

“wij hebben al een visie!” 7-11-2005

▪ Inleiding

▪ Onderwijs als beïnvloeding

Wie onderwijs geeft oefent invloed uit. Niet toevallig maar opzettelijk, en in een van tevoren beraamde richting. Men wenst als onderwijsgevende die invloed ook uit te oefenen en is daarom ook verantwoordelijk voor aard en richting ervan. Daarom is voor mensen die zich met onderwijs bezighouden de vraag naar de aard van die beïnvloeding een zeer gewichtige zaak. Een vraag ook die voortdurend actueel is omdat het onderwijs steeds verandert. Soms gaat het daarbij om spectaculaire veranderingen, b.v. als er nieuwe schooltypes in het leven geroepen worden of bestaande samengevoegd. Altijd echter is er tevens een geleidelijke veranderen en daardoor niet zelden onopgemerkt, omdat leraren en leerlingen deel uitmaken van een veranderende samenleving die steeds nieuwe vragen oproept en om andere antwoorden vraagt.

Het is dan ook niet zo vreemd het waarom en waartoe van het onderwijs bij voortdurend ter discussie te stellen. Onzekerheid is wellicht een noodzakelijk kenmerk van modern onderwijs. Vanzelfsprekend geldt dit ook voor het bewegingsonderwijs. Dit veronderstelt een visie omtrent de aard en de bestemming van het menselijk bestaan en met name op de plaats van het bewegen daarin. Voor wie het hiermee eens is, kunnen doelstellingen dan ook geen neutrale tijdloze gegevens zijn. Niet neutraal omdat er keuzen aan ten grondslag liggen. Niet tijdloos omdat het onderwijs –en dus ook het bewegingsonderwijs- zich altijd afspeelt in een bepaalde samenleving.

Onderwijs maakt deel uit van een maatschappij en draagt daarvan dus ook het stempel. Het geeft daaraan echter ook mede richting. Dat kan niet anders omdat het onderwijs altijd gericht is op deelname aan de samenleving van morgen.

Hoe je als docent Lichamelijke Opvoeding tegen je vak aankijkt wordt bepaald door je vakconcept. Wij moeten onze rekenschap geven van onze visie op het bewegen. Deze visie op bewegen hangt nauw samen met onze opvattingen over lichamelijkeheid. Eveneens zullen leraren die met hun onderwijs iets bedoelen, zich moeten uitspreken over mens en samenleving en over de plaats van het onderwijs daarbinnen. Onderwijzen betekent dat je ‘iemand’ ‘iets’ wilt leren dus zal je je ook moeten uitspreken over wat in jouw ogen ‘leren’ is. Tenslotte hangt de manier van evalueren nauw samen met de hierboven genoemde opvattingen.

▪ Vakconcept

Een min of meer samenhangend geheel van uitspraken over de aard en doelstellingen van het vak

▪ Fundamentele didactische vragen

1. Hoe legitimeer ik een activiteit?

- *Mens- & Maatschappij visie*

2. Wat beoog ik ermee?

- *Vakdoelstelling(en) m.b.t. Mens- & Maatschappij visie*

3. Hoe pak ik het aan?

- *Wat versta ik onder leren?*
- *Methodiek/ Didactiek m.b.t. Vakdoelstelling(en)*

4. Op welke wijze kan ik zien en weten of mijn lesdoel bereikt is?

- *Wat versta ik onder evaluatie? (beoordelen, waarderen, rapporteren etc)*
- *Evaluatie m.b.t. Vakdoelstelling(en)*

Het gaat niet om het constateren van feiten maar over het uitspreken van je bedoeling. Voor ons vak zal het daarbij in de eerste plaats over bewegen moeten gaan.

Mens-visie

▪ Visies omtrent lichamelijkeheid

1. Substantieel Lichaamsbeeld
2. Relatieve lichaamsbeeld

▪ Visies omtrent bewegen

1. Technisch-mechanisch
2. Biochemisch-fysiologisch
3. Fenomenologisch
4. Persoonlijk

Maatschappij-visie

▪ Visies omtrent lichaams- en bewegingscultuur

1. Lichaamscultuur
2. Lichaamsoefening
3. Sport
4. Spel
5. Wedstrijdspelen
6. Lichamelijke Opvoeding
7. Bewegingsonderwijs

Onderwijs-visie

▪ Vak-concept

Legitimatie
Doelstelling
Methodiek
Didactiek
Evaluatie

▪ 1.Hoe legitimeren wij onze activiteiten?

1.1 Mensvisie

Onze visie op de mens wordt bepaald door hoe wij tegen “*de mens en zijn lichaam*” aan kijken, het lichaamsbeeld.

1.1.1 Relationeel

Wij grijpen bij ons lesgeven terug op het relationele lichaamsbeeld. Kenmerkend voor dit lichaamsbeeld is een persoon die actief betrokken is op de wereld om hem heen. Door de actieve betrokkenheid van de persoon (ook wel de intentionaliteit) wordt er een relatie gelegd “*tot die wereld*”. Bijvoorbeeld: Een leerling ziet een bal in de zaal liggen. Hij rent er naar toe en geeft de bal een schop.

