

KVLO

MAGAZINE
KVLO.NL

Praktijkstudie

Expliciet en impliciet leren

PRAKTIJK

**Veiligheid
juridisch
bekeken**

Onderzoek

**2-meting
in het PO**

**Veiligheid
in en om
de gymzaal**

TOPIC

Veiligheid in en om de gymzaal

In dit topic staan we stil bij veiligheid. Het team juridisch van de KVLO komt uitgebreid aan het woord. Zij besteden in een basisartikel aandacht aan aspecten van veiligheid, verantwoording en aansprakelijkheid. Verder worden veel gestelde vragen uit de praktijk besproken. In het praktijkkatern volgt een bloemlezing van artikelen waarin de

afgelopen vijf jaar deze aspecten aan de orde zijn geweest in het LO Magazine. Het artikel van Joyce Velthuis gaat over richtlijnen voor EHBO. Het Mulier Instituut (Fenne Folkersma Kok) beschrijft hoe scholen vinden dat zij aandacht besteden aan protocollen over veiligheid. Kortom, een mooi topic om het kalenderjaar mee te beginnen.

15



- 12** Voorkomen van blessures bij bewegingsonderwijs | Fenne Folkersma Kok
- 15** Veiligheid in de praktijk juridisch bekeken | Redactie LO Magazine
- 21** Antwoorden op veel gestelde vragen | Team Juridisch KVLO

TOPIC

- 04** Veiligheid, verantwoordelijkheid en aansprakelijkheid | Team Juridisch KVLO
- 08** Richtlijnen voor veiligheid en EHBO in de gymles | Joyce Velthuis



Reageren op vakbladartikelen?
redactie@kvlo.nl

ONDERZOEK

- 12** Voorkomen van blessures bij bewegingsonderwijs | Fenne Folkersma Kok
- 32** Expliciet leren als toegift op impliciet leren bewegen | Chris Hazelebach
- 36** 'Leerlingen bewegen te weinig' | Els Teijssen en Laura Verbeest
- 40** Steeds meer vakleerkrachten op basisscholen | Sofie Vrieswijk, Jorien Slot en Jo Lucassen



24

PRAKTIJK

- 15** Veiligheid in de praktijk juridisch bekeken | Redactie LO Magazine
- 18** Trefbal en jagerbal zijn eindeloos | Maarten Massink
- 21** Antwoorden op veel gestelde vragen | Team Juridisch KVLO
- 24** Methodiek atletiek voor school (VO) 3 | Guus Klein Lankhorst
- 28** Een vak in ontwikkeling | Jonas Leenhouts en Sjoerd Andriga

Bonusartikelen op de website

Praktijkstudie Expliciet leren als toegift op impliciet leren bewegen | Chris Hazelebach

Veiligheid in de praktijk juridisch bekeken (volledige artikelen uit de rubriek Recht vanaf 2017)



EN VERDER

43 De moderne gymzaal (1): De aftrap | Folkert Buitert en Odin Wenting

RUBRIEKEN

- 02** Inhoud
- 03** Voorwoord
- 31** Onderwijs
- 45** Mery Graal
- 46** Scholing
- 47** Nieuws

Foto cover: Shutterstock

Colofon Redactie: Ger van Mossel (hoofdredacteur) Maarten Massink (praktijkredacteur) Jacqueline Tangelder (redactiemedewerkster) **Redactieraad:** Monique van Ark, Berend Brouwer (VZ), Dorien Dijk, Douwe van Dijk, Frank Gerritsen, Harold Hofenk, Frank Jacobs, Pieter Matthijssse, Marijke Slotboom, Herman Verveld.
Redactieadres: KVLO, Postbus 398, 3700 AJ Zeist, Tel.: 030 69 20 847, e-mail: redactie@kvlo.nl.
Abonnementen: Jaarabonnement € 63,50 (buitenland € 90,-) Losse nummers € 5,- (excl. verzendkosten). Iedere week verschijnt er een digitale nieuwsbrief. Aanmelden via www.kvlo.nl. **Verschijningsdata:** zie www.kvlo.nl **Handelsadvertenties:** OnderwijsMedia, Tel.: 030 - 210 23 86, e-mail: sales@onderwijsmedia.nl, www.onderwijsmedia.nl **Vormgeving en opmaak:** FIZZ | Digital Agency - fizz.nl. Aanbieding en plaatsing van teksten en foto's houdt mogelijk gebruik via andere media-uitingen van de KVLO in, uiteraard met vermelding van auteur en fotograaf. Overname van artikelen is alleen toegestaan met bronvermelding en na goedkeuring van de auteur. De redactie is verantwoordelijk voor de samenstelling. Wij hebben dit magazine met uiterste zorg samengesteld. Wij hebben daarbij steeds getracht mogelijke rechtshandelingen te achterhalen. Indien u onverhoopt meent rechten te kunnen doen gelden, dan verzoeken wij u dit kenbaar te maken bij de redactie.

Veiligheid en verantwoording

Er wordt wat geboosterd. Maar ook met 'booster' blijven wij verantwoordelijkheid dragen op het gebied van gezondheid en veiligheid. Ook in de omgang met leerlingen moeten wij vergaand voorzichtig zijn bij het onderkennen, beperken en incalculeren van risico's. Maar ondanks onze zorgplicht gebeuren toch ongelukken en worden blessures opgelopen.

Het is overigens wel goed geprikt van de redactie om, in een periode van wisselende aantallen besmettingen, een topic aan veiligheid te wijden. Daarmee is dit themanummer, met bijdragen van ons 'team juridisch', eigenlijk een 'handboek' voor het omgaan met fysieke veiligheid in het bewegingsonderwijs.

In een wereld van verantwoordelijkheid en aansprakelijkheid en onrechtmatige daden en verzekeringspenningen, is het van belang om de protocollen en gedragsregels voor veiligheid goed op orde te hebben. Bij het opstellen en naleven daarvan maar ook op het gebied van preventie, valt nog veel te verbeteren. Dat geldt met name voor scholen zonder vakleerkrachten.

Nu is lichamelijke opvoeding, net als het leven, geen wetenschap. Maar je kunt lichamelijke opvoeding wel een wetenschappelijke fundering geven en proberen jezelf daarmee te verantwoorden. Als je dat namelijk niet doet, roepen anderen je wel ter verantwoording. Leerlingen stellen voortdurend vragen en je kunt ook sectieafspraken of de identiteit van school/club niet ondergraven zonder rekenschap te moeten afleggen. Om over de vragen van opvoeders en collega's, inspectie en directie en advocaten en verzekeringsmaatschappijen nog maar te zwijgen. Woorden als veiligheid en gezondheid zijn daarom eigenlijk werkwoorden. Je moet er continu mee bezig zijn omdat je voortdurend verantwoording moet afleggen over wat je doet en hoe je daarbij veiligheid en het zich veilig voelen waarborgt.

Ook de KVLO wil zich graag verantwoorden. Terugkijkend op 2021 hebben we heel wat bereikt. Enkele hoofdpunten zijn:

- 1 Samen met NOC*NSF hebben we het manifest *Sportieve Gezonde Generatie* uitgebracht. Het is een pleidooi om naast de verplichte 2 uur bewegingsonderwijs, 1 uur extra te bewegen onder schooltijd, plus nog 2 uur gratis naschoolse sport.
- 2 Er werd massaal ingeschreven voor de subsidieregeling *Impuls en Innovatie Bewegingsonderwijs*. Basisscholen kunnen daarmee een procesbegeleider inhuren en zich voorbereiden op de, vanaf het schooljaar 2023-2024, verplichte minimale twee uur bewegingsonderwijs door vakleraren. De KVLO maakte als penvoerder en coördinator samen met de PO-raad, VSG en ALO's, een ondersteuningsplan voor de basisscholen, stelde een vakkundig ondersteuningsteam in en zorgde voor een speciale website. Vanaf heden wordt het ondersteuningsaanbod uitgevoerd.
- 3 De onder 1 en 2 genoemde punten vormen samen het model 2+1+2 (5 uur bewegen per week voor alle kinderen). De samenwerking met bovengenoemde partijen is, ook in termen van werkgevers en werknemers, uniek.
- 4 Met de goedkeuring van onze subsidieaanvraag *Curriculumherziening bovenbouw VO* is het traject voor 2022 gefaciliteerd. Daarbij wordt niet getornd aan de wettelijke bescherming (2006) zoals het minimale aantal onderwijsuren.

Maar..., nieuw succes ligt in de toekomst. En die is spannend genoeg met het voorliggende coalitieakkoord, een nieuwe minister van onderwijs en gemeenteraadsverkiezingen in maart. Naast verwachtingen biedt het ook kansen om onze koers door te zetten. Maar daarover volgende keer meer.

Stella Salden



Veiligheid, verantwoordelijkheid en aansprakelijkheid

Het team juridisch van de KVLO krijgt regelmatig te maken met zaken en vragen over veiligheid, verantwoordelijkheid en aansprakelijkheid. Ze informeert de leden hierover in de rubriek 'Recht' in het LO magazine. In dit artikel bespreken we de bijzondere positie van de leraar LO; de verantwoordelijkheid met betrekking tot veiligheid en aansprakelijkheid en wat te doen bij ongevallen in de les.

| **Tekst** Team Juridisch KVLO

Een ongeluk in de gymles

Het gebeurt iedereen vroeg of laat. Een leerling valt en blesseert zich tijdens je les. Je probeert zo adequaat en goed mogelijk in te grijpen en je schakelt zo nodig medische hulp in. In sommige gevallen leidt een incident of ongeluk in de les tot aanzienlijke schade voor de leerling en zijn ouders. En ouders zullen in sommige gevallen proberen de school of de docent aansprakelijk te stellen om de schade te verhalen. Wat kun je doen om de gymles zo veilig mogelijk in te richten en aansprakelijkheid te voorkomen?

Veiligheid

Ouders, leerlingen, leraren en directies: iedereen wil dat kinderen zich op school veilig kunnen ontwikkelen, ook tijdens de gymles. Daarom moeten scholen en leraren zorgen voor een veilige omgeving waarin de kans op een ongeval zo klein mogelijk is. Bij de gymles zijn de risico's onmiskenbaar en niet altijd te voorkomen, ook al doet de leraar nog zo zijn best: leerlingen worden te hard en pijnlijk geraakt door een verdwaalde bal, ze vallen uit de ringen, verzwikken hun enkels, verdraaien hun knieën of botsen tegen anderen op. Soms met meer of minder ernstig letsel tot gevolg.

De leraar LO is altijd verantwoordelijk voor de veiligheid van de leerlingen tijdens de les. Die verantwoordelijkheid kan juridische aansprakelijkheid met zich meebrengen. Een leraar LO kan (naast de werkgever) aansprakelijk worden gesteld voor schade die een leerling oploopt bij een ongeval in de gymles. Afhankelijk van de ernst van de blessure en de daarbij opgelopen schade verlegt de aandacht zich vaak naar de vragen wat er precies is gebeurd, hoe dat heeft kunnen gebeuren en wie er aansprakelijk is. Juridisch zal er dan beoordeeld worden of er sprake is van een onrechtmatige daad op grond waarvan aansprakelijkheid kan ontstaan. In

gewoon Nederlands: er wordt gekeken of de leraar zorgvuldig en veilig gehandeld heeft.

Onrechtmatige daad: zorgvuldig handelen

Uitgangspunt in het Nederlandse rechtssysteem is dat iedereen zijn eigen schade draagt. Als iemand ergens van af valt of een kind stapt op een bril, dan draaien de ouders voor de schade op. Maar wanneer die schade ontstaat doordat een leraar een fout heeft gemaakt bij het lesgeven of bij het toezicht houden, dan kan er sprake zijn van een onrechtmatige daad. De werkgever, de vereniging of stichting die de school in stand houdt, is primair aansprakelijk voor fouten van ondergeschikten. Heeft de leraar bewust roekeloos gehandeld, dan kan hij in bepaalde gevallen ook persoonlijk aansprakelijk worden gesteld.

