkingen keuzes worden gemaakt. Activiteiten die op alle criteria hoog scoren en waarvan de randvoorwaarden aanwezig zijn worden gekozen. Het kunnen keuzes worden als: driehonken softbal in plaats van slagbal, trapezezwaaien in plaats van zwaaien aan de rekstok, unihockey in plaats van hockey en vier tegen vier voetballen met twee doeltjes in plaats van chaosdoelenvoetbal. In alle gevallen zijn het fysieke, gereguleerde en als 'spel' te beleven activiteiten.

### **Van eenvormige naar veelvormige sport**

Tot de jaren zestig domineerde de wedijver, het presteren, het met zichzelf of met anderen willen vergelijken in de sport. Van sport was sprake als het georganiseerd was in een sportvereniging, een sportbond en als er wedstrijden plaatsvonden. Sport was te typeren als: prestatie-competitie-training-selectie. Sport was bovendien een typisch 'jongmenselijke activiteit' die vooral door jongens en mannen beoefend werd (Rijsdorp, 1971). Die eenvormigheid van sport bestaat nu niet meer. Sport is een veelvormig verschijnsel geworden. Je kunt het tegenkomen als topsport, wedstrijd sport, recreatiesport, fitnesssport, avontuursport, lust-, pret- of pleziersport of als cosmetische sport (Crum, 1998). Sport doet een beroep op één of meerdere motieven van verschillende aard (Ehni, 1985). Sport wordt nu beoefend door jong en oud, man en vrouw, validen en minder- validen. Sport wordt niet alleen meer door verenigingen aangeboden, maar door meerdere instanties op verschillende markten. Het ontstaan van de veelvormige sport is een gevolg van maatschappelijke ontwikkelingen. Er is sprake van versporting van de samenleving en versporting én ontsporting van sport (Crum, 1998). *Versporting* van de samenleving duidt op de groei en opwaardering van de sport. Sporten is in. Er zijn daarin twee tendensen te bespeuren. De ene tendens is de versporting van de sport. Dit houdt in dat prestatie en competitie steeds belangrijker worden. In deze ontwikkeling staan politisering, commercialisering en professionalisering centraal.

De andere tendens gaat een andere kant op. De *ontsporting* van sport wijst op het grote belang dat waarde wordt gehecht aan het ontspannende, het recreatieve, het gezonde, het lustvolle van het aan sport doen (Brinckmann, 1983; Vanreusel, 1983). De functies die bewegingsactiviteiten kunnen vervullen, de motieven waarmee voor de ene of de andere activiteit wordt gekozen, de omgevingen en de kenmerken van de deelnemers verschillen.

Sport is veelvormiger en meerduidiger geworden en blijft daarmee een sterke overeenkomst met 'spel' vertonen. Je kunt op verschillende manieren aan sport doen. Volleyballen kan zeer prestatief in verenigingsverband worden gespeeld, maar ook voor je plezier in het recreatieteam van de vereniging, een bedrijf of met een stel vrienden en vriendinnen op het strand. Elke sport kan meerdere functies vervullen en om meerdere redenen beoefend worden. Neem het fenomeen 'groene spelen'. Dat zijn speelse bewegingsvormen waarbij winnen of verliezen niet van belang is. Het



speldeel ligt in het doen van de activiteit zelf. Het spel slaagt als iedereen meedoet. Bijvoorbeeld met een groep een strandbal in de lucht houden met behulp van een groot doek. Veelzijdige sportervaringen bieden is een belangrijk aspect van het bewegingsonderwijs. Maar ook de georganiseerde sport kan voor meer ervaringen zorgen. Spelend sporten dekt de lading het meest (Adolph, 1994; Lavay et al., 1997; Moegling, 1999; Söll, 1996).

### Een oriëntatie op sport

Het gaat in het onderwijs om ontplooiing van individuele kwaliteiten van leerlingen binnen de verschillende bewegingsgebieden, de voorbereiding op een toekomstig actief functioneren in de vrije tijd en het ontwikkelen van een gezonde leefstijl. Ontplooiing en toerusting zijn twee kanten van dezelfde medaille. In dit kader onderscheiden we voor het bewegingsonderwijs drie taakgebieden.

1. Achterstanden en tekorten in de persoonlijke bewegingsontwikkeling of voorgaande bewegingscarrière, herstellen.
2. Het kwalificeren van alle leerlingen ten behoeve van een actieve zelfstandige deelname aan de huidige, buitenschoolse bewegingscultuur van leeftijdgenoten. Dit is het huidige bewegingsleven.
3. Het voorbereiden van alle leerlingen op een actieve deelname aan de toekomstige bewegingscultuur; het geven van een sportoriëntatie. Hier gaat het om de toekomstige bewegingscarrière of sportloopbaan.

Stegeman (2000, p. 159) formuleert als 'doel' van het bewegingsonderwijs:

'Het bewegingsonderwijs is erop gericht de leerlingen bekwaam te maken voor zelfstandig, verantwoorde, perspectiefrijke en blijvende deelname aan de bewegingscultuur'.

Een doel, dat je ook als een fundamentele opvatting kunt zien. 'Bekwaamheid': wie aan de bewegingscultuur wil deelnemen moet leren bewegen, samen leren bewegen en leren over bewegen. 'Zelfstandige deelname': zelfstandig individueel en samen leren bewegen vereist een meervoudige deelnamebekwaamheid, het meerdere rollen in bewegingssituaties kunnen vervullen. 'Verantwoorde deelname': het oriënteren op waarden en deze kritisch bekijken.

'Perspectiefrijke deelname': vraagt om gevarieerde, op de behoeften, mogelijkheden en interesses van de individuele leerlingen afgestemde bewegingssituaties, om een nauwe aansluiting bij hun actuele belevingswereld, om bewegingsonderwijs op maat. 'Blijvende deelname': het aanbieden van een breed en wendbaar bewegingsrepertoire en wendbare kennis over bewegingssituaties. Het gaat om het leren van grondprincipes, die in een reeks van overeenkomstige situaties toepasbaar zijn. Het voorbereiden op een mondige en kritische deelname. Plezier hebben is een voorwaarde voor blijvende deelname. De ervaring van het kunnen is bepalend voor het plezier op de lange termijn.

In dit boek wordt gepleit voor het creëren van 'krachtige' leer(werk)omgevingen in elk type onderwijs en op elk onderwijsniveau en waarin 'actief leren/activerend onderwijzen' een sleutelfunctie vervult. Vooruit lopend hierop gaat onze voorkeur uit naar het volgende kerndoel voor sport en bewegen.