De leerling zag niet een rond voorwerp in de zaal liggen, maar een bal om tegen aan te schoppen. De leerling heeft een relatie gelegd met die bal omdat hij er een betekenis aan gaf. Mensen kunnen op verschillende manieren relaties met hun wereld aangaan. Ze kunnen in hun handelen diverse betekenisrelaties verwezenlijken. Door te bewegen heb je een bepaalde relatie met de wereld om je heen, met mensen en voorwerpen.

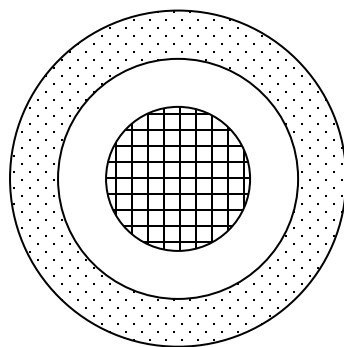
1.1.2 Substantieel




Naast het relationele lichaamsbeeld bestaat het substantiële lichaamsbeeld. Kenmerkend voor een substantiële zienswijze is het stellen van een grens tussen binnen en buiten, iets dat er wel bij hoort en iets dat er niet bij hoort. Het menselijk lichaam wordt bij deze zienswijze afgegrensd door de huid. Binnenshuids richt het zich bijvoorbeeld op het skelet, de spieren of het cardio-vasculairesysteem. Buitenshuids gaat de aandacht uit naar de biomechanische bewegingen van de lichaamsdelen in de ruimte. Het substantiële lichaamsbeeld gaat dus uit van het lichamelijke en stoffelijke.

Wij willen in ons lesgeven het relationele én substantiële lichaamsbeeld terug laten komen.

1.1.3 Holistisch

Wanneer we kijken naar het relationele en substantiële lichaamsbeeld lijken ze wel het tegenovergestelde van elkaar te zijn. Echter, het holistisch mensbeeld kan deze twee visies prima samenvoegen tot één geheel.



-  Substantieel lichaamsbeeld binnenshuids
-  Substantieel lichaamsbeeld buitenshuids
-  Relationeel lichaamsbeeld

Wanneer je alleen kijkt vanuit het binnenshuidse substantiële lichaamsbeeld sluit je de andere lichaamsbeelden uit. Het relationele lichaamsbeeld omarmt juist de andere lichaamsbeelden. Het sluit ze niet uit maar juist in!

1.1.4 Realiteit?

Op welke schaal uit het holistisch mensbeeld moet een docent bewegingsonderwijs naar zijn of haar leerlingen kijken? Deze vraag is niet zo eenvoudig te beantwoorden omdat het ervan afhangt welke observatie-instrumenten je tot je beschikking hebt en beheerst.

Om je te oriënteren als je bijvoorbeeld gaat wandelen in de natuur heb je een andere kaartschaal nodig dan wanneer je met de auto over de snelweg raast. Binnen het bewegingsonderwijs gebruik je de schaal van het substantiële lichaamsbeeld wanneer je iets

wilt vertellen over trainingsleer of inspanningsfysiologie. Voor iedere situatie moet dus de juiste schaal worden gebruikt. Wij geven de voorkeur aan een zo ruim mogelijke schaal die alle andere insluit, het relationele lichaamsbeeld.

1.2 Visies omtrent bewegen

Als docent bewegingsonderwijs ben je specialist in het leren bewegen. Maar wat verstaan wij dan onder bewegen?

Het substantiële lichaamsbeeld omvat de volgende bewegingsbeelden: het technisch–mechanische bewegingsbeeld en het biochemisch–fysiologische bewegingsbeeld.

Het relationele lichaamsbeeld omvat het fenomenologische en personale bewegingsbeeld.

1.2.1 Het technisch–mechanische bewegingsbeeld

Het bewegen wordt opgevat als het verplaatsen van lichaamszwaartepunten in de ruimte. Fysische wetmatigheden vormen hier de oorzaak van bewegen. Bewegingen worden ingedeeld rondom de begrippen bewegingsas, versnelling, verplaatsing, massa en kracht. Men kan zeggen dat “je van buiten af bewogen wordt”.

1.2.2 Het biochemisch–fysiologische bewegingsbeeld

Het bewegen wordt opgevat als een fysisch chemisch proces. Bijvoorbeeld de ademhaling wordt gestimuleerd door het ademhalingscentrum. Het ademhalings-centrum wordt reflectoïer geprikkeld door chemische processen in het lichaam. In dit geval stimuleren fysiologische en motorische grondeigenschappen de oorzaak van bewegen. Men kan zeggen dat er “van binnenuit bewogen wordt”.

1.2.3 Het fenomenologische bewegingsbeeld

Bewegen wordt opgevat als gedrag. Zinvol gedrag. Door te bewegen ontleen je en verleen je betekenis aan de wereld om je heen (de motorische tegenwereld).