Dat geldt voor alle activiteiten die in of buiten de school worden georganiseerd en onder de verantwoordelijkheid van de school vallen, dus ook bij sportdagen of een kamp. Gaat er iets mis bij een door de school georganiseerde les



Uitgangspunt in het Nederlandse rechtssysteem is dat iedereen zijn eigen schade draagt

of andere activiteit, dan is de school verantwoordelijk en mogelijk dus ook aansprakelijk. Het kan zijn dat er een andere organisatie bij de les of activiteit betrokken is. Bijvoorbeeld wanneer je een gymles geeft bij een sportvereniging, of wanneer je als school een organisatie inhuurt voor een activiteit. De school kan dan nog steeds aansprakelijk zijn tegenover de ouders, maar de school kan die aansprakelijkheid dan mogelijk wel doorschuiven naar de andere partij.

Kelderluik arrest (HR 1961)

Op 23 februari 1961 werd de voorraad van café de Munt in Amsterdam aangevuld door Sjouwerman, een werknemer van Coca-Cola. De geleverde frisdranken moesten naar de kelder worden gebracht. Hierbij moest een luik in de vloer worden geopend, het luik bevond zich voor de bezoekerstoiletten. Na het plaatsen van de flessen, liet Sjouwerman het luik open staan. Ondertussen besluit cafébezoeker Mathieu Duchateau een bezoek te brengen aan het toilet. Hij merkt het openstaande kelderluik niet op, valt in het gat en loopt daarbij ernstige verwondingen op. Duchateau stelt Sjouwerman (Coca-Cola) aansprakelijk voor de schade.

De rechtbank oordeelde dat de schade in dit geval aan Duchateau zelf te wijten was. Hij had beter moeten opletten. Maar het Hof en later ook de Hoge Raad legden de aansprakelijkheid echter bij Coca-Cola. Sjouwerman had onzorgvuldig gehandeld door het kelderluik open te laten en hij had ook rekening moeten houden met niet voldoende oplettende bezoekers. Sjouwerman had niet voldoende veiligheidsmaatregelen genomen om een ongeluk te voorkomen. Hem werd daarom een onrechtmatige gedraging verweten. Duchateau moest echter 50 procent van de schade zelf dragen wegens eigen schuld.

In deze belangrijke uitspraak binnen het aansprakelijkheidsrecht heeft de Hoge Raad een aantal criteria opgesteld om antwoord te kunnen geven op de vraag of er sprake is van een

onrechtmatige daad. Aan deze criteria worden aansprakelijkheidszaken nog steeds getoetst.

- 1 Wat is de waarschijnlijkheid van onoplettendheid of onvoorzichtig gedrag en dat er iets gebeurt (ongeval)?
- 2 Hoe groot is de kans dat daaruit ongevallen ontstaan?
- 3 Wat is de ernst van de gevolgen als zo'n ongeval zich voordoet?
- 4 Hoe bezwaarlijk zijn de te nemen veiligheidsmaatregelen?

De rechtspraak geeft aan: 'In het algemeen gesproken rust op een leraar een bijzondere zorgplicht onder meer ten aanzien van de gezondheid en de veiligheid van de leerlingen, die aan zijn zorg zijn toevertrouwd en onder zijn toezicht staan.' Als er een ongeval plaatsvindt in de gymles,

worden dit uitgangspunt en deze criteria ook gebruikt om te beoordelen of er mogelijk sprake is van aansprakelijkheid.

Veilige gymles

Om te beoordelen of er sprake is van een veilige les is het behulpzaam om verschillende fasen te onderscheiden: voorfase, uitvoeringsfase en nazorg.

Voorfase

Randvoorwaarden die nodig zijn voor goed bewegingsonderwijs:

- uitvoering aan de hand van het vakwerkplan;
- een les passend bij leeftijd en ontwikkeling leerling;
- de technische constructie dient in orde te zijn (bijvoorbeeld verhoogd landingsvlak), net als de zalen en het toezicht;
- aantal matten, dikte en de plaats daarvan dienen te kloppen;
- inzet van medeleerlingen als vangers;
- de te geven instructie.

Uitvoeringsfase

- toezicht tijdens de les;
- ingrijpen indien het 'uit de hand' dreigt te lopen;
- de leraar dient zicht te onthouden van 'onverantwoord' gedrag.



Kelderluik





Stootkussens

Nazorg

Indien er ondanks zorgvuldig handelen in de eerdere fase toch een ongeval plaatsvindt, moet de leraar hierop adequaat reageren. Hij moet eventueel ernstig letsel kunnen onderkennen en moet zich onthouden van gedragingen die het letsel kunnen vergroten. Van scholen en leraren mag op grond van deze criteria ook worden verwacht dat de leerlingen voorafgaand aan een activiteit op de hoogte worden gebracht van de risico's die een oefening met zich meebrengt. Een school moet zorgen voor bevoegd en bekwaam personeel, zeker bij risicovolle activiteiten. Verder is het ook van belang dat er deugdelijk en voldoende materiaal voorhanden is, zodat de kans op schade zo gering mogelijk is. Alle mogelijke voorzorgs- en veiligheidsmaatregelen moeten worden getroffen om de veiligheid van de deelnemers te waarborgen en daarmee de kans op schade voor de deelnemers, zo klein mogelijk te maken.

Checklist

Maak veiligheid een structureel onderdeel van de les om aansprakelijkheid te voorkomen. Dat kan door:

- leerlingen bewust te maken van de veiligheidsaspecten;
- regels af te spreken over gebruik van materialen;
- regels af te spreken over gedrag;
- duiden wat veilig en onveilig gedrag is en wat de gevolgen kunnen zijn;
- de accommodatie en materialen altijd (visueel) op veiligheid te controleren;

- ongelukken te registreren om vergelijkbare risico's in de toekomst te voorkomen.

Beoordeel je een situatie als onvoldoende veilig, neem dan maatregelen of stop de les als dat niet mogelijk is. Schenk aandacht aan de veiligheid in het vakwerkplan en zorg dat dit aspect altijd een onderdeel van de voorbereiding en de praktische uitwerking van de les is.

Lessen op veiligheid beoordelen door het uitvoeren van de volgende checks:

- zorg voor een planmatige opbouw van elk onderdeel van de les om leerlingen bekend te maken met de risico's;
- zorg voor veilige arrangementen, passend bij het beweeg- en concentratieniveau van de leerlingen en de sfeer in de les;
- maak huis- en gedragsregels die de veiligheid tijdens de les en in de kleedruimte verhogen en bespreek deze regels met de leerlingen.

De materialen en accommodatie beoordelen door het uitvoeren van de volgende checks:

- kijk toestellen en materialen voor elke les na en meld mankementen;
- zorg voor jaarlijkse inspectie van de toestellen en materialen en de accommodatie;
- spreek duidelijke regels af over het gebruik van toestellen, materialen en accommodatie.

Pas eerste hulp bij sportongevallen (EHSBO) toe:

- zorg dat er op korte afstand een EHSBO-kit aanwezig is die regelmatig gecontroleerd wordt;
- zorg dat je bekwaam bent in EHSBO;
- zorg dat er een protocol is voor ongevallen in of op weg naar de les en bespreek dat met leerlingen;
- zorg voor registratie van ongevallen en koppel terug aan directie;
- evalueer ongevallen en stel procedures zo nodig bij.

Aansprakelijkheid in de praktijk

Soms is er overduidelijk sprake van een ongelukkige samenloop van omstandigheden. Er wordt bijvoorbeeld een tikspel gedaan en kinderen botsen in het vuur van het spel tegen elkaar op. Zo'n ongeval kan helaas niet altijd worden voorkomen en daarvoor zal de school niet snel aansprakelijk zijn. Maar komen kinderen bij een les met een minitrampoline ten val, dan moet de opstelling van die gymles worden bekeken. Dan komen vragen



Er wordt gekeken of de leraar zorgvuldig en veilig gehandeld heeft



op zoals: was de instructie duidelijk? Stond de leraar op de juiste plek om hulp te verlenen? Lagen de matten op de juiste plaats en waren deze van voldoende dikte?

Als een leerling valt tijdens de gymles en er is sprake van letsel, dan komen ook ouders in beeld. Er worden vragen gesteld: Hoe heeft dit kunnen gebeuren? Was er wel voldoende toezicht? Had dit ongeluk voorkomen kunnen worden? Bij ernstig letsel met mogelijk hoge kosten en/of twijfel bij de ouders of er wel goed gehandeld is, kunnen de school en de leraar aansprakelijk worden gesteld.

De verzekeraar van de school (waar de aansprakelijkheid is ondergebracht) zal in de meeste gevallen een deskundige vakgenoot laten beoordelen of de bewuste les voldeed aan de ten tijde van het ongeval geldende normen voor lessen bewegingsonderwijs.

Achteraf is het echter gemakkelijk praten. Een leraar handelt natuurlijk naar eer en geweten en richt de gymles in op een manier die hij verantwoord vindt. Terugkijken doe je met de wetenschap dat er een specifiek ongeval heeft plaatsgevonden. Deze leraar had die wetenschap niet vooraf. Juridisch gesproken is er dan mogelijk wel een fout gemaakt, maar dat kan iedere beroepsbeoefenaar overkomen. Als je een les achteraf bekijkt, kan het namelijk eigenlijk altijd beter. De vraag die moet worden beantwoord is daarom: heeft de leraar de zorgvuldigheid betracht die je van een *redelijk bekwaam en redelijk handelend vakgenoot in dezelfde omstandigheden mag verwachten*? Als de deskundige en/of de rechter vinden dat de gymles was ingericht volgens de geldende normen, is de school (en de leraar) niet aansprakelijk en blijft de schade voor eigen rekening van de leerling en zijn ouders.

Voorbeelden uit de rechtspraak

Voorbeeld 1: veiligheid in de les, een casus 'tikspel'



QR Aansprakelijkheid LO Magazine 5, jaargang 2018

Tijdens een tikspel (Pilon-roof) loopt een leerling die een loper probeert te tikken, na een schijnbeweging van de loper tegen de muur. Gevolg; een dwarslaesie. Ouders stellen de docent aansprakelijk omdat hij onvoldoende toezicht had gehouden en er geen matten tegen de muur waren geplaatst. Is er sprake van onrechtmatig handelen? Wat hier een rol speelt in het oordeel van de rechter zijn de volgende aspecten:

- Zijn de instructies duidelijk gegeven?
- Was er toezicht tijdens de activiteit?
- Hoe was de sfeer in de les?
- Zijn er voldoende veiligheidsmaatregelen genomen?
- Was er sprake van een gangbare didactiek ondersteund met een vakwerkplan?

Deze aspecten zijn belangrijk bij het beoordelen of er sprake is van onrechtmatig handelen.

Voorbeeld 2: aansprakelijkheid bij ongelukken



QR Aansprakelijkheid LO Magazine 3, jaargang 2019

Hier wordt een casus beschreven van een leerling uit het primair onderwijs die van een trapezoïde is gevallen waar hij opklom om mee te doen aan een balansspel op een bank naar een andere trapezoïde. Onder de bank lagen matten. Bij het opklimmen niet. Daar is de leerling achterover gevallen. Ouders stellen de docent aansprakelijk vanwege te weinig beveiliging met

matjes en dat hij tekort is geschoten in zijn zorgplicht. In de uitspraak van rechter kregen de ouders geen gelijk. Er waren voldoende voorzorgsmaatregelen genomen, daar waar het valrisico aanwezig was. Zorgplicht betekent niet dat alle risico's zijn uit te sluiten. Waar de rechter naar kijkt is de bevoegdheid van de docent en daarmee samenhangend:

- goede instructie door de docent;
- toezicht door de docent;
- veiligheidsmaatregelen, matjes op de juiste plaats waar de risico's zijn en differentiatie;
- vakwerkplan;
- gangbare didactiek en methode.

Wat leren deze voorbeelden voor de praktijk?

Enerzijds brengt gym een inherent risico met zich mee (blessures en ongevallen) dat wordt onderkend en aanvaard, anderzijds hebben de leraar LO en de school een zorgplicht om die risico's in redelijkheid te beperken. Bij de vraag of matjes (of andere beschermingsmaatregelen) geplaatst hadden moeten worden hecht de rechter veel waarde aan de vraag wat de valrisico's zijn. Breng bij een oefening dan ook goed in kaart wat de valrisico's zijn en plaats waar nodig matten. Wat is de kans op een val? Wat zijn de mogelijke gevolgen bij een val? Is het gebruikelijk of verstandig matten te plaatsen?