'Sport en bewegen is erop gericht lerenden bekwaam te maken in het zelfstandig, slim en sportgericht leren oplossen van bewegings- en ensceneringsproblemen'
--

'Slim' betekent actief willen leren én leren te leren. Met 'sportgericht' wordt een oriëntatie op sport in de brede betekenis van het woord bedoeld (fysieke activiteit binnen (on)georganiseerd en commercieel verband, in meerdere verschijningsvormen) die naar het onderwijs c.q. de doelgroep wordt vertaald. Met 'probleemgericht' wordt de prioriteit bij het oplossen van problemen gelegd en niet bij het leren van vaardigheden. Een bewegingsprobleem kan zijn: 'hoe spring ik hoog?'. Een

ensceneringsprobleem kan zijn: 'hoe organiseer ik een toernooi?' Lerenden spelen een actieve rol spelen in het verwerven van leerervaringen en de lesgever ontwerpt 'krachtige' leeromgevingen, die zorgen dat die leerlingen zich voortdurend kunnen blijven ontwikkelen.

Sport speelt een dominante rol binnen onze bewegingscultuur. Wanneer we in deze tijd over sport praten bedoelen we de pluriforme sport. De sport in vele verschijningsvormen. Sport dekt niet álles wat al bewegend gedaan kan worden maar het dekt wel veel. Het ligt voor de hand om leerlingen te introduceren in die sportcultuur. Als je ze die veelzijdige verschijningsvormen laat ervaren, betekent dat sporten een middel is om beter te leren bewegen binnen verschillende bewegingscontexten. En ook om beter te leren kiezen welke sporten ze naast de school en in de toekomst willen beoefenen. Het streven is het ontwikkelen van een positieve bewegingsattitude. Sporten zijn in dat onderwijsleerproces wel veranderbaar. Zo zijn bewegingsbedoeling en regels afhankelijk van de situatie en de deelnemers. Ze zijn afhankelijk van niveaus en interesses van de deelnemers.

Een sportspel als voetbal kan ook als vier tegen vier worden gespeeld op een kleiner veld, met of zonder keepers en met aangepaste spelregels. De speelwijze wordt aangepast aan het niveau van de spelers.

In het bewegingsonderwijs vinden twee oriëntaties op sport plaats. De eerste oriëntatie is 'sport in wedstrijdverband'. Het staat model voor het bewegingsonderwijs. We bedoelen dan wel de vertaling van dat sportmodel naar mogelijkheden en interesses van leerlingen.

Een tweede oriëntatie is het ervaren van de 'veranderbaarheid' van een sport. Elke sport kan namelijk ook anders uitgevoerd worden. Volleybal op het strand met een familie gaat anders dan in de wedstrijd sport. Het hooghouden van een bal kan ook in een groep met een groot laken waarmee een skippybal hoog wordt gehouden. Vanwege die verschillende oriëntaties heeft elke bewegingsactiviteit dan ook twee functies.

1. Een bewegingsactiviteit is op zich plezierig om te doen. Het sluit dan aan bij de belevingswereld van de deelnemers. De activiteit heeft een eigen ontwikkelingsmogelijkheid. Het kan op meerdere niveaus, door deelnemers met meerdere interesses of andere bedoelingen uitgevoerd worden. De kern is: het al bewegend oplossen van problemen (Van den Berg, 2002). Vooral bewegingsproblemen zoals: 'hoe kom over de kast', maar ook ensceneringsproblemen zoals: 'ons samen houden aan regels of hoe kunnen we een spel beter spelen'.
2. De bewegingsactiviteit zelf is een sportvorm of past in een opbouw of methodiek van het leren bewegen zoals dat bij een 'sport in wedstrijdverband' voorkomt. Bijvoorbeeld één tegen één of vier tegen vier bij voetbal spelen (Timmers & Meertens, 1998, 2001).

Een voorbeeld van een spel dat aan beide functies voldoet is lijnbal. Dit is toepasbaar bij voetbal, hockey en handbal. Ook softbal met twee slagmensen, vier of vijf veldspelers en drie honken heeft zowel functie een als twee in zich. Het is nuttig bij het leren softballen. Beide spelen bepalen de gebruikswaarde van een bewegingsactiviteit.

#### **4 Ontwikkeling door leren**

Motorische ontwikkeling ontstaat door een veelheid van meerdere met elkaar samenhangende leerervaringen binnen een bepaalde categorie of context. We spreken bijvoorbeeld van een turn-, voetbal- of boksontwikkeling. Daarmee is ontwikkeling op competenties gericht om taken in een sportpraktijk in enige mate/op enig niveau te kunnen uitvoeren. Welke aspecten spelen bij 'ontwikkeling' een rol?

## Ontwikkeling door rijping

Het bewegingsgedrag van jonge kinderen wordt voor een groot deel bepaald door aangeboren en inwendige biologische groeiprocessen. Het begint met kruipen en gaat vervolgens lopen. We noemen dat rijping: een samenhangend geheel aan wetmatig verlopende lichamelijke voorwaarden voor bewegen. Het hangt van die omgeving af wanneer veranderingen optreden en hoe de kwaliteit van dit beginnend bewegingsgedrag is. Een stimulerende omgeving bevordert het bewegingsgedrag ook in deze beginfase. Maar... de peuter tot ongeveer drie jaar leert wel voortdurend op eigen initiatief. Daarna wordt de invloed van volwassenen op het leren van het kind belangrijker.

Het oefenen van de eerste (meer gewenste) reflexen kan het beter- gaan- bewegen van kinderen bevorderen. Het gaat aan het willekeurig bewegen vooraf en blijft daar ook functioneel deel van uitmaken. Daarmee wordt onderstreept dat ontwikkeling een proces is waarin latere gedragsvormen voortbouwen op eerder verworven vormen. Hierin zijn een viertal vaardigheidsniveaus te onderscheiden:

- Reflexen die in de babyperiode domineren.
- Fundamentele vaardigheden of grondvormen van bewegen zoals gaan, lopen, springen, klimmen, glijden, werpen, vangen, slaan, schoppen, draaien en zwaaien.
- Combinatievaardigheden, hardlopen en werpen bijvoorbeeld, die in de vroege kinderjaren domineren.
- Sportvaardigheden die vanaf ongeveer het zesde jaar domineren.

Het onderscheid hangt nadrukkelijk niet direct samen met de leeftijd. Er zijn wel gevoelige leeftijdperiodes aan te geven waarin een nadrukkelijk beroep op bepaalde vaardigheden gedaan zou moeten worden. Kinderen leren vaardigheden in zo'n fase snel en gemakkelijk.