Zo ontstaat er bewegend een dialoog. Er vindt interactie plaats met de omringende wereld. Wij scheppen ons een wereld, maar de wereld scheidt ook ons. Men kan zeggen dat je “al bewogen wordend je beweegt”.

1.2.4 Het personale bewegingsbeeld

Het bewegen wordt opgevat als een persoonlijke uiting van iemands bestaan.

Het gaat om de persoon met zijn historie, met zijn toekomst, met zijn mogelijkheden etc. De persoon moet de gelegenheid krijgen zich te ontplooien naar zijn eigen aard. Bewegen is hier een uitdrukkingbeweging van het individu. Men kan zeggen dat je “bewegend jezelf bent”.

1.2.5. Realiteit?

Deze verschillende bewegingsbeelden gebruiken wij op vergelijkbare wijze als de lichaamsbeelden. Uitgaande van de ruimere fenomenologische en personale bewegingsbeelden sluiten we de kleinere bewegingsbeelden, de technisch-mechanische en de biochemisch-fysiologische niet uit, maar sluiten we ze in.

We realiseren ons dat wanneer je uitgaat van de kleine schalen alleen, je geen recht doet aan het unieke van de leerlingen en de betekenis die met het bewegen kan worden ervaren. Op het moment dat leerlingen thuis raken in bewegingssituaties en een betekenis onderkennen is er sprake van een bestaansuitbouw. De docent introduceert leerlingen in een wereld van betekenissen die bewegend moeten worden waargemaakt. Daarmee wordt een specifiek bestaansveld geopend dat “bewegend er zijn” kan worden genoemd.

Om dit bestaansveld te kunnen openen en uitbouwen voor onze leerlingen zullen we een verdere uitwerking en specificatie in de theorie en praktijk geven. Dit is gedaan aan de hand van een betekenisanalyse van de bestaande activiteitsgebieden in onze bewegingscultuur, namelijk: spel, turnen, atletiek, bewegen & muziek, zwemmen en zelfverdediging. Centraal in deze analyse staat: betekenisonderkenning in bewegingssituaties. Dit heeft geleid tot het ontwerpen van verschillende betekenisgebieden. De betekenisgebieden zullen verderop worden uitgewerkt.

▪ 2. Wat willen we met de activiteiten bereiken?

2.1 Visie omtrent maatschappij en bewegingscultuur

In onze maatschappij bestaan veel verschillende opvattingen over bewegen en lichamelijkeheid. Deze visies zijn bepalend voor de doelen die wij willen bereiken en de normen en waarden waar wij van uitgaan.

Eerst willen we een aantal verschillende visies en termen uiteen zetten.

Daarna zullen we aangeven met welke visies wij de meeste affiniteit hebben.

2.1.1 Lichaamscultuur

De term lichaamscultuur heeft een zeer brede inhoud en slaat op de specifieke vormgeving van de diverse fysieke uitingen van een bepaalde samenleving.

Deze omvat uiteenlopende gebieden waaronder lichaamshouding, lichaamstaal, lichaamsverzorging, cosmetica, lichaamsversiering, lichaams oefening en sport en spel.

2.1.2 Lichaams oefening

De term lichaams oefening slaat op de systematisch aangewende oefenvormen die tot doel hebben de fysieke eigenschappen (zowel somatisch als motorisch) te ontwikkelen of op te voeren (groei, motorisch leren, training) te onderhouden (fitness) of te herstellen (revalidatie). Ook het nastreven van een cosmetisch ideaalbeeld van het menselijk lichaam valt hieronder (bodybuilding, bodyshaping). Gymnastiek duidt op een gestructureerd geheel van lichaams oefeningen die meestal in een bepaald systeem zijn ondergebracht.

2.1.3 Sport

De term sport (afgeleid van het Latijnse “deportare” - meevoeren of wegvoeren) dook reeds in de 13^e eeuw in Frankrijk op als “desport”. Deze omvatte alle mogelijke middelen waarmee men de tijd aangenaam kon door brengen: conversatie, ontspanning en spel. Toen in de 14^e eeuw in Engeland de term werd overgenomen bleef de zelfde betekenis bewaard.

2.1.4 Spel

De term spel is wellicht het moeilijkste te omvatten, omdat spel niet alleen op de vorm of inhoud van een bepaalde activiteit slaat, maar ook op een houding. Spel is een vrijwillige handeling of bezigheid die binnen zekere vastgestelde grenzen van tijd en plaats wordt verricht. Deze wordt uitgevoerd binnen aanvaarde en ook volstrekt bindende regels. Het spel heeft het doel in zichzelf en gaat gepaard met een gevoel van spanning en vreugde en met het besef van “anders doen dan in het gewone leven.”

2.1.5 Wedstrijdspelen

De term wedstrijdspelen (games) slaat op recreatieve activiteiten, die gekarakteriseerd worden door georganiseerd spel. Bijvoorbeeld een competitie, waarbinnen algemeen aanvaarde regels wordt gespeeld om een overwinnaar te bepalen. Andere recreatieve activiteiten die niet aan deze bepalingen voldoen worden als “vermakelijkheden”(amusement) beschouwd. “Bewegingsspelen” vormen dan die categorie van wedstrijdspelen waarbij het spelproces zelf op motorische actie berust.