Sta stil bij duidelijke en goede instructies, het houden van goed en voldoende toezicht, het nemen van redelijke veiligheidsmaatregelen en het zo mogelijk volgen van het vakwerkplan en gangbare didactiek en methoden. ●



Bronnen

JLF-gepubliceerd boekje:
De gymleraar: <https://www.sportsmedia.nl/de-gymleraar.html>

Contact

juristen@kvlo.nl

Foto

Hans Dijkhoff

Kernwoorden

veiligheid, verantwoordelijkheid, aansprakelijkheid, zorgvuldig handelen

Richtlijnen voor veiligheid en EHBO in de gymles

Alle docenten lichamelijke opvoeding (LO) hebben tijdens hun opleiding een EHBO-diploma behaald. Hoe we in de praktijk met ongevallen in de gymles moeten omgaan, komt echter bij de meeste EHBO-cursussen niet zo uitgebreid aanbod. Het is van belang dat elke sportdocent regelmatig een herhalingscursus doet en daarnaast is het belangrijk dat elke sectie LO zelf informatie verzamelt en afspraken maakt over de inrichting van veilige gymlessen en een duidelijk EHBO-beleid. Het doel van dit artikel is om hier richtlijnen voor te bieden. | Tekst Joyce Velthuis

Beleid voor veiligheid en EHBO

Het is onze taak als docent LO om de lessen zo in te richten dat er een minimale kans op blessures is. Toch komt het tijdens de gymles op school helaas wel eens voor dat er een leerling geblesseerd raakt. Als dat gebeurt,

behoren we als docent LO te weten hoe we in die situatie het beste kunnen handelen. Daarnaast moeten we om kunnen gaan met leerlingen met aandoeningen als diabetes, astma, hyperventilatie of epilepsie. Al met al een behoorlijk complexe taak: daarom

is het belangrijk hier een goed beleid voor te ontwikkelen. Bij het ontwikkelen van een goed EHBO-beleid moet er een aantal zaken geregeld worden zoals scholing van docenten, beheer van EHBO-materialen, ontwikkeling van procedures en de bijbehorende formulieren of systemen.

EHBO-kennis van docenten

In de eerste plaats is het belangrijk dat elke docent jaarlijks een EHBO-herhalingscursus volgt. Reguliere EHBO-cursussen gaan vaak niet zo diep in op sportblessures en specifieke informatie over diverse aandoeningen die we vaak bij kinderen zien. Het is daarom handig om deze cursus als sectie LO samen te volgen en de EHBO-docent te vragen specifiek in te gaan op zaken die van belang zijn voor de gymles en het werken met kinderen. Het is ook raadzaam om praktijkcases uit de lessen in te brengen en te



Verschillende afdelingen van de KVLO organiseren een EHBO-cursus



EHBO-diploma

Vraag aan team juridisch van de KVLO: Is een EHBO-diploma verplicht voor een docent LO?

Er is in de wet geen bepaling opgenomen die het verplicht stelt dat een docent LO in het bezit is van een EHBO-diploma. Wel zijn er in het verleden (binnen de rechtspraak) aanwijzingen gegeven dat van een docent verwacht kan worden dat deze in ieder geval beschikt over een basale EHBO-kennis.

In een van de zaken ging het om een leerling die, vóór er deskundige hulp aanwezig was, door de docent verplaatst werd, dit nadat zij (de leerling) een korte periode buiten bewustzijn was geweest. Het verplaatsen van de leerling werd de docent verweten. In een andere zaak ging het om het verplaatsen van een leerling die zich niet kon bewegen (dwarslaesie), ook dat werd deze docent verweten. Gezien het fysieke karakter van het vak (LO) en de reële kans op blessures of letsel (ook bij een passende en veilige invulling van de les) vinden wij het verstandig dat onderwijswerkgevers er voor zorgen dat hun LO-docenten beschikken over up-to-date EHBO-kennis.

Als docent kun je je werkgever ook verzoeken je in staat te stellen een EHBO-diploma te behalen. De onderwijswerkgever dient op grond van de cao tijd en geld voor scholing beschikbaar te maken.

Tekst Team Juridisch KVLO

bespreken zodat docenten van elkaar leren en samen werken aan nog veiligere gymlessen en meer specifieke kennis over EHBO. Er zijn al afdelingen van de KVLO die als regio een EHBO-cursus voor LO-docenten organiseren om ook docenten van kleine scholen de gelegenheid te geven zo'n specifieke cursus te volgen. Het is een gezamenlijke plicht van docenten en schoolleiding om te zorgen dat alle docenten LO up-to-date EHBO-kennis en -vaardigheden hebben. De schoolleiding heeft de taak om dit voor alle docenten LO te faciliteren en daar tijd voor vrij te maken. De docenten moeten zich van hun verantwoordelijkheid aanzien van veiligheid en EHBO bewust zijn en inzien dat het belangrijk is zich regelmatig in EHBO en veiligheid in de gymles te verdiepen.

Veiligheid in de gymles

Het is tevens een belangrijke taak van een docent LO om ongevallen in de les te voorkomen en de leerlingen aan te leren wat zij zelf kunnen doen om zo

veilig mogelijk te sporten. Dit begint met het opstellen van een duidelijk beleid ten aanzien van deelname aan de lessen wat door alle docenten van de sectie wordt gehanteerd. Denk daarbij aan regels zoals geen sieraden en horloges, piercings afplakken, lang haar in een staart, geen kauwgum en het dragen van geschikt schoeisel en sportkleding. Bij sommige sporten zijn persoonlijke beschermingsmiddelen nodig zoals helm, knie- en polsbeschermers, zwemvest of handschoenen. Wees consequent in het gebruik van deze middelen, zodat de leerlingen leren dat ze deze beschermingsmiddelen ook moeten gebruiken als ze deze sporten privé doen. Daarnaast is een veilige inrichting van de les zeer belangrijk. Het gaat hier om een veilige inrichting van de zaal, een goed onderhouden sportveld, geen obstakels of rondslingerende materialen, een veilige inrichting van het materiaalhok en duidelijke procedures voor het opruimen van materialen. Een veilige inrichting van de les houdt ook



in dat er altijd een goede warming-up wordt gedaan en er een gedifferentieerde methodiek is. Op die manier kunnen alle leerlingen goed voorbereid en op hun eigen niveau veilig deelnemen aan de activiteiten in de les.

EHBO-materialen

Ten aanzien van de EHBO-middelen is het een goede oplossing om elke docent een eigen EHBO-pakket te geven. Voordeel hiervan is dat docenten zelf verantwoordelijk zijn voor het aanvullen van de set en deze ook mee kunnen nemen naar lessen die op externe locaties plaatsvinden. Er moet ook een voorraad EHBO-middelen zijn waaruit de docenten hun eigen pakket kunnen aanvullen. Stel iemand aan voor het beheer van deze voorraad zodat er altijd voldoende EHBO-middelen zijn. Daarnaast is er een centrale, grote EHBO-set nodig die kan worden opgehaald voor noodgevallen. Het is handig als er ook een centraal punt is waar zich coldpacks bevinden in een kleine vriezer. Daarnaast moet er op elke sportlocatie een AED zijn. Zorg voor jaarlijkse controle en onderhoud van de AED. Zorg verder dat alle docenten weten waar de AED zich bevindt.

Procedure bij een ongeval in de les

Het is ook onze taak als docent om de leerlingen te leren omgaan met ongevallen in de sportles. Als alle docenten van de sectie LO dezelfde procedures hanteren, zullen leerlingen uiteindelijk beter in staat zijn hiermee om te gaan en kunnen ze de docent assisteren. Als er iemand een blessure oploopt

tijdens de gymles, is het belangrijk rustig te blijven en de situatie te analyseren. De leerlingen moeten leren als een medeleerling geblesseerd raakt, dat ze direct stoppen met de activiteit en de docent waarschuwen.

De docent schat de situatie in door vragen te stellen aan het slachtoffer en de medeleerlingen en besluit daarna wat er moet gebeuren. Blijf als docent bij voorkeur zelf bij het slachtoffer en laat anderen hulp halen en 112 bellen. Afhankelijk van hun leeftijd kun je de leerlingen taken geven zoals het pakken van de EHBO-middelen, het halen van een coldpack of het waarschuwen



van de conciërge of een andere docent. Het correct afhandelen van een ongeval in de gymles kan moeilijker worden wanneer de gymles op een externe locatie plaatsvindt waar de docent als enige volwassene met de leerlingen aanwezig is. In dat geval is het erg belangrijk dat de docent LO telefonisch bereik heeft, zodat er indien nodig snel een andere volwassene kan worden gewaarschuwd. Zorg dat het adres van de sportlocatie bekend is bij degene die 112 gaat bellen. Zorg ook dat de ouders/verzorgers van de leerling op de hoogte worden gesteld van het ongeval. Het is belangrijk om te zorgen dat de mobiele nummers van de ouders/verzorgers van de leerlingen op school bekend zijn zodat die gewaarschuwd kunnen worden indien nodig.

Aangezien we niet voor alle blessures een ambulance kunnen inzetten, is het goed om een plan te hebben voor het vervoer van leerlingen naar een arts indien de ouders dat niet kunnen doen. Zorg na overdracht van de leerling aan de ouders/verzorgers of professionele hulpverleners nog voor nazorg: bespreek het ongeval met de andere leerlingen, vul de EHBO-materialen aan en rapporteer het ongeval via een ongevallenformulier.

Het afhandelen van een ongeval in de les

Ten aanzien van het afhandelen van een ongeval is er een aantal richtlijnen. Doe altijd de eerste controle in



de positie waarin je de leerling hebt aangetroffen. Controleer altijd eerst de vitale functies. Indien die in orde zijn, ga je over tot verdere beoordeling. Let daarbij op symptomen door na te vragen wat de leerling zelf voelt en kijk naar tekenen die je zelf kunt waarnemen zoals zwelling, abnormale stand of ademhaling. Op basis hiervan beslis je of je de leerling kunt verplaatsen en of je professionele hulp gaat invoeren. Indien je een leerling verplaatst, zorg dan dat je het aangedane lichaamsdeel eerst stabiliseert en de juiste greep gebruikt om de leerling veilig te verplaatsen. In vele gevallen kun je een leerling met een minder ernstige blessure na het bieden van eerste hulp verplaatsen naar de zijkant van het veld of de zaal en daarna de les weer hervatten. Na de les moet dan nog wel geregeld worden dat de leerling door de ouders wordt opgehaald of door iemand anders naar een arts wordt gebracht. Verplaats of vervoer nooit leerlingen met een gecompliceerde botbreuk of als je vermoedt dat er letsel aan de wervelkolom of de schedel is. In dat geval moet je zelf bij de leerling blijven, 112 laten bellen en de leerling overdragen aan



Bij afwezigheid van de ademhaling moet er zo snel mogelijk met reanimatie gestart worden!



professionele hulpverleners. Datzelfde geldt voor problemen met de vitale functies. Hierbij geldt verder dat er zo snel mogelijk professionele hulp moet worden ingeschakeld. Bij afwezigheid van de ademhaling moet er zo snel mogelijk met reanimatie gestart worden! Laat in dat geval zo snel mogelijk 112 bellen en een AED halen en start zelf met reanimatie.

Omggaan met aandoeningen

Verder is het belangrijk dat de docenten LO op de hoogte worden gebracht van de aanwezigheid van aandoeningen bij leerlingen zodat zij daar rekening mee kunnen houden in de lessen. Er zijn tegenwoordig steeds meer kinderen met aandoeningen zoals diabetes of astma. Zorg dat dit bekend is bij de docenten. Het is belangrijk dat deze

kinderen (eventueel aangepast) mee kunnen doen aan de gymles en dat zij daar leren hoe zij met hun aandoening veilig kunnen sporten. Ditzelfde geldt voor leerlingen met chronische sportblessures zoals scheenbeenvliesontsteking. Het is belangrijk dat docenten LO ervan op de hoogte zijn als leerlingen een aandoening hebben en dat zij voldoende informatie over deze aandoening verzamelen. Zorg dat je als docent op de hoogte bent van de benodigde acute handelingen als er zich problemen voordoen door aandoeningen of allergieën. Overleg hierover eventueel ook met de ouders/verzorgers.