De combinatievaardigheden zouden bijvoorbeeld vooral in de leeftijdperiode van het tiende tot en met het twaalfde jaar aan bod moeten komen. Individuele verschillen in het beheersen van grondvormen van bewegen, zowel wat het niveau als de omvang betreft, bepalen de mogelijkheden op latere leeftijd. Een ontwikkeling die verloopt van 'grof' naar 'fijn' en van meer bewust naar meer automatisch bewegen. Een voorbeeld is de bovenhandse strekwerp. Zie figuur 10.

## Ontwikkeling met transactie

Ontwikkeling vindt net als leren plaats door een transactie tussen de mens en zijn omgeving. De omgeving wordt door de mens beïnvloed en die beïnvloedde omgeving heeft weer invloed op de mens. Beide veranderen daardoor in het perspectief van de persoon die zich ontwikkelt.

Het menselijk gedrag is een resultante van de uit te voeren taak, de kenmerken van het individu en van de omgeving. De mens is een eenheid en zo ontwikkelt hij zich ook. De ontwikkeling wordt gezien als een voortdurende dialoog tussen de mens en zijn omgeving. Alle ontwikkelingsdimensies zoals handelen, denken, voelen en ervaren, staan in een voortdurende transactionele relatie tot elkaar. Ze beïnvloeden elkaar gedurende het gehele ontwikkelingsverloop waarbij voortdurend nieuwe en kwalitatief betere vaardigheidsstructuren ontstaan. De taalontwikkeling bijvoorbeeld heeft invloed op het cognitief functioneren bij het motorisch leren waardoor de motorische ontwikkeling wordt beïnvloed. Maar gelijktijdig verandert daarmee ook de gevoelswaarde of de beleving bij het bewegen (Dirksen, 1983). Bij ontwikkeling denken we aan: 'positieve gedragsveranderingen gedurende het hele leven die een relatief duurzaam karakter dragen'.

Ontwikkeling omvat meerdere leerervaringen die in de loop van de tijd worden opgedaan. Hoe ouder hoe meer leerervaringen en ontwikkeling. Leeftijd moeten we in dit verband meer zien als leertijd en een indicatie van een zekere mate aan ervaring. Zo spreken we van motorische, sociale en cognitieve ontwikkeling. Maar ook specifiek van spel-, turn- en atletiekontwikkeling en binnen een spelgebied

van voetbal-, softbal- en volleybalontwikkeling. Ontwikkeling gebeurt door leerervaringen. Het omvat een relatief breed gebied aan de verbetering van algemene, specifieke, motorische, sociale en cognitieve vaardigheden die geleerd zijn.

De mens ontwikkelt zich als een eenheid in interactie met zijn omgeving. Algemene, specifieke, motorische, sociale, cognitieve en affectieve ontwikkelingen vinden in samenhang plaats. Ze beïnvloeden elkaar voortdurend. Al deze dimensies staan in een voortdurende transactionele relatie (Dirksen, 1983) tot elkaar. Transactioneel betekent dat zowel het perspectief op de omgeving als de positie van de waarnemer in die omgeving veranderd is. Een kind dat zich ontwikkelt wordt een ander mens in een andere omgeving. Bij die ontwikkeling kan wel van dominantieverschillen sprake kan zijn. Nu eens is het motorische van meer betekenis, dan weer het cognitieve, enzovoort. Er vinden voortdurend kwalitatieve en kwantitatieve veranderingen plaats. Wat zou het jonge schoolkind van zes of zeven jaar zoal in samenhang ontwikkeld moeten hebben? Aan welke minimale eisen zou zijn gedrag moeten voldoen?

- Het kind moet vertrouwd zijn met zijn dagelijkse leefwereld.
- Het moet de handelingen en de taalkundige manieren van uitdrukken in zich opgenomen hebben die voor het zich gedragen overeenkomstig sociale regels, in groep en school, nodig zijn.
- Het moet de begrippen en termen die in het onderwijs worden gehanteerd kennen en begrijpen.
- Het kind moet zich in de positie van anderen kunnen verplaatsen.
- Het kind moet plezier hebben in het werken aan leertaken.
- Het kind moet in enige mate tot zelfsturing in staat zijn. Dat houdt bijvoorbeeld in dat het een eenmaal op zich genomen activiteit kan volhouden, zijn eigen doen en laten kan regelen en waar nodig beheersen.
- Het moet over enige mate van strategisch handelen beschikken. Het moet gewend zijn eerst goed te luisteren of te lezen, eerst even te kijken wat er precies moet gebeuren voordat met een taak kan worden begonnen. Het moet kunnen leren leren.

### **Ontwikkeling van sporten en bewegen**

Hebben we het alleen over de motorische ontwikkeling dan bedoelen we al die leerprocessen waarmee een scala aan bewegingsvaardigheden worden verworven. Voor het bewegingsonderwijs zijn dat in fasen.

1. De fundamentele vaardigheden of grondvormen van bewegen die in de vroege kinderjaren aan bod komen zoals lopen, gooien, vangen, schoppen en slaan.
2. De bewegings- of sportvaardigheden die we kennen uit de verschillende takken van sport en die vanaf de latere kinderjaren geleerd kunnen worden.
3. Overgangsvaardigheden zoals bijvoorbeeld het al rennend een bal vangen of al rennend een sprong maken, overlappen beide gebieden (Gallagher, 1984).

Een andere indeling naar gemeenschappelijke bewegingsprincipes is die van Gallahue (1982). Hij maakt een onderscheid in vaardigheden op het gebied van locomotie (zoals lopen, springen, glijden, klimmen), manipulatie (zoals werpen, vangen, schoppen, slaan) en stabiliteit (zoals buigen, strekken, draaien, zwaaien, pivoteren; statisch en dynamisch evenwicht). Locomotie, manipulatie en stabiliteit kun je ook beschouwen als motorische vermogens.

Ook het leervermogen kan zich ontwikkelen. Je blijkt in staat en bereid om op bepaalde gebieden en bepaalde manieren verder te leren mede op basis van eerder verworven kennis, vaardigheden en houdingen (Bolhuis, 1995). Leervermogen heeft te maken met leermogelijkheden die worden ontwikkeld door zowel de inhoud van het leren als de wijze waarop het leren plaatsvindt, het zogenaamde

'leren te leren'.

De gedachte dat de beste leeftijd voor het leren bewegen de periode van tien tot twaalf jaar voor meisjes en tien tot en met dertien jaar voor jongens is, blijkt niet door onderzoek te worden ondersteund (Willimczik et al., 1999). Ook in de puberteit vanaf twaalf/dertien jaar tot zestien jaar blijkt de jeugd goed te kunnen (leren) bewegen.