2.1.6 Lichamelijke opvoeding

De term lichamelijke opvoeding behelst het doelbewust, georganiseerd en methodisch aanwenden van allerlei fysieke activiteiten zoals lichaams oefeningen, sport, spel en dans om de gehele persoonlijkheid in zijn somatische, motorische, psychosociale, cognitieve en ethisch-morele dimensie te ontwikkelen. Lichamelijke opvoeding is dus een geïnstitutionaliseerde opvoedingsvorm van de totale mens maar, met het motorische als aangrijpingspunt.

2.1.7 Bewegingsonderwijs

De term bewegingsonderwijs geeft aan dat het niet gaat om lichamen, maar om bewegende mensen. Bewegen wordt niet versimpeld tot verplaatsing van lichamen of lichaamsdelen in de ruimte. Bewegen is zinvol gedrag. Menselijk zich bewegen is het ontlenen en verlenen van

betekenen aan een motorische tegenwereld. Zo ontstaat er al bewegend een dialoog. Je beweegt zelf vanuit je eigen initiatief, maar ook door en met anderen en het andere.

2.1.8 Onze visie

Wij kunnen ons het beste vinden in de visie van het bewegingsonderwijs.

We houden ons niet bezig met het perfectioneren van lichamen en het streven naar ideaalvormen die ons vanuit de maatschappij worden aangereikt. Ook staan we zeer kritisch tegenover het competitiegerichte uitgangspunt en de commerciële aard van de huidige sportcultuur. Bovenal gaat het ons om het plezier in de beleving van bewegingsactiviteiten. Ons aangrijpingspunt zijn de betekenissen die binnen de activiteiten te ontdekken zijn. Bewegingsonderwijs is geen middel om maatschappelijke, esthetische en karaktervormende doelen te bereiken. De waarde van bewegingsonderwijs ligt in zichzelf. De maatschappelijke, esthetische en karaktervormende bijeffecten zijn gunstige gevolgen en voorwaarden voor het lesgeven. Deze bijeffecten moeten niet vergeten of onderschat worden, maar zij vormen niet het doel van het bewegingsonderwijs.

2.2 Onze vakdoelstellingen

In het bewegingsonderwijs gaat het vooral om een verantwoorde beïnvloeding en begeleiding van leerlingen in bewegingssituaties. Voor de docent bewegingsonderwijs is het belangrijk om leerlingen (beter) te leren deelnemen aan een veelheid en verscheidenheid van bewegingssituaties. We willen leerlingen hun bewegingsvaardigheden laten ontplooiën, ze nieuwe bewegingsvaardigheden bijbrengen en hen zelfstandigheid leren met betrekking tot bewegingssituaties.

We stimuleren de leerlingen in toenemende mate medeverantwoordelijk te zijn voor het lesgeven.

In de omgang leggen we er de nadruk op dat we mensen vooral willen zien als elkaars medestander en niet zozeer als tegenstander die je koste wat het kost de loef af moet steken. Daarnaast is het belangrijk dat de leerlingen regels en afspraken met betrekking tot het samen bewegen onderkennen, leren hanteren en eventueel veranderen.

We willen graag dat leerlingen in staat zijn een spel te spelen zonder scheidsrechter en zelf samen nieuwe afspraken/regels te maken.

We vinden het belangrijk dat iedere leerling succeservaringen opdoet in de les. Tegemoet komen aan individuele kwaliteiten betekent differentiëren naar niveau. Iedere leerling moet tot initiatief kunnen komen.

De keuzes van en het aanbod aan bewegingsactiviteiten en de beïnvloeding en begeleiding van leerlingen in die bewegingssituaties zijn dus van belang voor:

- de persoonlijke ontwikkeling, en
- de maatschappelijke toerusting van leerlingen

Voor de docent bewegingsonderwijs betekenen die beide aspecten dat hij of zij in de lessen aan de ene kant moet aansluiten bij de mogelijkheden, beleving en motivaties van leerlingen om deel te nemen aan bewegingssituaties en aan de andere kant moet inspelen op de bewegingsculturele werkelijkheid (bewegingscultuur) zoals leerlingen die buiten schoolverband kunnen aantreffen.

Als dat het geval is kan bij leerlingen behalve een bestaansveld-uitbouw, ook een ruimere interesse ontstaan voor een breed scala van bewegingsactiviteiten. Op grond daarvan kunnen bij leerlingen voorkeuren ontstaan en keuzes worden gemaakt voor bepaalde bewegingsactiviteiten. Als leerlingen beter leren bewegen (vaardiger worden in bewegingssituaties) en daarvan reeds in hun schoolse fase hebben kunnen genieten is de kans groot dat zij de bewegingsvaardigheid ook na schooltijd of na hun schoolperiode in hun vrije tijd samen met anderen willen onderhouden of verbeteren. Bewegingsonderwijs is belangrijk voor nu en later.

▪ 3. Hoe pakken we het aan?