Rapportage van ongevallen en nazorg

Het moet een onderdeel van de EHBO-procedure zijn om na elk ongeval in

de gymles een ongevallenformulier in te vullen zodat later achterhaald kan worden wat er precies is gebeurd bij welke activiteit en welke vorm van EHBO is verleend. Het is raadzaam om ook te benoemen wat de aanleiding van het ongeval was en hoe het eventueel voorkomen had kunnen worden. Goede rapportage is erg belangrijk indien er achteraf sprake blijkt te zijn van langdurig of blijvend letsel en er vragen met betrekking tot aansprakelijkheid ten aanzien van het ongeval moeten worden beantwoord. Er moet dus een duidelijk systeem ontwikkeld worden voor rapportage van ongevallen in de les. Het is goed om achteraf nog contact te onderhouden met de ouders/verzorgers ten aanzien van het ongeval en de aard van het letsel en dit ook te vermelden in de rapportage. Belangrijk is dat de rapportage minimaal twee jaar bewaard blijft en gemakkelijk is terug te vinden. Er zou op basis van de rapportages en ervaringen van de docenten op elke school een jaarlijkse evaluatie moeten plaatsvinden met de sectie LO ten aanzien van veiligheid en ongevallen in de gymles en het EHBO-beleid, zodat dit steeds verbeterd kan worden. ●



Contact

j.velthuis@hva.nl

Joyce Velthuis is sportdocent bij de Hogeschool van Amsterdam en Medic First Aid instructrice

Foto's

Hans Dijkhoff

Kernwoorden

veiligheid, EHBO, ongevallen

Voorkomen van blessures bij bewegingsonderwijs

Meer aandacht voor beweegcontext nodig om blessures te voorkomen

Blessures en ongevallen tijdens het bewegingsonderwijs komen vaak voor. Om meer zicht te krijgen op veiligheidsaspecten binnen het bewegingsonderwijs, heeft het Mulier Instituut aan 839 schoolleiders van basisscholen verschillende stellingen voorgelegd. Doel van dit onderzoek is meer aandacht genereren voor veiligheid in het bewegingsonderwijs en de manieren waarop de veiligheid verbeterd kan worden. Tekst Fenne Folkersma Kok

Blessureveiligheid van het bewegingsonderwijs

Waar gesport en bewogen wordt, is niet uit te sluiten dat er zo nu en dan een blessure opgelopen wordt. Hoewel leerkrachten hun gymlessen zo veilig mogelijk proberen in te richten, komen logischerwijs ook daar blessures voor. Zo bleek in 2018 uit onderzoek dat 11 procent van de sportblessures die bij de Spoedeisende Hulp (SEH) werden behandeld, ontstonden tijdens het bewegingsonderwijs op school (Stam & Valkenberg, 2019). Dit betekende 11.800 ongevallen voor dat jaar. Bewegingsonderwijs staat daarmee op de tweede plaats (tussen veldvoetbal en paardensport) voor SEH-bezoek als gevolg van een sportblessure. Het merendeel van de blessures in het bewegingsonderwijs ontstaat door een sprong of val van een gymtoestel (63%). 26 procent ontstaat door contact met een bal of andere attributen en 14 procent van de blessures wordt veroorzaakt door een botsing met medesporters (Valkenberg & Stam, 2017).

Het aantal blessures binnen het bewegingsonderwijs is ook afhankelijk van de veiligheid van de omgeving. Het ontstaan en voorkomen van blessures is complex, maar dat de context waarbinnen een kind geblesseerd raakt een belangrijk aandachtspunt is voor het ontwikkelen van preventieprogramma's wordt onder andere onderbouwd door Bolling et al. (2018). Blessures en ongevallen die ontstaan tijdens het bewegingsonderwijs kunnen



voorkomen worden door een veilige accommodatie, veiligheidsregels en preventieprogramma's.

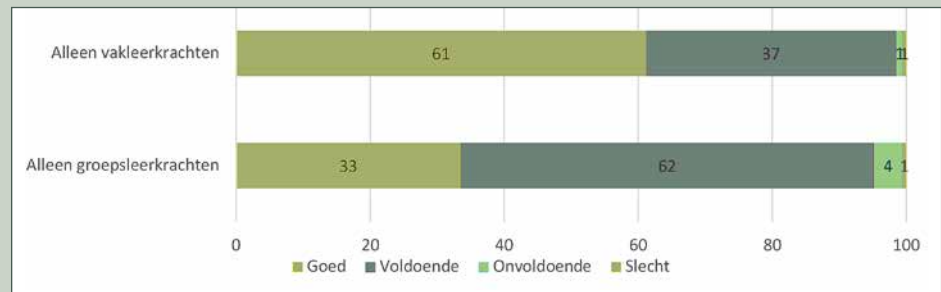
Om na te gaan hoe veilig de sport- en bewegingomgeving is binnen het bewegingsonderwijs, zijn aan schoolleiders van basisscholen verschillende stellingen voorgelegd. De stellingen zijn door 839 schoolleiders ingevuld in de 2-meting bewegingsonderwijs (Slot-Heijs et al., 2021). Een deel van deze stellingen is eerder voorgelegd tijdens de 1-meting bewegingsonderwijs in 2017. De resultaten zijn uitgesplitst naar het type leerkracht dat normaliter het bewegingsonderwijs geeft: een vakleerkracht (gespecialiseerde bevoegdheid Lichamelijke Opvoeding) of een groepsleerkracht (afgestudeerd aan de pabo met aanvullende Leergang Bewegingsonderwijs). Tussen scholen waar alleen vakleerkrachten het bewegingsonderwijs verzorgen en scholen met alleen groepsleerkrachten kunnen namelijk significante verschillen bestaan.

De sport- en bewegingomgeving op school

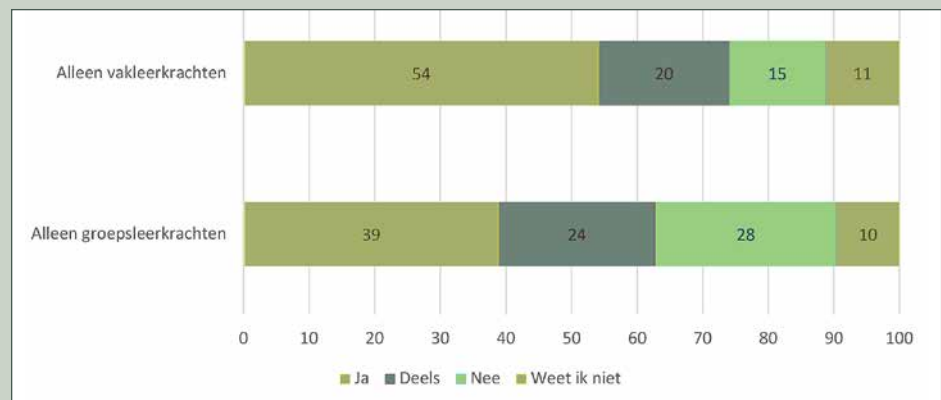
Bijna alle schoolleiders geven aan dat de school een veilige sport- en bewegingomgeving biedt tijdens het bewegingsonderwijs (97%). Er blijkt een significant verschil te bestaan tussen scholen met alleen vakleerkrachten en scholen met alleen groepsleerkrachten. 61 procent van de scholen met alleen vakleerkrachten geeft de veiligheid van de sport- en bewegingomgeving een 'goed'. Bij scholen met alleen groepsleerkrachten is dat 33 procent (figuur 1).

De veiligheidsinspectie van de gymtoestellen en de sportaccommodatie lijkt bij de meeste ondervraagde scholen geregeld. Op respectievelijk 91 en 90 procent van alle scholen worden volgens de schoolleiders de gymtoestellen en sportaccommodatie volgens de schoolleiders jaarlijks gecontroleerd. Ook hier zijn significante verschillen zichtbaar tussen scholen met vakleerkrachten en scholen met groepsleerkrachten (respectievelijk 94% en 87%)

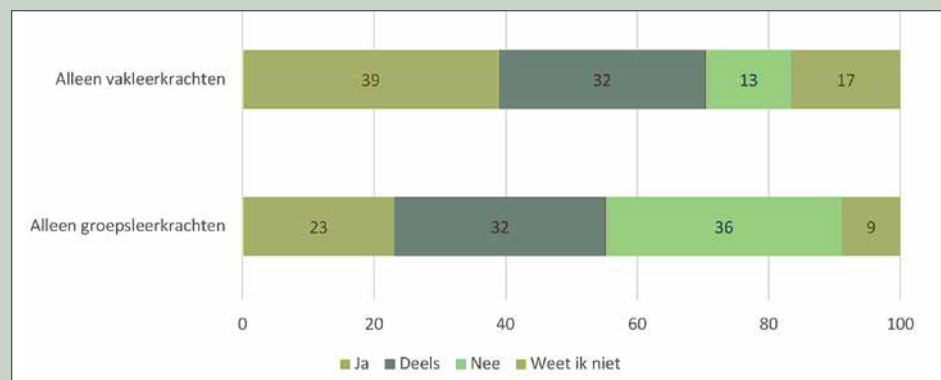
Figuur 1 Veiligheid van de sport- en bewegingomgeving volgens schoolleiders (in procenten, n=576)



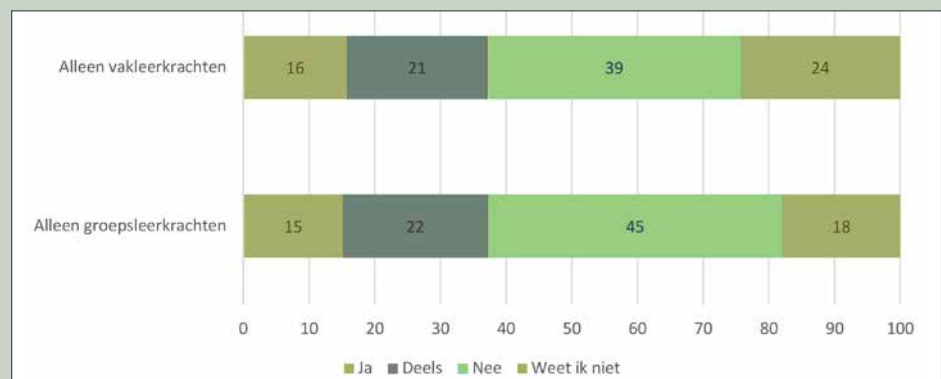
Figuur 2 Er is een protocol wat te doen bij een ongeluk/ blessure in het bewegingsonderwijs volgens schoolleiders (in procenten, n=575)



Figuur 3 Binnen het bewegingsonderwijs wordt aandacht besteed aan het voorkomen van blessures volgens schoolleiders (in procenten, n=574)



Figuur 4 Binnen het bewegingsonderwijs is behoefte aan preventieprogramma's volgens schoolleiders (in procenten, n=575)



Regels en protocollen voor veiligheid

Ook als het gaat om veiligheidsregels en procedures die ongevallen kunnen voorkomen tijdens het bewegingsonderwijs op de basisschool, is een verschil te zien tussen scholen met alleen vakleerkrachten en scholen met alleen groepsleerkrachten. 82 procent van de basisscholen met een vakleerkracht geeft aan dat er huis- en gedragsregels zijn opgesteld die de veiligheid tijdens het bewegingsonderwijs waarborgen. Van de scholen waar het bewegingsonderwijs door groepsleerkrachten wordt gegeven, geeft slechts twee derde (66%) dat er huis- en gedragsregels zijn opgesteld (niet in figuur).

Bij een ongeval of blessure tijdens het bewegingsonderwijs is het noodzakelijk dat de leerkrachten weten wat zij moeten doen. Bijna de helft van de scholen (49%) geeft aan dat er een protocol is voor wat je bij een ongeluk of blessure tijdens het bewegingsonderwijs moet doen. Ook hier is een significant verschil tussen scholen met alleen vakleerkrachten (54%) en scholen met alleen een groepsleerkracht (39%) (figuur 2).

Het registreren van ongevallen tijdens het bewegingsonderwijs zorgt voor een overzicht van risicovolle situaties of materialen, waardoor preventieve maatregelen genomen kunnen worden. Bijna drie kwart (71%) van de scholen registreert ongevallen die tijdens het bewegingsonderwijs gebeuren (niet in figuur). Hier zijn geen significante verschillen tussen scholen met een vakleerkracht en scholen zonder vakleerkracht zichtbaar.

Aandacht voor preventie van blessures

Aan het voorkomen van sport- en speelblessures binnen het bewegingsonderwijs wordt op één derde van de scholen (33%) aandacht besteed (figuur 3). 39 procent van de schoolleiders met vakleerkrachten zegt hier aandacht aan te besteden, tegenover 23 procent van de scholen met groepsleerkrachten. Ook dit is een significant verschil tussen de twee typen scholen.