### **Ontwikkeling van bewegingscompetenties**

Voor ontwikkeling is het verwerven van competenties van groot belang. Het is een streven om bekwaam (effectief en efficiënt) met de omgeving om te gaan. De mens wil greep op zijn omgeving krijgen en is geïnteresseerd in het onderzoeken daarvan en het plezier beleven aan het oplossen van daarin voorkomende problemen. Het gaat hierbij om het vinden van de oplossing zelf, dus om de daarvoor noodzakelijke kennis/inzicht, vaardigheden en attitude om praktijkproblemen op te lossen. Competentie hangt samen met het zelfconcept (ook wel lichaams- of zelfbewegingsidee genoemd). Het is het subjectieve oordeel van de mens over zijn eigen lichaam en bewegingsgedrag. Het wordt beïnvloed door de in accepterende of afwijzende vorm gegeven beoordeling van de ander ten aanzien van:

- de eigen mogelijkheden en grenzen van het eigen kunnen.
- de kwaliteiten of eigenaardigheden van het eigen lichaam of bewegingsgedrag.
- de sociale interactie.

De omgeving heeft verwachtingen van de mogelijkheden van een kind en het kind zelf ontwikkelt op basis van ervaringen ook eigen verwachtingen. Een motorisch competent kind beheerst bepaalde motorische vaardigheden in een in de ogen van zijn omgeving en van zichzelf 'voldoende' mate. Verwachtingen zijn afhankelijk van factoren als leeftijd, sexe, milieu en dergelijke. Zo wordt bijvoorbeeld van jongens verwacht dat ze goed zijn in vaardigheden waarin kracht en snelheid centraal staan, hardlopen, werpen en vangen, en meisjes in coördinatievragende vaardigheden zoals balanceren, bewegen op muziek en touwtjespringen. Een jong kind kan zich even competent voelen in vergelijking met zijn leeftijdgenoten als een topsporter die zich vergelijkt met zijn rivalen. Het zich 'als competent beoordeeld weten' door een groep waartoe een mens wil behoren speelt daarin een belangrijke rol. Het verhoogt het zelfvertrouwen en daarmee een zeker optreden. Motorische competentie heeft betrekking op het op een voldoende niveau kunnen uitvoeren van een verscheidenheid aan specifieke in de betreffende situatie zinvolle vaardigheden. De samenstelling en het niveau worden bepaald door de sociale omgeving en de persoon zelf. Competentieontwikkeling kun je beschouwen als een actieve nieuwsgierigheid die spontaan tot gedragsveranderingen kan leiden maar mede afhankelijk is van het stimulerende omgevingskarakter.

Ontwikkeling is een progressieve verandering in het bewegingsgedrag door het leven heen, die tot stand komt door een interactie tussen de eisen van de te vervullen taak, de biologie van het individu, de condities en verwachtingen van de omgeving en het individu zelf.

### **Ontwikkeling is een geïntegreerd geheel van plan, besef en idee**

Kijken we naar het bewegingsgedrag dan zien we ook hier een ontwikkeling in samenhang vorm en inhoud krijgen. Kugel (1969) beschouwt dat als een integratie van het lichaamsplan, lichaamsbesef en lichaamsidee.

Het lichaamsplan wordt opgevat als het georganiseerde geheel van alle sensomotorische structuren, dat het onbewuste en geautomatiseerde gedrag van de mens bepaalt. Het ontstaat en wijzigt zich voortdurend in de loop van de menselijke ontwikkeling op basis van een wisselwerking tussen de in aanleg gegeven mogelijkheden van de neurologische structuren en het sensomotorische functioneren

in relatie met de omgeving. Het bevordert daarmee tevens het groeiende ik- besef en het bewust worden van de eigen omgeving.

Het is de lichamelijke structurering en organisatie die zich direct na de conceptie inzet en die bij de geboorte reeds zover gereed is, dat de klaarliggende mogelijkheden een omgeving nodig hebben voor de verdere ontwikkeling en coördinatie tot aangepast gedrag daarin. Het kind krijgt hierdoor greep op zijn wereld.

Het lichaamsbesef levert de mens kennis van zijn lichaam en de stand van zijn lichaam in de ruimte. Via de waarneming of via een voorstellings- of herinneringsbeeld kan de mens die kennis verwerven, zowel van de lichaamsdelen en hun positie ten opzichte van elkaar als van zijn bewegingen die hij uitvoert of wil gaan uitvoeren. Het gaat hierbij om richting, uitslag en intensiteit. Gedurende het hele leven is er sprake van een voortgaande ontwikkeling van dit lichaamsbesef door het leren kennen van de eigen mogelijkheden en beperkingen in het eigen handelen. Het lichaamsbesef wordt opgebouwd uit:

- het tastbaar ervaren van plaats en functie van lichaamsdelen,
- het zich bewust worden centrum van handelen te zijn,
- het zich bewust zijn van het handelen met de dingen en van de mogelijkheden die dingen tot handelen bieden,
- het bewust worden zichzelf in de ruimte te kunnen bewegen en andere dingen daarin te laten bewegen,
- de bewustwording van een ruimte waarin eerst het eigen en later het andere en de ander als centrum van handelen kan worden gezien.

Dit alles wordt verder bewust gemaakt, vastgelegd en tot begrip verwerkt door de taalontwikkeling.

Uit de kennis van de eigen mogelijkheden en beperkingen ontwikkelt zich de lichaamsidee waarbij de omgeving een doorslaggevende rol speelt. Het is het subjectieve oordeel dat de mens zich over zijn eigen lichamelijke vormt, door de in accepterende of afwijzende vorm gegeven beoordeling van de ander ten aanzien van:

- de eigen mogelijkheden en de grenzen van het eigen kunnen,
- de kwaliteiten of eigenaardigheden van het eigen lichaam,
- de sociale interactie.

Deze zelfbeoordeling komt tot stand via vormen van imitatie, identificatie en verbeelding. De zelfbeoordeling kan blijken uit zelfacceptatie of zelfverwerping met vormen van compensatie. Het lichaamsidee ontwikkelt zich in de omgang met anderen.