3.1 Wat verstaan we onder leren?

Wij vinden dat werkelijk leren van leerlingen berust op het zich eigen maken van de leerstof en dat dit voortvloeit uit de wil om iets te leren. Het is belangrijk voor ons om op te sporen wat dat “iets” is en hoe de leerling leert. Wanneer wij hierop aan weten te sluiten krijgt de leerstof betekenis voor de leerling.

Wij geven dus betekenisvol onderwijs en wijzen het behaviorisme af, dat gedrag ziet als een reactie op prikkels (stimulus>respons). Hier speelt bewustzijn geen rol.

Leren heet dan conditioneren. Er worden betekenisloze trucjes opgevoerd.

Daarom willen we dat bewegingsactiviteiten zoveel mogelijk als een geheel aangeboden worden en gelijk in de context waarin de toepassing plaats moet vinden. Bijvoorbeeld het aanleren van de schoolslag doe je in water en niet op het droge in kleine delen. Jezelf voortstuwen in water kan je alleen in het water zelf oefenen.

Dankzij de lichamelijke intentionaliteit is het mogelijk zonder interventie van het intellect, direct te leren. Leren bewegen wordt over het algemeen niet gedaan door de cognitieve leerprocessen, maar door een meer handelingsgericht leerproces. Peuters en kleuters leren traplopen, schommelen en fietsen zonder dat ze zich hierbij veel afvragen. Ze beantwoorden aan de bewegingsmogelijkheden van de wereld op grond van wat het lichaam onmiddellijk weet en kan. Wij kunnen met onze lessen bewegingsonderwijs appelleren aan dit directe leren door de leersituaties zo te arrangeren dat ze als vanzelf uitdagen tot een bepaalde uitvoeringswijze.

Deze manier van leren biedt een opening naar inventief leren waarbij de leerling er op een vindingrijke manier iets van zichzelf inlegt.

Het gaat ons niet alleen om het onderwijsrendement maar ook om de weg die tijdens het leerproces wordt afgelegd. Wij proberen activiteiten aan de orde te stellen die de leerlingen nog (net) niet kunnen. Bij het begin van de leerprocessen zijn de leerlingen daardoor afhankelijk van de docent. Met het leren doen van de activiteiten neemt de onafhankelijkheid toe. Zelfstandigheid is eerder een effect van onderwijs dan dat het er als doelstelling aan vooraf gaat. Hier houden we rekening mee bij het kiezen van activiteiten.

3.2 Welke methodiek gebruiken we?

Een methode geeft aan volgens welke stappen de lesgever het beste de leerinhouden aan de kinderen kan overdragen om het spel te leren spelen. Daarover bestaan uiteenlopende meningen. Sommigen zijn van mening dat iemand eerst een aantal technische vaardigheden moet beheersen voordat hij aan het spel kan deelnemen. Dit heet de oefen-leermethode. Men gaat er dus vanuit dat het spel als het ware een optelsom is van technische vaardigheden en tactische aspecten. Pas wanneer men de aparte delen van het spel beheerst kan er worden gespeeld. Anderen zijn van mening dat iemand alleen maar een spel leert door het te spelen. Dit is de speel-leermethode. De achtergrond gedachte hierbij is dat het volledige spel méér is dan de som van een aantal aspecten. Het onderwijs wordt bij deze “totaalmethode” gegeven aan de hand van een aantal spelvormen waarin telkens het zelfde spelidee centraal staat. In beide uitgangspunten schuilt een kern van waarheid.

Wij vinden dat in onze methode beide inzichten niet mogen ontbreken.

Beide aspecten krijgen van ons in de praktijk de aandacht. Wij vinden dat een goed opbouw bestaat uit oefenen en spelen. Ons programma kent de mogelijkheden om te leren door te oefenen dan wel door te spelen. Afhankelijk van bepaalde omstandigheden kan er besloten worden wat meer voor de ene of andere methode te kiezen. Enkele voorbeelden kunnen zijn:

- De leeftijd van de leerlingen. De leerlingen ervaren tijdens het oefenen te weinig spelbeleving: ze kunnen zich niet uitleven. De docent kan kiezen voor “spelend leren”. Adolescenten willen vaak niet meer bezig gehouden worden met “kinderachtige spelletjes”. “Eerst oefenen” heet dat dan, en “daarna spelen”.
- De structuur van het spel en de aard van het spel materiaal. Eenvoudig materiaal zoals een grote bal, is al snel geschikt om in spelvormen te gebruiken, vooral als er sprake is van een handbalachtig spel. Moeilijk spelmateriaal, zoals knuppels of hockeysticks, vormt niet alleen een extra probleem in de diverse spelhandelingen, maar kan bovendien ook gevaar opleveren. Intensief oefenen is dan in sterk vereenvoudigde situaties een vanzelfsprekendheid.
- Het niveau van de leerlingen. Bij geoefende spelers kan men meer oefendiscipline verwachten, omdat zij de noodzaak van het oefenen hebben leren inzien. Bij beginners is de ervaring in het spelen nog onvoldoende. Zij zullen dus minder snel komen tot zelfstandig oefenen, maar eerder uitdaging vinden in eenvoudige speelse vormen en spelletjes.