Aan de schoolleiders is tot slot gevraagd of er behoefte is aan



Scholen met alleen vakleerkrachten beschikken vaker over een veilige sport- en beweegomgeving dan scholen zonder vakleerkrachten

preventieve programma's om sport- en speelblessures bij kinderen te voorkomen (bijvoorbeeld programma's zoals 'Vallen is ook een sport'). Hieruit bleek dat 41 procent van de ondervraagde schoolleiders geen behoefte heeft aan preventieve programma's. Dit percentage is hoger op scholen met groepsleerkrachten dan op scholen met vakleerkrachten (figuur 4).

Conclusie

Blessures tijdens het bewegingsonderwijs komen regelmatig voor. Om deze te voorkomen kunnen scholen en leerkrachten een veilige sport- en beweegomgeving creëren. Een groot deel van de scholen, zowel met vakleerkrachten als met groepsleerkrachten, biedt een veilige beweegomgeving (97%). Op basis van dit onderzoek kunnen we stellen dat schoolleiders van scholen met alleen vakleerkrachten vaker aangeven dat hun school beschikt over een veilige sport- en beweegomgeving dan schoolleiders van scholen met alleen groepsleerkrachten. Wat betreft het op orde hebben van protocollen en gedragsregels voor veiligheid in het bewegingsonderwijs komt eenzelfde verschil naar voren. Op alle scholen lijkt er behoorlijke ruimte voor verbetering van de protocollen en de aandacht voor de preventie van blessures, maar dit geldt het sterkst op scholen zonder vakleerkrachten.

In preventief opzicht valt nog de nodige winst te boeken. Weinig scholen hebben een protocol voor wat je moet doen bij een ongeluk of blessure tijdens het bewegingsonderwijs. Handvatten zoals 'Veiliger Bewegingsonderwijs op de

basisschool' van VeiligheidNL kunnen meer onder de aandacht worden gebracht. Tot slot is van belang om meer aandacht te besteden aan de preventie van sport- en speelblessures, bijvoorbeeld door het gebruik van preventieprogramma's. Interventies zoals 'Vallen is ook een sport', 'Versterk je enkel, voorkom blessures' en 'Val OK*!' van VeiligheidNL kunnen hiervoor meer worden gebruikt. ●



Bronnen

- Bolling, C., Van Mechelen, W., Pasman, H. R., & Verhagen, E. (2018). Context Matters: Revisiting the First Step of the 'Sequence of Prevention' of Sports Injuries. *Sports medicine*, 48(10), 2227-2234. <https://doi.org/10.1007/s40279-018-0953-x>
- Goossens, H. (2018). *Vallen is ook een sport*. Nederlands Jeugdinstituut.
- Hoogendijk, M. (2008). *Veiliger bewegingsonderwijs op de basisschool*. VeiligheidNL.
- Lootens, Y., & Zahradnik, A., (2021). *Val OK*!* VeiligheidNL.
- Stam, C., & Valkenberg, H. (2019). *Sportblessures in Nederland, cijfers 2019*. VeiligheidNL.
- Slot-Heijs, J. J., Vrieswijk, S., & Lucassen, J. M. H. (2021). *Bewegingsonderwijs en sport in het primair onderwijs 2021: 2-meting*. Mulier Instituut.
- Valkenberg, H. & Stam, C. (2017). *Sportblessures 2016*. VeiligheidNL.
- Zuidema, V. (2017). *Versterk je enkel, voorkom blessures*. VeiligheidNL.

Contact

f.folkersma@mulierinstituut.nl

Fenne Folkersma Kok is junior onderzoeker bij het Mulier Instituut

Foto

Anita Riemersma

Kernwoorden

blessurepreventie, blessure-protocollen, blessure-veiligheid, veiligheidsregels

PRAKTIJK

KATERN

Veiligheid in de praktijk juridisch bekeken

Bloemlezing uit de rubriek Recht van de laatste vijf jaar

In LO Magazine worden de artikelen in de rubriek Recht veel gelezen. En terecht. Je hoopt dat je er niet mee te maken krijgt als docent LO. Maar het kan gebeuren dat je door lessituaties in de praktijk toch met klachten van bijvoorbeeld ouders te maken krijgt. Dan is het goed te weten wat je rechten en plichten zijn en wat je kan doen om klachten te voorkomen. We hebben de artikelen uit de rubriek Recht van de afgelopen vijf jaar bekeken. We halen er voorbeelden uit die betrekking hebben op praktijksituaties. | Tekst Redactie



Aansprakelijkheid bij
sportaanbieders

Team Juridisch KVLO

Bij het lezen van de laatste 45 artikelen, vanaf 2017 tot nu, ontstaat er een gevoel van enorme waardering voor het team juridisch van de KVLO door de goede ondersteuning van LO-collega's in het veld. Niet alleen vanwege de juridische bijstand voor LO-collega's die zich rechtstreeks wenden tot de KVLO, maar ook vanwege de grote hoeveelheid nuttige informatie die via de rubriek aan het werkveld wordt meegegeven. Informatie over wat je kunt doen om te voorkomen dat je in een klachtenprocedure terecht komt, bijvoorbeeld als het gaat over aansprakelijkheid. En hoe te handelen als het toch zover komt. Het is goed om te weten dat je ook door lidmaatschap van de KVLO kunt rekenen op een persoonlijke beroepsaansprakelijkheid. De volledige artikelen uit de rubriek Recht zijn in volgorde van verschijnen gebundeld in één pdf-document op de website. Scan de QR-code naar het pdf-document op de website van KVLO.



Voorbeeldartikelen rubriek Recht

Voorbeeldfunctie en uitlatingen op het internet (LO Magazine 5, 2017)
Als docent moet je je altijd bewust zijn van je voorbeeldfunctie. In deze casus gaat het om een docent geschiedenis die uitlatingen doet op het internet (openbare ruimte) die onverenigbaar zijn met de waarden en normen van de school en niet passend zijn bij zijn functie.

Ongeluk in de les en aansprakelijkheid (LO Magazine 6, 2017)
In de gymles en bij sporten in het algemeen worden risico's genomen. Meedoen aan sport betekent een risico-aanvaarding. Mocht er een ongeluk gebeuren in de les dan is de school primair aansprakelijk. Bij aantoonbare roekeloosheid door de docent LO kan deze persoonlijk aansprakelijk worden

gesteld. Er wordt onderzocht of er sprake is van onrechtmatig handelen. Er is sprake van onrechtmatig handelen als er onvoldoende zorg is voor de gezondheid en veiligheid van de leerlingen. Er wordt een casus beschreven van een skeelerares waarbij een deelnemer is overleden omdat er geen helm werd gedragen en dit vrijblijvend werd toegestaan. De instructeur had zelf geen helm op (voorbeeldfunctie). Als het tot een rechtszaak komt wordt een deskundige vakdocent gevraagd hierover een oordeel te geven, waarop de rechter een uitspraak doet.

Fysiek ingrijpen en de risico's (LO Magazine 7, 2017)

Soms kan de spanning in de les zo hoog oplopen dat leerlingen elkaar fysiek te lijf willen gaan. Mag je dan als docent fysiek ingrijpen? Het beste is natuurlijk door pedagogisch handelen proberen escalatie te voorkomen. Mocht dit niet lukken dan is fysiek optreden soms noodzakelijk met de stelregel dat fysiek ingrijpen alleen mag als *niet* ingrijpen erger is en tot meer schade leidt dan *wel* ingrijpen. Hierbij moet er wel worden gelet op de volgende voorwaarden:

- fysiek ingrijpen moet proportioneel zijn
- fysiek ingrijpen moet subsidiair zijn, dat wil zeggen alleen als er geen alternatieven meer zijn.

Verder wordt de tip gegeven ervoor te zorgen dat er een protocol is binnen school over fysiek ingrijpen.

Cameratoezicht (LO Magazine 9, 2017)

In dit artikel wordt aangegeven dat cameratoezicht in school valt onder de privacywetgeving en alleen is toegestaan ter beveiliging van bepaalde eigendommen. Denk hierbij aan garderobes en plaatsen waar de kluisjes staan opgesteld. Verborgen camera-toezicht is in bijzondere gevallen toegestaan mits aangekondigd en van tijdelijke aard, bijvoorbeeld om een bepaald probleem (herhaaldelijk diefstal) op te lossen. Uiteraard vallen plaatsen als kleedkamers en toiletten hier buiten.

Filmen en fotograferen (LO Magazine 1, 2018)

Mag een docent LO beeldmateriaal maken? School is geen publieke

ruimte. Foto's en filmbeelden maken en opslaan zonder toestemming is niet toegestaan. AVG (Algemene verordening gegevensbescherming) is hier leidend. Je zult toestemming moeten vragen aan leerlingen indien ze ouder zijn dan 16 jaar. Zijn ze jonger dan is toestemming van ouders noodzakelijk. Zorg voor schriftelijk bewijs van toestemming. Maak duidelijk waar de opnames voor bedoeld zijn. De toestemming kan altijd later worden ingetrokken. Wees daarvan bewust.

Berisping (LO Magazine 2, 2018)

Een docent weigert les te geven omdat door een verandering in de klassensetting er drie leerlingen zijn toegevoegd aan de groep waardoor de sfeer in de klas onveilig is geworden in het licht van de onderwerpen die behandeld worden in de les. Het betrof hier geen docent LO maar docent sociale vaardigheden. De docent kreeg een schriftelijke berisping en wordt opgedragen de lessen te geven.

Veiligheid in de les; een casus 'tikspel' (LO Magazine 5, 2018)

Tijdens een tikspel (pilon-roof) loopt een leerling tegen de muur. Gevolg: een dwarslaesie. Ouders stellen de docent aansprakelijk. Is er sprake van onrechtmatig handelen? Wat hier een rol speelt in het oordeel van de rechter zijn de volgende aspecten:

- Zijn de instructies duidelijk gegeven?
- Was er toezicht tijdens de activiteit?
- Hoe was de sfeer in de les?
- Zijn er voldoende veiligheidsmaatregelen genomen?
- Was er sprake van een gangbare didactiek ondersteund met een vakwerkplan?

Deze aspecten zijn belangrijk bij het beoordelen of er sprake is van onrechtmatig handelen.

Grenzen van toelaatbaar gedrag in omgang met collega's (LO Magazine 1, 2019)

Hier wordt een casus beschreven van een beginnend docent die zich onheus bejegend voelt door een huismeester die werkt op school. Deze slaat ongevraagd de arm om haar heen en geeft handkusjes. De docent voelt zich niet veilig. Dat de



docent niet aangeeft dit niet op prijs te stellen, ontslaat dit de verweerder niet van de verplichting zelfverantwoordelijkheid te nemen. De commissie die de klacht behandelt acht de klacht gegrond. Ook de werkgever heeft hier een verantwoordelijkheid de werksfeer te bewaken en een protocol op te stellen hoe met elkaar respectvol om te gaan en professioneel gedrag te tonen.

Aansprakelijkheid bij ongelukken (LO Magazine 3, 2019)

Hier wordt een casus beschreven van een leerling uit het primair onderwijs die van een trapezoïde is gevallen waar hij opklom om mee te doen aan een balansspel op een bank naar een

andere trapezoïde. Onder de bank lagen maten. Bij het opklimmen niet. Daar is de leerling achterover gevallen. Ouders stellen de docent aansprakelijk vanwege te weinig beveiliging met matjes en dat hij tekort is geschoten in zijn zorgplicht. In de uitspraak van rechter kregen de ouders geen gelijk. Zorgplicht betekent niet dat alle risico's zijn uit te sluiten. Waar de rechter naar kijkt is de bevoegdheid van de docent en daarmee samenhangend:

- goede instructie door de docent
- toezicht door de docent
- veiligheidsmaatregelen, matjes op de juiste plaats waar de risico's zijn en differentiatie
- vakwerkplan
- gangbare didactiek en methode.

« Veiligheid in de les

Sociale media en WhatsApp-groepjes (LO Magazine 4, 2019)

Wees voorzichtig met meedoen in WhatsApp-groepjes. De grens tussen werk en privé wordt daar makkelijk overschreden. Zowel qua tijdstip als qua taalgebruik. Behoudt professionele afstand en vermijd één op één contact. In een casus wordt een voorbeeld van een docent gegeven die in privé contact duidelijk grenzen heeft overschreden waarbij het WhatsApp-contact een rol speelde. Omdat duidelijke protocollen hier (nog) ontbreken vraagt dit om professioneel gedrag.