Kugel geeft over de relatie lichaamsplan, -besef en -idee het volgende voorbeeld. Een bergbeklimmer kan alleen een berg bedwingen als hij zijn lichaam 'vergeet'. Alleen dan kan hij in zijn taak opgaan. Dat vergeten wordt doorbroken als hij geblesseerd raakt. Dan wordt het lichaam een object waarmee een taak uitgevoerd moest worden. Als de bergbeklimmer weet dat hij bekeken wordt kan dat van invloed zijn op zijn acties. Hij kan zich onzekerder gaan voelen of juist gedurfder gaan opereren en is zich daarvan zeer bewust. Hij kijkt als het ware naar zijn eigen handelen. Zowel bij het zich onzekerder voelen als bij het gedurfder gaan handelen houdt hij zich té bewust met zijn eigen lichamenlijk georiënteerd handelen bezig.

Waar Kugel het lichaam als oriëntatiepunt neemt kan in navolging van Tamboer (1985) het lichaam als medeconstituerend aspect van het bewegingsgedrag van mensen worden gezien. In dat verband kan ook gesproken worden van bewegingsplan, -besef en -idee. Het zijn onderscheidbare maar niet te scheiden aspecten van het bewegingsgedrag en de ontwikkeling daarvan.

De inhouden van het bewegingsonderwijs beïnvloeden het bewegingsplan. Het persoonlijk beleven vormt de start van een mogelijk verbeter-, leer- en verder ontwikkelingsproces. Het betrekken van anderen, de leraar en medeleerlingen, bij dit leerproces stimuleert later het bewegingsidee. Beleven en leren gaat over in een fase van leren te leren waarin bewegingsbesef en -idee worden verdiept. Voor een samenhangende ontwikkeling is beleven-leren-leren te leren, deels in volgorde en deels

parallel nodig. Daarbij komt nadrukkelijk zelfreflectie en hulp van anderen bij het ervaren in bewegingssituaties aan de orde (Bandura, 1993; Tielemans, 1993; Vermeer, 1995).

### **Ontwikkeling is ideografisch**

Ontwikkeling gaat een leven lang door. Daarbij gaat het om algemene én persoonlijke kenmerken. Ontwikkeling in het algemeen gezien geeft beschrijvingen van mechanismen die verantwoordelijk worden geacht voor kwalitatieve en kwantitatieve veranderingen over een bepaald tijdsverloop. Deze veranderingen lopen in een specifieke richting maar hoeven niet voor alle individuen gelijk te zijn. De nadruk op algemene patronen zal een zekere gelijkvormigheid bij de beschrijving in de hand werken. Bij de persoonlijke kenmerken of individuele levensloop is er sprake van discontinuïteit, interindividuele variatie en verschillen in het eindstadium van ontwikkeling. Het is een beschrijving van de bijzondere structuur in de tijd; het persoonlijke product van een complexe interactie tussen biologische ontwikkeling en socialisatie (of context) binnen het raamwerk van de menselijke cultuur en geschiedenis. De chronologische ontwikkeling is een referentiepunt dat de samenhang binnen de ontwikkeling van een individu en tussen individuen mogelijk maakt (Breeuwsma, 1994).

Veranderingen in dat levenslange proces van ontwikkeling doen zich in alle aspecten van het menselijk gedrag voor: biologisch, psychologisch en sociaal. Ontwikkeling is ook multidimensioneel. Ontwikkeling volgt niet één specifieke lijn, maar manifesteert zich in verschillende patronen. Het is multidirectioneel. Aspecten van de levensloop zoals de 'top' van de taal-, motorische, intellectuele of persoonlijkheids- ontwikkeling vallen op verschillende tijdstippen in de levensloop. In de eerste fase zijn daarbij groei- en rijpingsprocessen van belang terwijl later sociale veranderingen en interactie met de context een dominante rol spelen, met allerlei individuele varianten.

Zoals al aangegeven zijn gedragsveranderingen het resultaat van de interactie van biologische, psychologische en sociale processen. De ontwikkeling is dus ook multigedetermineerd (Abeles, 1987). Voor de levensloop betekent het (Breeuwsma, 1994, p. 55; zie figuur 9) dat:

1. personen op dezelfde leeftijd verschillende kenmerken van dezelfde algemene soort hebben; er bestaat interindividuele variatie,
2. personen dezelfde mijlpaal op verschillende leeftijden hebben; er bestaat interindividuele variatie,
3. de ontwikkeling van één persoon wordt gekenmerkt door verschillende mijlpalen; er bestaat intra-individuele variatie.

De ordening van ontwikkelingen kan op twee dimensies plaatsvinden.

1. De wijze waarop de werkelijkheid door een individu wordt waargenomen, georganiseerd en geïnterpreteerd.
2. De wijze waarop gemeenschappelijke ideeën over de werkelijkheid bestaan op basis van:
  - gemeenschappelijk gedeelde motieven en behoeften: het interindividuele beeld,
  - gemeenschappelijk gewenste deelname aan en inbreng in de samenleving: het maatschappelijke beeld,
  - gemeenschappelijke ideeën over hoe mensen zich behoren te gedragen: het ideële beeld.

Al deze beelden verschillen per levensfase.

### **Ontwikkeling is een spel**

Volgens Breeuwsma (1994, bewerkt vanaf p.360) kent het 'spel van de levensloop', de ontwikkeling van de mens, een sterke overeenkomst met het spelen van een spel met de volgende regels:

- bij het begin van een spel bestaat een grof en nog weinig gedetailleerd beeld van (het persoonlijk wereldbeeld) het spel dat gespeeld gaat worden,
- een spel is het product van de interactie tussen meerdere spelers (leven in gemeenschap),
- elke speler heeft eigen doelen, verwachtingen en motivaties die in het spel worden ingebracht (er zijn vele ontwikkelingsvariaties),
- het toeval in het spelverloop speelt een grote rol,
- het spel wordt gedeeltelijk door regels ingeperkt en zorgt dat het spelverloop 'grenzen' kent,
- in principe zijn de spelers gelijkwaardig, maar in het spel bestaan grote verschillen in mogelijkheden, ervaringen en kwaliteiten van spelers,
- het verloop van het spel kent vele varianten,
- er bestaan overeenkomsten in de spelontwikkeling en standaardoplossingen van spelproblemen maar er bestaat ook veel creativiteit en unieke oplossingen,
- de spelregels worden aangepast aan de mogelijkheden van de speler (peuter- en kleuterperiode),
- er zijn andere meer ervaren spelers die de beginners het spel leren spelen (in het begin de ouders, later leraren en leeftijdgenoten),
- kennis van de regels gaat samen met uitbreiding van de speelmogelijkheden terwijl gelijktijdig door de medespelers wordt geëist dat het spel meer correct wordt gespeeld,
- een speler heeft de ruimte om nieuwe tactieken uit te proberen en nieuwe speelwijzen te beproeven (in de adolescentie),
- de speler wordt expert en leert nu anderen het spel spelen (als volwassene),
- de vermindering van mogelijkheden leidt tot anderen rollen in het spel als scheidsrechter of organisator (in de ouderdom).