Wij keren ons dus tegen een onderwijsconcept waarin uitsluitend vaardigheden geoefend worden tot ze geautomatiseerd zijn, om ze daarna in te voegen in een betekenisvolle context. Wij willen onze leerlingen zoveel mogelijk spelend een spel leren. Indien er toch bewegingsvaardigheden geoefend moeten worden, dan geven wij de voorkeur aan de “speelse”manier. Ter ondersteuning van deze methode zijn een reeks van spelen ontworpen die hetzelfde spelidee hebben dat steeds moeilijker aan de orde wordt gesteld. Deze spelen worden gerangschikt naar hun motorische betekenis. Motorische betekenissen “zijn” niet, maar ze “blijken” in de bewegende omgang met de wereld. In bewegingssituaties is het zoeken naar wat ons beweegt.

Binnen onze bewegingscultuur zijn bewegingsactiviteiten vaak als volgt gecategoriseerd: spel, turnen, atletiek, bewegen & muziek, zwemmen en zelfverdediging. Centraal in deze analyse staat: betekenisonderkenning in bewegingssituaties.

Dit heeft geleid tot het ontwerpen van verschillende betekenisgebieden:

3.2.1. Betekenisgebieden

<u>Activiteit</u>	<u>Betekenisgebied</u>	<u>Hoofdbetekenis</u>
Turnen	Balanceren	<i>Het evenwicht bewaren i.t.t. het verliezen hiervan</i>
	Springen	<i>Het loskomen door afzetten van iets met als doel het los zijn of zweven</i>
	Zwaaien	<i>Het loskomen door hangen aan of steunen op iets met als doel het los blijven komen en/of afzweven</i>
	Klimmen & klauteren	<i>Het overwinnen van hindernissen met als doel het overbruggen van afstanden of hoogteverschillen</i>
Atletiek	Lopen	<i>Lopend verplaatsen met als doel het halen van een tempo of afstand of het volhouden van een tijdsduur</i>
	Springen	<i>Het loskomen en zweven met als doel het halen van een bepaalde hoogte of afstand</i>
	Werpen	<i>Het wegwerpen van een voorwerp met als doel het halen van een afstand</i>
Spelen	Jongleren	<i>Een voorwerp opgang brengen en dit zolang mogelijk volhouden</i>
	Mikken	<i>Het wegspelen van een voorwerp met als doel het raken van een doel</i>
	Inblijven & uitmaken	<i>Het raken van iets of iemand (al dan niet met een voorwerp) i.t.t. het voorkomen om geraakt te worden, alsmede het binnen dringen van het veld en weer veilig terug keren, i.t.t. het voorkomen daarvan.</i>
	Passeren & onderscheppen	<i>Het in bezit houden van een spelvoorwerp i.t.t. het voorkomen hiervan, al dan niet met als doel het maken van doelpunten i.t.t. het voorkomen daarvan</i>
	Over en weer Inplaatsen	<i>Het raken van het grondgebied van de ander(en) i.t.t. het voorkomen van het raken van eigen grond gebied</i>
Bewegen & Muziek	Bewegen op maat en tempo van muziek	<i>Bewegen met als doel het moment van inzetten, stoppen en momenten van verdelingen maken Bewegen met als doel het maken van richtingsveranderingen</i>

3.2.2 Het belang van de ordening naar betekenisgebieden.

Door deze indeling wordt een brede introductie van spelactiviteiten aangeboden. Leerlingen leren initiatieven te nemen in spelen die verschillend zijn wat betreft spelprobleem en spelstructuur.

In het bewegingsonderwijs kunnen niet alle spelen uit een speelgebied aan de orde komen. Stel dat binnen het betekenisgebied passeren & onderscheppen wel voetbal, maar niet hockey aan de orde komt. Zou een leerling vervolgens gaan hockeyen, dan herkent hij allerlei spelsituaties en oplossingsmogelijkheden. Hij zal al gauw initiatieven nemen die hij geleerd heeft binnen het voetballen. Bij deze ordening van spelactiviteiten met een overeenkomstige

betekenis is het dus mogelijk leerlingen te leren meedoen aan verschillende soorten spelen door hen de beginselen te leren van een strategische aanpak van het spelprobleem. Ook kunnen we door deze indeling beter de activiteiten ordenen in een reeks van makkelijk naar moeilijk. De activiteiten worden beter uitbouwbaar, waardoor er voor verschillende spelen reeksen van activiteiten worden gemaakt. Deze lopen van relatief eenvoudige naar complexe activiteiten.

3.2.3. B.O.L.S.

Om bewegingssituaties op een gestructureerde en betekenisvolle manier aan te kunnen bieden gebruiken wij de B.O.L.S. (**B**ewegings**O**nderwijs **L**eer**S**ituaties) indeling.

Een B.O.L.S. bestaat uit:

Arrangement: de wijze waarop we de situatie klaarzetten of inrichten, de opstelling, de keuze van het materiaal, maar ook de grootte van het veld en de hoeveelheid spelers etc.