Aansprakelijkheid sportaanbieders (LO Magazine 8, 2021)

Wie is er aansprakelijk als een docent LO leerlingen activiteiten laat doen waarbij hij zelf geen les geeft? Denk hierbij aan clinics die buiten school maar in onderwijstijd (LO-tijd) worden gegeven. Bijvoorbeeld activiteiten als klimmen, kanoën, kickboksen, skeeleren en mountainbiken. Hier is de school verantwoordelijk en uiteindelijk de docent LO. Zaken die hier aandacht verdienen zijn:

- de deskundigheid van de instructeurs
- toezicht en aanwezigheid van de school
- afspraken op schrift met de sportaanbieder
- checken of de activiteit afdoende is verzekerd.

Tot zover in het kort een bloemlezing van artikelen uit de rubriek Recht van de afgelopen vijf jaar. Ben je geïnteresseerd in het volledige verhaal dan kun je via de QR-code de betreffende artikelen opvragen. ●



Contact

m.massink1@upcmail.nl

Foto's

Anita Riemersma

Kernwoorden

beroepsaansprakelijkheid, zorgplicht, professionaliteit, verantwoordelijkheid

Trefbal en jagerbal zijn eindeloos



Trefbalspelen en jagerbalspelen zijn populair. Leerlingen zijn bekend met jagen en gejaagd worden door de computerspelletjes die ze spelen. Nu krijgen leerlingen de kans fysiek te spelen en te jagen in plaats van digitaal, met alle lichamelijke inspanning en beleving die daarbij komt. Het gaat om jagen en treffen door afgooien en voorkomen dat je getroffen wordt. Het aantal variaties van trefbal- en jagerspelen is eindeloos. Er kan klassikaal gespeeld worden of in kleinere groepen, afhankelijk van de doelen die je stelt. In deze serie willen we trefbal- en jagerbalspelen aan bod laten komen waar veel beleving in zit en waarin geleerd kan worden. Dit keer klassikaal 'setshot trefbal' en 'oversteek-jagerbal'. | Tekst Maarten Massink

Bij trefbalspelen zijn de rollen van beide partijen gelijkwaardig; je bent zowel looper als afgooier. Eventueel is het veld in vakken verdeeld. Bij jagerbalspelen zijn de rollen verdeeld. Je hoort bij de jagers of je hoort bij de hazen (lopers). De hoofduitdaging is als afgooier/jager de looper uitmaken door af te gooien terwijl de lopers proberen dat te voorkomen. Een leerlijn in deelnameniveaus (*Spelen op verschillende niveaus, spelprofielen in het voortgezet onderwijs*. Breukelman & Massink, 2002) zie je ontstaan in de volgende deelnameniveaus:

Inblijven:

- 1 je loopt te laat weg;
- 2 je loopt op tijd weg van de afgooier;

- 3 je loopt op tijd weg en kunt de bal ontwijken;
- 4 je loopt op tijd weg en kunt de bal ontwijken met schijnbewegingen en afgooien uitlokken, aandacht afleiden of bal onderscheppen.

Uitmaken:

- 1 je gooit de bal ongericht weg;
- 2 je gooit op grote afstand naar de lopers;
- 3 je speelt samen en jaagt tot de looper dichtbij is;
- 4 je maakt schijnbewegingen en kunt met andere jagers de looper insluiten.

Setshot trefbal

Arrangement

Setshot trefbal is een trefbalspel in twee vakken met op iedere zaalhelft

een basket. Er staat een bank voor de basket.

Opdracht

Twee teams zijn verdeeld over twee vakken. Er zijn twee foamballen (trefballen) in het spel en twee basketballen. Leerlingen mogen vanuit hun eigen vak leerlingen in het andere vak afgooien met de trefbal. Is dat gelukt dat gaat de getroffen leerling naar de overkant op de bank staan voor de basket. Deze leerling kan zich zelf en alle spelers op de bank verlossen als hij vanaf de bank de basketbal door de basket schiet. Hij krijgt de basketbal van zijn eigen partij toegespeeld. Dat doen ze door de bal te *rollen* over de grond van het eigen veld naar de bank aan de overkant. Deze basketbal rolt door vijandelijk gebied maar mag niet worden tegengehouden door de tegenpartij. Degene die de rollende bal toch tegenhoudt, of zelfs per ongeluk aanraakt, is af en gaat op de bank staan aan de andere kant. Het is heel belangrijk dat de basketbal zachtjes gerold wordt en niet gaat stuiten en hij mag zeker niet worden gegooid (duidelijk voorbeeld geven). Een gegooide/stuiterende bal kan hard aankomen. Je mag lopen met de bal (trefbal en basketbal).

Het is belangrijk dat de partij goed kijkt of er iemand verlost kan worden en er een basketbal gerold moet worden. Zolang er leerlingen van jouw partij op



de bank aan de overkant staan moet de basketbal gerold worden.

Als er niemand van jouw partij op de bank staat is het niet verstandig om de bal te rollen en kun je de bal op je eigen veld houden. De tegenpartij moet eerst een speler zien af te gooien zodat de andere partij een basketbal moet rollen.

Variaties

Door de regels aan te passen kun je het makkelijker of moeilijker maken om te verlossen. Het gaat om streven naar spannend evenwicht.

Verlossen wordt moeilijker door:

- als de bal door de basket wordt gegooid vanaf de bank zijn niet alle spelers verlost maar alleen de speler die scoort;
- de speler die scoort mag bepalen wie er terug mag naar het vak;

Verlossen wordt makkelijker door:

- met meer basketballen spelen;
- ook vanaf de bank laten afgooien met een trefbal (niet met de basketbal natuurlijk!).

Deze regel geeft een extra dimensie. De trefbal mag net als de basketbal gerold worden zonder dat hij kan worden tegengehouden. Of de trefbal kan ook door de lucht gegooid worden met mogelijkheid van tegengehouden. Er ontstaat nu dreiging van twee kanten; vanuit het andere vak en vanaf de bank. Er ontstaat met deze regel meer kans op samenwerking. Als je vanaf de bank dreigt met een trefbal kan een schutter op de basket schieten zonder dat de tegenpartij de bal die van het bord komt opvangt als er gemist wordt.

Afgooien wordt makkelijker door:

- meer trefballen in het veld;
- de afgooilijnen te verplaatsen.

In plaats vanaf de middellijn mag je doorlopen tot de volgende 3-meterlijn van het volleybalveld om af te gooien.

Met deze regel ontstaat een gemeenschappelijk velddeel tussen de twee 3-meterlijnen van het volleybalveld. Omdat je mag lopen met de bal kunnen leerlingen elkaar opjagen en met de bal in de hand de tegenpartij dichterbij benaderen. Maar ze kunnen ook zelf meer teruggejaagd worden. Het spel wordt er dynamischer van.

Differentiatie

Met deze laatste variant kun je mooi differentiëren. Sommige spelers mogen doorlopen tot de 3-meterlijn maar anderen (degenen die goed en hard gooien) mogen alleen vanaf de middellijn afgooien. Deze leerlingen krijgen een lintje om ze te onderscheiden. De lintjes worden door de docent



Trefbal



of door de tegenstander uitgedeeld. In het laatste geval bepaalt de tegenpartij welke spelers van de andere partij vanaf grotere afstand moeten gooien. Deze spelregel kan ertoe leiden dat leerlingen die zich wat meer afzijdig houden, belangrijker worden omdat zij de tegenstander een stukje verder mogen opjagen en van dichtbij mogen afgooien.

Oversteek-jagerbal

Arrangement

Over de lengte van de zaal is een volleybalnet gespannen in de laagste stand tot op de grond. De functie van het net is om twee vakken in de lengte te scheiden en om de trefballen tegen te houden en aan één kant te houden. De klas is verdeeld in twee partijen; partij met lintje en partij zonder lintje. Iedere partij is ook weer gesplitst in het begin van het spel. Aan iedere kant van het net staat de helft van de lintjes partij en de helft van de zonder-lintjes partij. We noemen de ene kant vak A en de andere kant vak B. Vak A en vak B zijn lange vakken over de lengte van de zaal gescheiden door een lengtenet. Op iedere zaalhelft is één trefbal dus in totaal twee trefballen (verschillend van kleur).

Opdracht

In vak A zijn de lintjes de jagers. Bij een klas van bijvoorbeeld 24 leerlingen staan daar zes met lintjes en

zes zonder lintje. De zes zonder lintje zijn in vak A de lopers. In vak B is het net andersom, daar zijn de zes lintjes de lopers en de zes zonder lintje de jagers. In beide vakken proberen de jagers de lopers af te gooien. In hun vak mogen de jagers overspelen, ze mogen niet lopen met de bal. Zodra een jager een loper afgooit gaan **beide spelers** oversteken onder het net door (of aan de zijkant er langs) en spelen in het andere vak verder. Daar zijn de rollen net omgedraaid. Dus als een lintje in vak A als jager een loper afgooit, gaan de jager (lintje) en loper (zonder lintje) oversteken en spelen in vak B verder. Daar is speler met lintje nu loper geworden en de speler zonder lintje jager. Dit is lastig te begrijpen voor leerlingen. Vooral dat je ook als jager moet oversteken als je iemand hebt afgegooid. Het is de bedoeling van iedere partij om als jager loper te worden door iemand van de andere partij (lopers) af te gooien en over te steken om daarna loper te worden en in dat vak te zorgen dat je niet wordt afgegooid.

Testvraag na de uitleg (met voorbeeld): Hoe kun je zien welke partij voor staat? Antwoord: De partij die de meeste lopers in hun loopvak heeft en de minste jagers in hun jaagvak. Wanneer stopt het spel? Antwoord: Als er nog maar één jager en één loper in een vak over is. Want dan kan de jager niet meer overspelen en kan hij

de loper niet meer benaderen om af te gooien. Je kunt nog als regel invoeren dat als er nog maar één jager over is, deze mag lopen met de bal om de laatste loper af te gooien en het vak helemaal leeg te maken.

Samenwerken

Leerlingen van niveau 1 en 2 (zie begin van het artikel) zullen waarschijnlijk sneller geraakt worden als loper en in het jaagvak terecht komen. Het zal ze daar moeite kosten om een loper af te gooien en weer terug over te steken. De partij kan hierbij helpen door samen te spelen en deze leerling te helpen als jager door lopers in te sluiten zodat deze jager van dichtbij kan afgooien (groepstactiek).

Als loper kan de partij helpen door in het loopvak als goede loper aandacht te trekken en de jagers uit te lokken af te gooien op goede lopers, die dan met schijnbewegingen en ontwijken ontsnappen en andere lopers gelegenheid geven ook te ontsnappen.

Tip: controleer regelmatig of leerlingen goed oversteken. Als bijvoorbeeld de jagers vergeten over te steken als ze iemand hebben afgegooid is het aantal met lintjes en zonder lintjes aan een kant niet meer in evenwicht.

Als je deze spelen gaat spelen ben ik benieuwd naar je ervaringen. Heb je zelf ook voorbeelden van trefbal- en jagerbalspelen die je wilt delen neem dan contact op. ●



Bronnen

- Breukelman, H., Massink, M., (2002). *Spelen op verschillende niveaus, spelprofielen in het voortgezet onderwijs*. HB uitgevers, Baarn
- Brouwer, B., Houthoff, D., Massink, M., Mooij, C., Mossel, G. van, Swinkels, E., & Zonnenberg A. (2012). *Basisdocument bewegingsonderwijs voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs*. Jan Luiting Fonds, Zeist

Contact

m.massink1@upcmail

Foto's

Hans Dijkhoff

Kernwoorden

trefbalspelen, jagerbalspelen

Antwoorden op veel gestelde vragen

Aan het team juridisch van de KVLO wordt veel informatie gevraagd over veiligheid, verantwoordelijkheid en aansprakelijkheid. In het artikel elders in dit blad wordt hier aandacht aan besteed. In dit artikel is er extra aandacht voor de meest gestelde vragen. (Bron: publicatie JLF 'De gymleraar').

| **Tekst** Team Juridisch KVLO

Leraar lichamelijke opvoeding is een prachtig én complex beroep. Als gymleraar wil je leerlingen vooral veel, goed en met plezier laten bewegen.