De stappen in een levensloop zijn een levenslange ontwikkeling. Ze vertonen een sterke overeenkomst met de opeenvolgende stappen in een spel. De ontwikkeling volgt geen vast patroon maar komt tot stand door een bepaalde set aan regels die een groot aantal trajecten toestaan.

Het voorgaande samengevat: ontwikkeling is een positieve en duurzame gedragsverandering op basis van meerdere leerervaringen op een breed gebied en vindt plaats door.....

1. transactie tussen persoon en omgeving waarbij
2. rijping en een samenhangend geheel aan leerervaringen op diverse gebieden worden opgedaan die leiden tot
3. beheersen van bewegingsactiviteiten en het tonen van competenties waardoor ontwikkeling getypeerd kan worden als
4. geïntegreerd, ideografisch én een 'spel'.

## **5 Beïnvloeden van het leren**

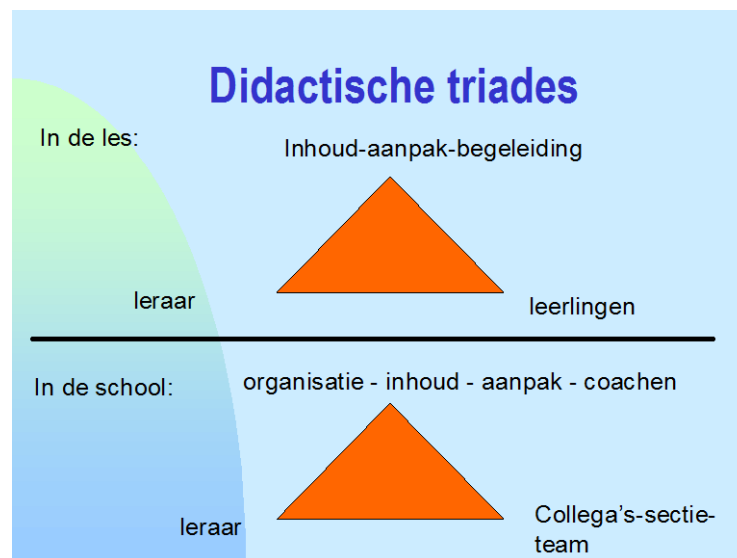
In het bewegingsonderwijs is ook van een ontwikkeling sprake in het denken over 'wat, hoe en waarom kinderen leren'. In deze paragraaf vindt de omslag plaats van 'ik-die-leer' naar 'hoe-leer-ik-andere (beter te)-bewegen'. Het is het terrein waarop de vakdocent en de sportcoach hun sporen moeten verdienen. Het beïnvloeden van het bewegen kent principes en regels die samen bewegingsdidactiek worden genoemd.

### **Een beeld van didactiek**

Didactiek is een analyseren, voorbereiden, uitvoeren en evalueren van onderwijs op les-, vak- en schoolniveau en het zo optimaal mogelijk uitvoeren van de daarbij behorende taken zoals plannen,



lesgeven, begeleiden van leerlingen en van collega's, onderzoeken, ontwikkelen van programma's. Binnen de didactiek spelen de volgende triades. Bij de microtriade, het lesgeven in de klas, spelen de volgende 'deelnemers' een belangrijke rol.



*Figuur 16 Didactische triades*

Op beide niveaus zorgt de didactiek voor een systematische en spiraalsgewijs verlopende ontwikkeling in een continu proces van...

- beginsituatiebepaling en startniveau van kunnen en weten
- keuze van inhoud, volgordes daarbij en leerdoelen
- de aanpak of didactische werkwijze inclusief de leeractiviteiten
- een proces- en productevaluatie van

....leerling- en leraarsgedrag in een lessenreeks

Didactiek bestaat uit veel praktijkervaring in het omgaan met leerlingen en het beïnvloeden van bewegingsgedrag en theorie. Het is aan de ene kant een interdiscipline waarin pedagogische, onderwijskundige, psychologische, sociologische, fysiologische, kinesiologicalische en sportgezondheidskundige theorieën in een praktische handelings- of praktijktheorie worden vertaald. Het is aan de andere kant een doordachte neerslag van één kritische reflectie op praktijkervaringen. De ontwikkeling van de bewegingsdidactiek loopt dan ook langs twee lijnen:

1. reflectie op het praktisch handelen resulteert in 'good practice'- ervaringen,
2. vaktheoretische ontwikkeling vanuit onderzoek en theorieontwikkeling.

Het gaat hier om een meer praktische en een meer theoretische ontwikkelingslijn. Als praktijkervaringen na inventarisatie meer algemeen bruikbaar blijken en als de theorie toepasbaar is en dus concrete handelingsaanbevelingen oplevert, ontstaat er een bruikbare praktijktheorie.

Bewegingsdidactiek is in het algemeen op leren sporten en bewegen gericht. Spel-, turn- of bijvoorbeeld judodidactiek beperkt zich tot één bewegingsgebied binnen het bewegingsonderwijs.

### **Didactiek om het leren te beïnvloeden**

In de didactiek van sport en bewegen is het uitsluitend denken (het kan alleen maar zó) verdwenen en heeft plaats gemaakt voor een meer inclusieve benadering. Er zijn meerdere wegen naar Rome. Afhankelijk van niveau, interesse of leerfase van een groep en de situatie worden activiteiten of

manieren van leren en onderwijzen gekozen en gevarieerd. Er zijn meerdere combinaties van leren en onderwijzen mogelijk.

Het bewegingsonderwijs heeft twee, op het leren gerichte, centrale taakgebieden. Het kan gaan om het *ontplooien* van de mogelijkheden van kinderen én hen bewegingsvaardiger maken, ze *toerusten* (Crum, 1998; Ebbens, 1994). De eerste heeft een meer pedagogische en de tweede een meer instrumentele inslag. Op beide taakgebieden zijn ontwikkelingen te constateren.

### *Taakgebied ontplooien*

1. Van een enkelvoudige naar een meervoudige bewegingsbekwaamheid.

Het gaat niet meer alleen om het leren van bewegingsvaardigheden. Bewegingsvaardigheden worden nu ook in samenhang met sociale en cognitieve vaardigheden geleerd. De accenten in een les of lessenreeks kunnen natuurlijk wel op één van deze leergebieden of dimensies liggen. Leren gebeurt bij elke dimensie op meerdere niveaus. Het leren van al deze vaardigheden gebeurt op meerdere dimensies. Spelonderwijs bijvoorbeeld richt zich op:

- het beter leren spelen van één spel en uiteindelijk meerdere spelen,
- het beter zelf leren regelen (of insceneren) van een spel,
- het beter zelf leren spelen van spelen, een leren hoe je moet leren reflecteren en hoe je spel- en insceneringsproblemen oplost.