Leervoorstel: alle informatie die wij aan de leerlingen geven voordat zij aan het werk gaan, ook wel “plaatje - praatje – daadje” en de aanwijzingen en verduidelijkingen.

De B.O.L.S. moet voldoen aan de volgende criteria om betekenisvol en uitdagend te zijn voor de leerlingen:

Oproepbaar: de hoofdbetekenis moet voor alle leerlingen oproepbaar zijn.

Uitbouwbaar: het verplaatsen en/of hanteren kan (steeds) opnieuw en op een ander niveau tot probleem gemaakt worden, al dan niet d.m.v. arrangements- of leervoorstelwijziging (bijv. door middel van tijd, tempo en richting wijziging).

Hierboven is beschreven wát we doen maar niet hóe we het doen. Dit doen we d.m.v. zinsamenhangen. Een algemene zinsamenhang geeft aan wat iemand beweegt het zus of zo te doen. Dus wat de zín of bedoeling is van zijn of haar bewegen. Bijvoorbeeld:

Het overbruggen: Daarmee bedoelen we het halen of volhouden van een activiteit. Het halen verwijst naar het halen van een resultaat. Dus hoe hoog spring ik, hoe ver gooi ik, hoe snel loop ik etc. Het volhouden verwijst naar het door kunnen gaan met een activiteit. Het zo lang mogelijk en ononderbroken lopen, fietsen, zwemmen etc.



Het verrassen: Het bewegingsgedrag verwijst naar het elkaar te slim af willen zijn.



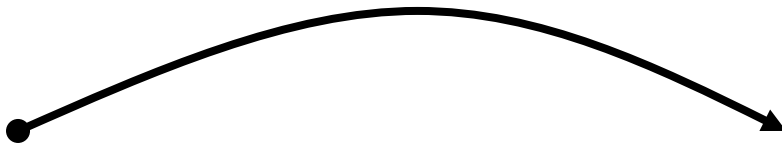
Het herhalen: Dit zien we vaak bij dansen en is gekoppeld aan ritme of maatverdeling.



Het onderhouden: Het bewegingsgedrag verwijst naar het op gang houden van iets, bijvoorbeeld een bal hoog houden of een zwaai volhouden.



Het uitstellen: Heel ingewikkeld kun je zeggen het verlenen van het onderweg zijn. Bijvoorbeeld het aanzweven bij het steun springen.



Het vertonen: Er zijn bewegingsactiviteiten die mede geordend zijn door het feit dat anderen er naar kijken. Activiteiten met een show element. Bijvoorbeeld turnen, dans maar ook judo-kata's en skate- en snowboarden

▪ Hoe kunnen we zien of het leerdoel bereikt is?

4.1 Wat verstaan we onder evaluatie?

Om te kunnen bepalen of leerlingen de leerdoelen hebben gehaald, moeten er gegevens verzameld worden over het resultaat van het gegeven onderwijs.

Tijdens het lesgeven zijn we bijna voortdurend bezig om informatie over de niveaus van spelen van de leerlingen te verzamelen, te verwerken en te interpreteren.

Dit doen we met het oog op het beoordelen van de leersituaties, het geven van leerhulp, het onderscheiden van niveaus en het nemen van maatregelen om ondanks niveauverschillen toch samen te kunnen spelen.

We vormen ons een waardeoordeel over het door leerlingen vertoonde spel: het is bijvoorbeeld nog niet goed genoeg voor een beoogd vervolg. Met andere woorden: we zijn bijna voortdurend aan het evalueren.

Om te kunnen zien in welke mate de leerlingen voldoen aan leerdoelen, moeten we een vorm van evalueren opstellen die voldoet aan validiteit (meet je wat je wilt weten?), betrouwbaarheid (het moet niet uitmaken wie er meet), gebruiksgemak (er moet weinig extra tijd, extra voorbereiding, extra inspanning en extra administratie voor nodig zijn) en transparantie (de leerlingen begrijpen wat en hoe er gemeten wordt).

Evaluaties die aan alle eisen voldoen zijn soms niet eenvoudig te maken. Bijvoorbeeld bij verspringen is dit eenvoudiger dan bij basketbal. De meetresultaten worden bij verspringen gekoppeld aan een gestandaardiseerde waardering. Dit wordt ingewikkelder bij “beter leren spelen” binnen passeren & onderscheppen. Wanneer we bij basketballen iedere leerling 40 vrije worpen laten nemen en het aantal keren dat er gescoord wordt evalueren is de betrouwbaarheid 100%, de validiteit is echter zeer problematisch. We meten op deze wijze niet hoe goed de leerlingen hebben leren basketballen, maar hoe goed ze kunnen mikken.

In onze opvatting is het onjuist doelstellingen te operationaliseren tot het niveau van standaardgedragingen die leerlingen al of niet vertonen. Bij het scoren hoe vaak het gewenste gedrag zich vertoont, zonder dat het gedrag geïnterpreteerd wordt, gaat het zicht op de (kwaliteits)verschillen verloren.