Het stelt hoge eisen aan het professionele niveau van de leraar. In juridisch opzicht vooral op het gebied van veiligheid en verantwoordelijkheid. Dat blijkt uit de antwoorden op de meest gestelde vragen aan het Team Juridisch KVLO

Vakwerkplan

Vraag: Is een vakwerkplan verplicht?

Het vakwerkplan is het resultaat van een planning vanuit een visie op het vak lichamelijke opvoeding. Het geeft de richting aan hoe je in de praktijk aan het werk kan gaan. Het is de legitimering voor je werk. Het vakwerkplan heeft ook nog een 'andere kant': een juridisch perspectief en verantwoording.

In het beroepsprofiel voor leraren LO zijn de bekwaamheidseisen opgenomen die worden gesteld aan leraren LO. Eén van die bekwaamheidseisen is vakdidactische bekwaamheid:

"Om vakdidactisch bekwaam te zijn zorgt de leraar lichamelijke opvoeding voor het plannen, realiseren en evalueren van krachtige leeromgevingen in bewegings- en sportsituaties voor de groepen waarmee hij werkt en voor individuele leerlingen..."

Om te voldoen aan deze bekwaamheid moet de leraar het volgende doen: hij maakt jaarplannen en een vakwerkplan die aansluiten en passen binnen de vastgestelde eindtermen en kerndoelen voor lichamelijke opvoeding op school. Waarom is dit onderdeel van de bekwaamheidseisen, het kunnen opstellen van een vakwerkplan, voor leraren LO juridisch ook van

belang? Als er een ongeval plaatsvindt in de les LO en de school en een leraar worden aansprakelijk gesteld voor de schade, kan het vakwerkplan een richtinggevende rol spelen.

De rechter stelt het volgende vast: Het lesprogramma en de werkwijze binnen de lessen is vastgelegd in een zogeheten vakwerkplan dat de afspraken tussen de gymnastiekleerkrachten bevat. Alle tien de gymnastiekdocenten van de school werken volgens dit plan. Ook het onderdeel hordenlopen is opgenomen in het vakwerkplan en wordt aangeboden op de in het plan opgenomen wijze. De hordes staan bijvoorbeeld verder van elkaar af en zijn ingepakt met schuimrubber ter voorkoming van schade. Er vindt differentiatie naar niveau plaats en de volgorde van aanbieden en het arrangement kent een duidelijke, afgesproken structuur waarbij veel acht wordt geslagen op veiligheidsmaatregelen. Tevens stelt de rechter vast dat deze wijze van werken al jarenlange praktijk is en nog nooit tot ernstige ongelukken heeft geleid. Dat voert de rechter tot de conclusie dat, in het licht van de genoemde inrichting van het gymnastiekonderwijs (het vakwerkplan!) en de veiligheidsmaatregelen die de

Voorbeeld

Bij de rechtbank Haarlem heeft de volgende zaak gespeeld: een school wordt aansprakelijk gesteld door de ouders van een leerlinge die tijdens een les hordenlopen vervelend ten val komt, haar been op meerdere plaatsen breekt en daarna lange revalidatie nodig heeft. De rechtbank moet de volgende vraag beantwoorden: Is de leerkracht bij het leidinggeven, gelet op alle omstandigheden van het geval, tekortgeschoten in de zorg die van haar jegens de leerlingen van de gymnastiekoefening kan worden gevergd? Met name komt het aan op de vraag of er bij het onderdeel hordenlopen voldoende en passende voorzorgsmaatregelen zijn getroffen ter voorkoming of beperking van het risico van een ongeval en de gevolgen daarvan.



Horloge af

leerkracht heeft genomen, de kans op een ongeval niet zo groot was dat zij de bewuste oefening niet had mogen laten uitvoeren. De school is daarom niet aansprakelijk voor de schade die de leerling als gevolg van het ongeval heeft geleden. Met dank aan het vakwerkplan dat in de praktijk ook daadwerkelijk door de sectie gehanteerd wordt, stelt de rechter geen aansprakelijkheid vast.

Tip

Stel (met je sectie) een vakwerkplan op en zorg dat dit plan bekend en goedgekeurd is door de werkgever. Gebruik het vakwerkplan als richtinggevend instrument, bijvoorbeeld ook voor een verantwoording van de materialen die je nodig hebt in je lessen LO.

Verantwoordelijk voor waardevolle spullen

Vraag: Is het verstandig om waardevolle spullen in te nemen en in hoeverre ben je daarvoor verantwoordelijk?

Het komt regelmatig voor dat leerlingen rijkelijk behangen met sieraden en de smartphone in de hand de gymles in komen. Met het oog op de eigen veiligheid en die van anderen, mogen sieraden niet gedragen worden tijdens de les en de smartphone moet ook even aan de kant. Een veelgebruikte oplossing daarvoor is dat de leerlingen hun sieraden en waardevolle spullen voor de les in een bak leggen die tijdens de les bijvoorbeeld in de (afgesloten) lerarenkamer wordt opgeborgen. Na de les kunnen de leerlingen hun eigen spullen er weer uit halen.

De docent neemt, door op bovenstaande wijze waardevolle spullen te bewaren, een juridische verplichting op zich: het in bewaring nemen van zaken. Bewaarneming is een overeenkomst waarbij de ene partij, de bewaarnemer, zich tegenover de andere partij, de bewaargever, verbindt, een zaak die de bewaargever hem toevertrouwt of zal toevertrouwen, te bewaren en terug te geven. Hieruit vloeit voor de docent de

verplichting voort de zaak niet alleen te bewaren, maar ook terug te geven. De docent moet bij het bewaren van de spullen een zekere zorgvuldigheid betrachten. Hij doet er goed aan de spullen op te bergen waar zij normaal geen schade kunnen oplopen. Vaak zullen spullen worden opgeborgen op een plek waar zij niet getroffen kunnen worden door ballen en andere schade toebrengende voorwerpen. Maar wat als er opeens spullen verdwenen zijn? Er zal gekeken worden naar de zorg die een docent heeft betracht om de diefstal te voorkomen. Van tekortschieten is bijvoorbeeld sprake indien de docent de spullen bewaart op een plek waar hij er geen toezicht op kan houden en die vrij toegankelijk is. De docent kan dan aansprakelijk worden gesteld! Ook toezicht houden op het ophalen van de spullen (neemt de juiste leerling de juiste telefoon mee) behoort tot de zorgvuldigheid. Als iedereen in de bak kan graaien en er geen toezicht is bij het pakken van de spullen kan een docent aansprakelijk worden gehouden voor verlies van de spullen. Om elke vorm van aansprakelijkheid uit te sluiten, kan de docent eisen dat de leerlingen zonder waardevolle spullen in de les verschijnen. De praktijk leert echter dat dit moeilijk vol te houden is. Er is altijd een aantal leerlingen dat 'vergeten' is hun sieraden thuis of in de schoolkluis te laten. Als de docent de spullen niet in bewaring neemt, zullen de leerlingen horloges en dergelijke omhouden en/of spullen in de kleedkamer laten liggen. Beide zijn niet wenselijk in verband met de veiligheid en de kans op diefstal. Het is de school die hiervoor beleid moet ontwikkelen. De school zal uit moeten dragen en bekend moeten maken wat het beleid hierin is. De werkgever beschermt daarmee als het ware zijn werknemers voor aansprakelijkheid.

Tip

Maak als sectie afspraken met je directie hierover en zorg dat er beleid wordt opgesteld en dit bekend wordt gemaakt in de schoolgids. Zorg bijvoorbeeld dat er kluisjes zijn bij de kleedkamers. Mocht er in uitzonderlijke gevallen toch aan je gevraagd worden de spullen in bewaring te nemen, bewaar deze dan in een in alle opzichten 'veilige' plaats en zorg dat je toezicht houdt op het terughalen. Daarmee voorkom je aansprakelijkheid en schadevergoeding. Let op: verdwijning van in bewaring genomen goederen valt niet onder de WA-verzekering voor KVLO-leden.



Minitramp

Gebruik van minitrampoline

Vraag: Is het gebruik van de minitrampoline toegestaan en mag ik leerlingen zelfstandig laten springen met de minitrampoline?

Na een ernstig ongeluk is eind jaren zeventig ooit een verbod op het gebruik van de minitrampoline opgelegd. Tegenwoordig is er geen wettelijk verbod op het gebruik van de minitrampoline. Het gebruik van de minitrampoline is dan ook toegestaan voor iedere leerkracht die bevoegd is voor het geven van bewegingsonderwijs.

Het gebruik van de minitrampoline is echter niet vrijblijvend. De minitrampoline is een toestel waar door de veerkracht 'een uitdagende werking' vanuit gaat. Leerlingen kunnen niet altijd overzien wat de gevolgen zijn van een te wilde of ongecontroleerde sprong.

Gaat het mis dan kunnen de gevolgen zeer groot zijn. Het is als leerkracht dus verstandig het gebruik van de minitrampoline alleen toe te staan onder toezicht (van een vakleerkracht) en met duidelijke instructies (denk aan voorgeschreven sprongen). Dreigen leerlingen elkaar tijdens de activiteit uit te dagen en daarbij onverantwoorde risico's te nemen, leg de activiteit dan stil.

In 2018 is in het vakblad in een artikelenreeks verder ingegaan op het gebruik van de minitrampoline in het basisonderwijs ('Minitrampoline springen in het basisonderwijs'). Betreffende artikelenreeks is onder andere te vinden in onze kennisbank op www.kvlo.nl (zoek op 'minitrampoline').

Verantwoordelijkheid bij inhuren

Vraag: Is de trainer die ik heb ingehuurd eindverantwoordelijk (of toch ikzelf)?

Indien het gaat om activiteiten die vallen onder schooltijd en die namens de school worden aangeboden ligt de primaire verantwoordelijkheid voor de leerlingen bij de school en de docent. Mocht er iets mis gaan en zou daaruit een mogelijke aansprakelijkheidsstelling volgen dan zullen ouders zich waarschijnlijk in bijna alle gevallen wenden tot de school van de leerling en niet tot de externe trainer. Dat de school daarbij samenwerkt met een externe partij brengt dus niet met zich mee dat de

verantwoordelijkheid van de school en de docent ook verdwijnt. Bij het inschakelen van een externe trainer is het van belang duidelijke afspraken te maken over de taakverdeling en verantwoordelijkheden van zowel de docent als de trainer (mede met het oog op de veiligheid). Daarmee wordt het risico dat er iets mis gaat verkleint en geven de school en de docent vorm aan de zorgplicht.

Op grond van de wetgeving (artikel 6:170 BW) ligt het aansprakelijkheidsrisico in beginsel niet bij de docent als werknemer maar bij de school als werkgever. Zou je vanuit je werkzaamheden als docent (in loondienst) toch persoonlijk aansprakelijk gesteld worden dan ben je in beginsel gedekt door je lidmaatschap van de KVLO (collectieve beroepsaansprakelijkheidsverzekering). Van een succesvolle aansprakelijkheidsstelling van de docent kan alleen sprake zijn bij opzet of grove nalatigheid vanuit de docent. Dat zal niet snel het geval zijn.

Bewegingsvaardigheid inschatten

Vraag: Zijn er veranderingen wat betreft het beveiligen van situaties door de afnemende bewegingsvaardigheid/fysieke conditie van leerlingen (denk bijvoorbeeld aan overgewicht en ringzwaaien)?