Ook de kijk op bewegen is gevarieerder geworden en heeft zich verbreed. Het gaat niet meer alleen om het technisch beter leren handelen. Het bewegen wordt vanuit meerdere perspectieven bekeken. Het kan gaan om een beter leren voetballen in de zin van het kunnen spelen van een eindspel maar nu ook op aspecten daarvan zoals het beleven van het spel, het conditionele of tactische aspect van een spel, het beter individueel of samen leren spelen of het uitvoeren van rollen in bewegingssituaties. Kortom, er zijn verschillende problemen die tot thema van onderwijs kunnen worden gemaakt. Meervoudigheid betekent dat het onderwijs zich op meer dimensies en meer perspectieven richt.

2. Van beperkte naar veelzijdige bewegingservaringen.

Het gaat hier om:

- de omvang aan grondvormen van bewegen die aangeboden worden,
- de omvang aan bewegingsactiviteiten of sporten die worden aangeboden en de omvang aan bewegingsvormen of -vaardigheden per sport,
- de variatiebreedte aan bewegingservaringen zoals bijvoorbeeld 'het samen presteren, plezierig samen bewegen of opgaan in het bewegen' of de rol die in een bewegingssituatie wordt uitgevoerd zoals de rol van scheidsrechter, organisator, observator, coach of ontwerper van bewegingssituaties.

Waar eerst de nadruk op het aanbod van een relatief beperkt aantal sporten lag, is dat aanbod zich nu sterk aan het verbreden en ook is een variatie aan ervaringen meer onder de aandacht gekomen.

3. Van geleid naar zelfgekozen leren bewegen.

Het gaat hier om de ruimte die men bij het leren bewegen krijgt. Het zelfstandig samen leren bewegen varieert tussen strak gestuurd door leraar of trainer met beperkte eigen keuzes naar door de bewegener zelf gekozen bewegingsvormen, -volgordes en -organisatie. 'Eigen keuzes hierin maken' betekent dat het voor elke bewegener individueel geldt en niet alleen door enkele dominante medebewegers wordt ingevuld. De ontwikkeling gaat nadrukkelijker in de richting van het zelfgekozen leren bewegen.

### *Taakgebied toerusten*

1. Van een leren beheersen van vaardigheden naar een leren oplossen van bewegings- en regelproblemen.

Om te kunnen bewegen moet je over enige bewegings- of technische en tactische vaardigheden beschikken op het gebied van voetbal, turnen, judo en dergelijke. Verder heb je enige kennis van regels, een positieve instelling en een voldoende basisconditie nodig. In het begin van het leerproces is de centrale vraag: in welke omvang en tot welk niveau moeten vaardigheden en kennis geleerd worden en in welke mate ligt de nadruk op het goed leren uitvoeren van bewegingsvaardigheden?

In de loop van het leerproces wordt de centrale vraag: welke bewegingsproblemen zijn actueel en in welke mate heb je welke vaardigheden voor dit specifieke niveau nodig om de problemen te kunnen oplossen? Maar ook regelproblemen vragen om een oplossing. Hoe leg je een 'veld' uit? Hoe organiseer je een wedstrijdje of een toernooi? Hoe coach of scheidsrechter ik? De óf- óf- benadering is hier aan het verschuiven naar een én- én- benadering.

2. Van het uitvoeren van de 'echte' sport- eindvorm naar het uitvoeren van naar het niveau en interesses van de bewegers vertaalde eindvormen.

Niet elf tegen elf voetballen is de eindvorm maar dat kan drie tegen drie met doelen en zonder keepers zijn. Een eindvorm is een stap of fase in een leerproces. Het spelidee blijft in al die vormen hetzelfde. De spelbedoelingen van de spelers en lesgever of trainer bepalen hoe die vertaling concreet vorm en inhoud krijgt. Voor de school komt daar nog iets bij. Het leren spelen moet óók een gemeenschappelijk spelen kunnen zijn ondanks sterke niveau- en interesseverschillen.

3. Van het oefenend bewegen naar het al bewegend oefenen.

Bij oefenend bewegen ligt de nadruk op het oefenen. De bewegers zijn daar nadrukkelijk op gericht. De keuze van de bewegingsactiviteiten maakt dat gericht oefenen mogelijk. Aan oefenend bewegen ligt een stap- voor- stap opbouw van eenvoudig naar moeilijk ten grondslag. De kern is het leren bewegen onder vereenvoudigde condities met als maatstaf een standaard- of ideaalbeeld: zo moet het uiteindelijk worden.

Bij het al bewegend oefenen ligt de nadruk op het al bewegend bezig zijn dat voor de bewegers ook oefenen kan betekenen. Het met tweetallen een volleybal hooghouden kan een spel zijn maar een of beide spelers kunnen zich ook richten op het beter uitvoeren van dat bovenhands spelen.

Aan het al bewegend oefenen ligt de keuze voor bewegingsvormen die nèt gespeeld kunnen worden ten grondslag. Als het te moeilijk is of als een bepaald technisch of tactisch aspect van de bewegingsactiviteit benadrukt moet worden kan een eenvoudiger vorm worden gekozen. De kern blijft het leren bewegen in steeds wisselende bewegingssituaties.

4. Van het herkennen en realiseren van één of enkele waardegebieden binnen een bewegings-situatie naar een realisering van een veelheid aan waardegebieden.

Spelen om bijvoorbeeld te winnen kan domineren maar ook samengaan met spelen om het spelen. Het gaat dan niet alleen om het resultaat van de gezamenlijke spelinspanning maar ook om de goede of minder goede manier waarop je het spel probeert te spelen.

Spelen voor de gezelligheid kan duiden op de ondergeschikte rol van het spel zelf. Het is een middel om op een plezierige manier met elkaar om te gaan. We hebben het dan over deelnamemotieven. De redenen om aan spel te doen. Ze vertegenwoordigen 'waarden'. We kennen ook andere waardegebieden. Sportiviteit of 'fair play' is voor een plezierig spel van groot belang. Het betekent respect hebben voor de tegenstander, de medespelers helpen en in het spel betrekken, spelregels naar de geest toepassen, zich aan afspraken in het spel willen houden (de speelregels), winnen relativeren en verliezen accepteren.