Het bewegingsgedrag van de leerling moet geïnterpreteerd worden door de docent. Onze evaluaties zijn observatie-instrumenten waar mee, aan de hand van waarderingsschalen, wordt aangeven in welke mate iets voorkomt.

Om ervoor te zorgen dat de betrouwbaarheid gewaarborgd blijft, stellen wij in overleg de evaluaties op en houden ze jaarlijks “up-to-date”.

4.2 Hoe wordt het evalueren bepaald door onze vakdoelstellingen?

Behalve het proces van ontplooiën van bewegingsvaardigheden volgen wij ook het gedrag van de leerlingen in de les.

Wij waarderen niet alleen de vaardigheid in het bewegen maar ook de initiatieven die de leerling neemt om iets te leren.

Onze evaluaties zijn daarom gebaseerd op concreet waarneembare bewegingsvaardigheden én gedrag van de leerlingen. Ook hiervoor zijn formulieren ontwikkeld die de inzet en het gedrag evalueren.

Inzet	Naam	Klas	Datum	Mentor	Docent LO
	Onvoldoende Je bent er niet op gericht mee te doen en iets te leren in de les. Dit komt door:			Goed Je bent er helemaal op gericht om mee te doen en iets te leren in de les Dit doe je door:	
<i>Slecht begin van de les.</i>	O	M	V	G	<i>Goed begin van de les.</i>
• Je bent vaak te laat in de les.					• Je bent altijd op tijd en kijkt of je al wat kan doen.
• Je spullen zijn vaak niet in orde.					• Je spullen zijn altijd in orde.
<i>Slecht opletten bij uitleg.</i>	O	M	V	G	<i>Goed opletten bij uitleg.</i>
• Je kijkt niet naar de uitleg.					• Je kijkt naar de uitleg en stelt gerichte vragen.
• Je weet niet wat je moet doen na de uitleg.					• Na de uitleg pak je materiaal en gaat aan de slag.
<i>Slecht meedoen met de activiteiten.</i>	O	M	V	G	<i>Goed meedoen met de activiteiten.</i>
• Je doet regelmatig niet mee omdat je het niet leuk vindt.					• Je doet altijd mee, ook als je het minder leuk vindt.
• Je geeft snel op als iets niet lukt.					• Je geeft niet op als iets niet direct lukt.
• Als je iets niet kan, probeer je niet uit wat je wel kan doen.					• Als je iets niet kan, probeer je uit wat je nog wel kan doen.
• Als je iets kan, vind je het genoeg en stop je ermee.					• Als je iets kan, wil je het volgende leren.
<i>Slechte invloed op meedoen van anderen.</i>	O	M	V	G	<i>Goede invloed op meedoen van anderen.</i>
• Je helpt niet mee de les ongestoord te laten verlopen.					• Je helpt mee om de les ongestoord te laten verlopen.
• Je stoort andere leerlingen die meedoen.					• Je stimuleert anderen om te leren.
Totaal	O	M	V	G	beoordeling
Leerling					
Docent					

Evaluatie Steunspringen

Kaatsent springen met accent op aanzweven (reutherplank)	Klas 1	Klas 2	Klas 3
Spreidsprong over de bok met zweef moment met hulp	5.5	4.5	3.5
Spreidsprong over de bok met zweef moment	6	5	4
Hurksprong over de bok met zweef moment met hulp	6.5	5.5	4.5
Hurksprong over de bok met zweef moment	7	6	5
Spreidsprong over de lengte kast met zweef moment met hulp	7.5	6.5	5.5
Spreidsprong over de lengte kast met zweef moment	8	7	6
Hurksprong over de lengte kast met zweef moment met hulp	8.5	7.5	6.5
Hurksprong over de lengte kast met zweef moment	9	8	7
Handstand overslag over de lengte kast met zweef moment met hulp	9.5	8.5	7.5
Handstand overslag over de lengte kast met zweef moment	10	9	8
Handstand overslag ½ schroef over de lengte kast met zweef moment met hulp		9.5	8.5
Handstand overslag ½ schroef over de lengte kast met zweef moment		10	9
Handstand overslag ½ schroef-in ½ schroef-uit over de lengte kast met zweef moment met hulp			9.5
Handstand overslag ½ schroef-in ½ schroef-uit over de lengte kast met zweef moment			10

Om een beoordeling te krijgen moet je alle voorgaande oefeningen beheersen!

Evaluatie Basketbal

‘Mikken’

3 minuten Groepje van 3 1. Mikker 2. Klokker 3. Ballenjongen	Klas 1	Klas 2		Klas 3<	
	Set-Shot	Set-Shot	Lay-up	Set-Shot	Lay-up
6	5-7	8-10	16	11-13	18
6.5	8-10	11-13	17	14-16	19
7	11-13	14-16	18	17-19	20
7.5	14-16	17-19	19	20-22	21
8	17-19	20-22	20	23-25	22
8.5	20-22	23-25	21	26-28	23
9	23-25	26-28	22	29-31	24
9.5	26-28	29-31	23	32-34	25
10	29+	32+	24+	35+	26+