'Sportief bewegen' is een waardegebied. Iets wat het spelgedrag nadrukkelijk beïnvloedt en door spelers belangrijk wordt gevonden. Ten slotte is 'gezond en veilig bewegen' een waardegebied. Het beoogt blessures te voorkomen en het maximale rendement uit inspanningen te halen.

5. Van een vast aanbod aan mogelijkheden naar de behoefte om zelf (samen met anderen)

vorm en inhoud aan het bewegen te willen geven.

De sportontwikkeling vanaf 1970 vertoont het beeld van een toenemend rijker geschakeerd palet aan mogelijkheden. Waar aanvankelijk beperkte keuzes mogelijk waren, zie je geleidelijk een verruiming optreden. Die ontwikkeling is een neerslag van ontwikkelingen elders in de maatschappij. Het is een antwoord op de vraag wat mensen belangrijk vinden zoals:

- ik wil me in elke groep voldoende kunnen manifesteren; ik wil dat met mijn behoeftes, interesses of mogelijkheden rekening wordt gehouden,
- ik wil dat het bij activiteiten niet uitmaakt of je man of vrouw, jong of oud, autochtoon of allochtoon bent,
- ik wil lekker in mijn vel zitten; m'n lijf speelt daarbij een belangrijke rol,
- ik krijg meer vrije tijd; ik heb daarbij veel mogelijke keuzes en wil die vrije tijd gevarieerd besteden; de momenten van sporten wil ik aan mijn wensen aanpassen,
- veranderingen zijn aantrekkelijk; eens kijken of ik die 'sport' leuk vind.

Het leren sporten van bewegen en kinderen ontwikkelt zich in de richting van: een meervoudige bewegingsbekwaamheid, veelzijdige bewegingservaringen, een meer zelfgekozen leren bewegen, een leren oplossen van bewegingsproblemen, een uitvoeren van een eindvorm op niveau of aangepast aan de interesses van de beweger, een al bewegend oefenen, een herkennen en realiseren van meerdere waardegebieden in een bewegingssituatie, een tegemoet komen aan de toenemende behoefte om zelf, samen met anderen, vorm en inhoud aan het bewegen te geven.

## 6 Hoofdstuk in vogelvlucht

Bewegen doe je het hele leven lang en is fundamenteel voor het menselijk bestaan. De mens is onder andere op bewegen ingesteld. We richten onze aandacht voornamelijk op het bewegen om het bewegen zelf. Dat gebeurt binnen het bewegingsonderwijs en in de vrije tijd in sport- en bewegingssituaties.

De kern van dit boek is in één zin te vatten. Het bewegingsonderwijs stimuleert leerlingen tot een (deels) zelfstandig geregeld al bewegend beleven en leren van een rijk aanbod aan sport- of bewegingsactiviteiten.

Bewegen kan vakmatig bekeken worden. Bewegen kun je dan bijvoorbeeld opvatten als een fysiologisch proces of als een leerpsychologische functie.

Bewegen kun je daarnaast zien als 'veranderen van plaats' of als zelf gewild 'handelen'. De zinswijzen zijn nodig voor het leren en onderwijzen van bewegen. Het bewegend handelen heeft prioriteit.

Leren bewegen is vooral het realiseren van bepaalde bedoelingen in een bewegingscontext met een min of meer duurzaam resultaat, waardoor nieuwe gedragspotenties van de persoon ontstaan of reeds aanwezige zich wijzigen.

Leren is onderdeel van ervaren. Ervaren is de eenheid van beleven, leren (beheersen en begrijpen) en waarderen. Positieve belevingen zijn de basis voor succesvolle leerervaringen.

Leren kan getypeerd worden als: alledaags, uit eigen beweging, door botsing van culturen, kritisch, noodgedwongen en als bedoeld leren in educatief verband.

Het jeugdige bewegingsgedrag is in meerdere opzichten dynamisch. Het is mede de kijk op het bestaan die het bewegingsgedrag bepaalt. De afstemming van het bewegingsonderwijs en de sport hierop heeft inhoudelijke en aanpak gevolgen.

Aan het leren bewegen zijn verschillende aspecten te onderscheiden. Het kan gaan om doelgericht of toevallig leren. Het vindt plaats op een meer bewust maar ook een onbewust niveau. Leren heeft betrekking op drie gebieden: motorisch, sociaal, cognitief en affectief-/ emotioneel gebied.

Leren door inzicht te krijgen in principes geeft het meeste inzicht in het leren bewegen. Resultaten van leerervaringen zijn niet altijd eenduidig. Je kunt iets weten zonder het direct te kunnen

toepassen.

Ontwikkeling is een positieve en duurzame gedragsverandering op basis van meerdere leerervaringen op een breed gebied. Ontwikkeling vindt plaats door transactie tussen persoon en omgeving waarbij...rijping en een samenhangend geheel aan leerervaringen op diverse gebieden worden opgedaan die leiden tot het beheersen van bewegingsactiviteiten en het tonen van competenties waardoor ontwikkeling getypeerd kan worden getypeerd als: geïntegreerd, ideografisch én een 'spel'.

Zowel het perspectief van waaruit een waarnemer kijkt (ben ik de lerende of de docent/sportcoach) als de positie van de waarnemer (ben ik fysiologisch of didactisch/leerpsychologisch geïnteresseerd) wijzigt zich. Een gevorderde voetballer is een andere voetballer in een andere situatie. Die ontwikkeling is slechts mogelijk door de integratie van bewegingsplan, -besef en -idee. De motor daar achter is het bewegings-, cognitief en sociaal competent willen zijn.

Bewegingsontwikkeling vindt plaats bij samenhangende leerervaringen op een bewegingsgebied. Het beperkt zich niet tot de jeugdperiode. Het gaat het hele leven door. Daarbij kan het vanuit meerdere perspectieven worden bekeken. Ontwikkeling kun je zelfs als een spel opvatten.

Het (zelf) leren bewegen veronderstelt een didactiek, die zich langs meerdere hoofdlijnen en streefrichtingen heeft ontwikkeld. Het vormt de basis voor het bewegingsonderwijs van jezelf of door een leraar. In het laatste geval speelt het zich behalve op het microles- en leerniveau ook op het mesoniveau af.

In dit hoofdstuk komen de volgende **modellen** aan bod:

- drie dimensionaal keuzemodel (3DK-model) voor inhouden (paragraaf 2)
- model van leeraspecten (paragraaf 3)
- model van motorische ontwikkelingsaspecten (paragraaf 5)