Er wordt vaak geconstateerd dat de motoriek van leerlingen achteruit gaat. Hoe daar mee om te gaan is



Goede bewegingsvaardigheid

vooral een didactische vraag. Je hebt als school en docent natuurlijk wel een zorgplicht. Invulling daarvan is dat je zo nodig per leerling inschat of deze een bepaalde activiteit kan uitvoeren of niet, dit ook met het oog op de veiligheid van de leerling. (differentiëren). Recentelijk zijn er situaties geweest waarbij leerlingen uit de ringen vielen vanwege te weinig knijpkracht in relatie tot lichaamsgewicht. Het beveiligen met matten bij ringzwaaien is daarmee nog belangrijker geworden, ook als er geen sprake is van afspringen maar alleen rustig zwaaien. Welke richtlijnen zijn er vanuit de KVLO over veiligheid; zie het basisartikel op pagina 4 van dit nummer waarin wordt ingegaan op de zogenaamde kelderluikcriteria. ●



Bronnen

JLF-gepubliceerd boekje:
De gymleraar: <https://www.sportsmedia.nl/de-gymleraar.html>

Contact

juristen@kvlo.nl

Foto's

Hans Dijkhoff

Kernwoorden

vakwerkplan, minitrampoline, veiligheid, aansprakelijkheid, verantwoordelijkheid



Inhuren externen

Methodiek atletiek voor school (VO) 3

Springen

Dit artikel is een vervolg van de artikelenserie 'Werken met een methodiek, waarom zou je?' In de vorige artikelen van LO Magazine 2, 3, 5 en 6 kwam turnen aan bod. Daarna volgden er voorbeelden van atletiek (lopen; sprint en durvormen in LO Magazine 8 en estafette en hordenlopen in LO Magazine 9). Nu volgt het onderdeel springen. | Tekst Guus Klein Lankhorst

Een methodiek (of leergang) is de weg waarlangs geleerd wordt en is slechts nodig als:

- het ineens uitvoeren van de eindvorm gevaarlijk is
- de eindvorm anders te moeilijk is
- er een grote kans bestaat op insluiten van technische fouten
- de leerling bij het herhaaldelijk foutief uitvoeren van de eindvorm, steeds in onplezierige aanraking komt met het toestel/materiaal, waardoor het verder oefenen grote tegenzin opwekt.

In het vorige artikel is het LTAD-en ASM-model kort besproken:

- 1 hanteer een methodiek van jong naar oud van heel speels naar steeds meer wedstrijdgericht (LTAD).
- 2 laat ze op heel veel verschillende manieren in aanraking komen met bewegingen. Maak veel gebruik van transfer en probeer eerst de leerlingen zo allround mogelijk te maken (ASM). Uitgangspunt hierbij is dat de ideale techniek niet bestaat, iedereen heeft zijn eigen voorkeuren

(zie ook Action Type maar dit is veel minder wetenschappelijk bewezen). We laten leerlingen graag impliciet leren (inclusief differentieel leren) door ook buiten de gebaande paden van het turnen te treden.

Verder wordt geprobeerd te leren van vorige ervaringen door lessen te analyseren hoe het gegaan is. Goede manieren proberen te behouden en daar waar je nog niet tevreden bent, verzijn je alternatieven zodat je de volgende keer anders kunt handelen. Met als doel een beter resultaat te bereiken. Het model van Korthagen is hiervoor zeer geschikt.

Ik ben ervan overtuigd dat de hedendaagse jeugd veel plezier kan beleven aan vele van de beschreven oefeningen en door kan groeien tot een allround sportman of sportvrouw.

De reflectiespiraal van Korthagen



Beoordeling en periodeplan

De oefeningen zijn in de kleuren van de skipiste van makkelijk naar moeilijk, dit gaat over de methodiek. Je zou dit in een aantal gevallen ook kunnen gebruiken als niveau van uitvoering: **groen** (6), **blauw** (7), **rood** (8), **zwart** (9), **paars** (10). Globaal kun je deze dus gebruiken om cijfers te geven. Bij sommige oefeningen zijn meerdere stappen in eenzelfde kleur, je zou dan met halve cijfers kunnen gaan werken. Bijvoorbeeld de eerste groene oefening is een 6 en de tweede groene oefening is een 6½. Daarnaast hebben we ook tabellen toegevoegd omdat atletiek meten is van afstand of tijd. De techniekcijfers zitten zo in elkaar dat wanneer je je best doet, je altijd wel op een voldoende uitkomt. Bij de normtabellen zou je op een onvoldoende uit kunnen komen. Daarom zijn wij er voorstander van om de helft van het cijfer voor een bepaald onderdeel te laten bepalen door techniek en de andere helft door prestatie afgeleid uit de tabel.

Verspringen

Opbouw

- a In zo min mogelijk sprongen naar de overkant, afzet met twee benen.
- b Afzet met één been, hurksprong, landen in de hoepel met twee benen, bepalen van het afzetbeen; spring een keer met links, een keer met rechts en daarna met het been dat het beste voelt, bij twijfel 360° springen (spring je linksom dan is links het afzetbeen).
- c Springen en bal in hoepel leggen.
- d Over lage hordes heen stappen (hierdoor een hoger knie-inzet) en springen.



Schredesprong

- a 5-pas aanloop gevolgd door een stijgsprong vanuit een afzetvlak.
- b Idem maar nu landen in schredestand.
- c Idem maar nu vlak voor de landing het afzetbeen aansluiten bij het zwaaibeen.
- d Aanlooplengte vergroten en snelheid verhogen.

Onderbouw

Ver-springen	Jongen	2.50 m.	3 m.	3.50 m.	4 m.	4.50 m.
	Meisje	2 m.	2.50 m.	3 m.	3.5 m.	4 m.
Stap-stapsprong	Jongen	7 m.	7.50 m.	8 m.	8.50 m.	9 m.
	Meisje	6 m.	6.50 m.	6 m.	6.50 m.	7 m.
Hoog-springen	Jongen	1.00 m.	1.10 m.	1.20 m.	1.30 m.	1.40 m.
	Meisje	0,90 m.	1.00 m.	1.10 m.	1.20 m.	1.30 m.

Bovenbouw

Ver-springen	Jongen	3.00 m.	3.50 m.	4.00 m.	4.50 m.	5.00 m.
	Meisje	2.50 m.	3.00 m.	3.50 m.	4.00 m.	4.50 m.
Hink-stapsprong	Jongen	8 m.	8.50 m.	9 m.	9.50 m.	10 m.
	Meisje	6 m.	6.50 m.	7 m.	7.50 m.	8 m.
Hoog-springen	Jongen	1.10 m.	1.20 m.	1.30 m.	1.40 m.	1.50 m.
	Meisje	1.00 m.	1.10 m.	1.20 m.	1.30 m.	1.40 m.
Polstok-hoog	Jongen	1.40 m.	1.60 m.	1.80 m.	2.00 m.	2.20 m.
	Meisje	1.20 m.	1.40 m.	1.60 m.	1.80 m.	2.00 m.

Technieken

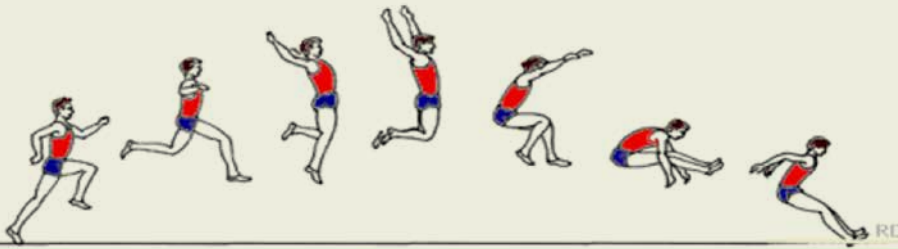
- a Hurktechniek, neem een aanloop met je afzetbeen achter. De lengte van 7-8 meter is een 'dwingend' afstand, er ontstaat vanzelf een 5-pas (praat niet over een 5-pas want dan gaan leerlingen er over nadenken en verandert hun paslengte), probeer lang in de lucht te blijven. We springen vanaf een afzetvlak (mat). In plaats van lengte opmeten kun je ook springen in vakken.
- b Aanloop vergroten via 10 meter (7-pas), probeer omhoog te springen met redelijk veel snelheid, naar 12-13 meter (9-pas), romp rechtop, felle inzet knie van het zwaaibeen: 'kijk over iets heen', tik iets hoogs aan of spring over iets heen (lage horde). Eventueel een keer landen in Ridderstand (gekniel op 1 voet en 1 knie).
- c Schredesprong, het zwaaibeen moet gebogen (spitse knie) worden opgezwaaid, na de afzet, zwaaibeen ontspannen naar beneden (laten vallen). Direct na het hoogste punt wordt de landingshouding ingenomen, het zwaaibeen blijft voor. Afzetbeen lang achterhouden. Start eerst met een 3-pas aanloop en bouw dit langzaam uit.
- d Hangtechniek, na de afzet trek je je rug hol (niet te sterk), de landingshouding neem je in op 2/3 van de

sprong (dus vlak voor de landing). Romp rechtop en onderbenen wijzen min of meer naar achteren, 'lang maken' (remt rotaties) van het lichaam. De aanloopsnelheid is vrij hoog maar niet maximaal (anders kun je niet goed afzetten). Eventueel looptechniek (passen maken in de lucht).



Scan QR-code naar filmpje Methodische opbouw verspringen





Schop, hark en bezem op veilige afstand (nooit in de bak)

Verspringen in de zaal

- a Maak stijgsprongen (enkelvoudige loopsprongen, d.w.z. na afzet, landen op het zwaaibeen) en huppel-sprongen vanaf een merkteken of verhoogd vlak zoals een kastkop, Reutherplank of bank.
- b Hurksprong met een 5-pas aanloop (afzetbeen achter beginnen).
- c Schredesprong met een 7-pas aanloop.
- d Hangtechniek met een 7-pas aanloop.

d Idem, 11-pas en meer snelheid (niet maximaal), romp recht op, 'kijk over iets heen'.

Hink-stap-sprong

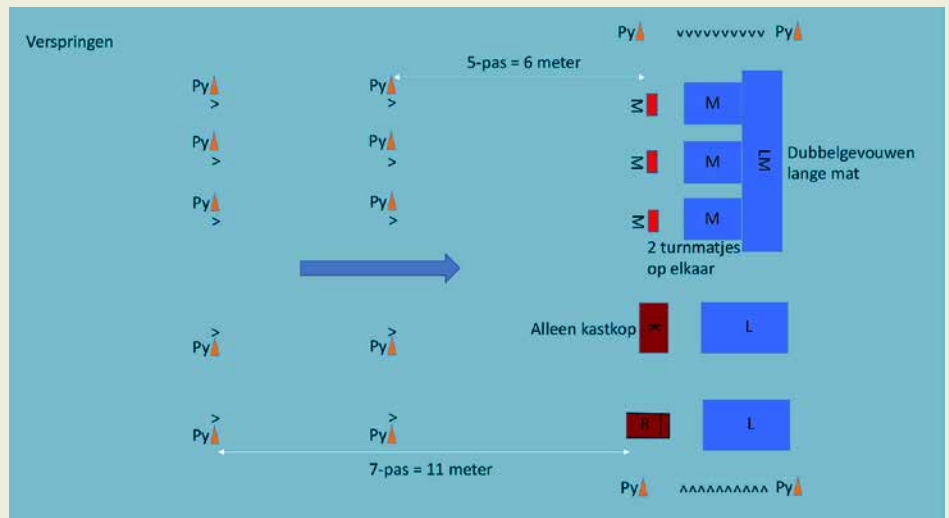
- a Beoefenen van het ritme ('ta-ta-tam') vanuit stand en rustige looppas (afzetbeen is als het goed is bekend,



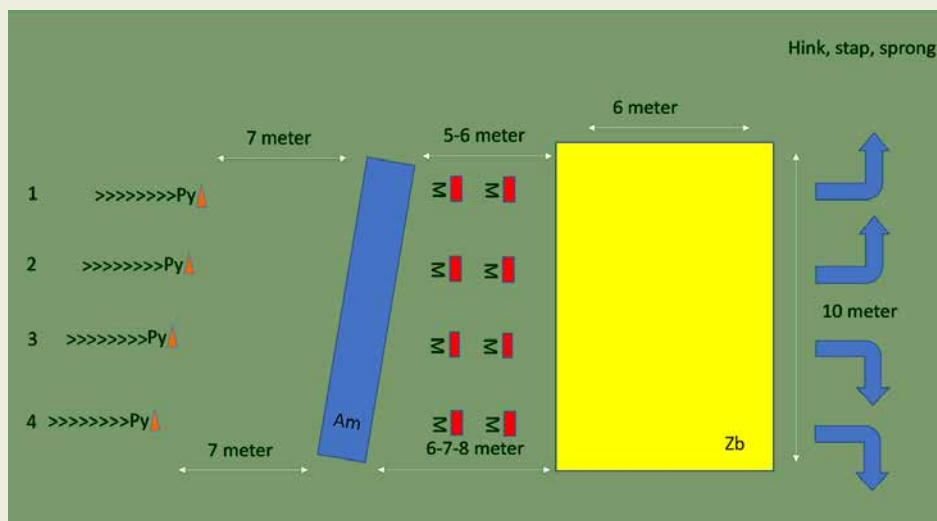
De driesprong

Stap-stap-sprong

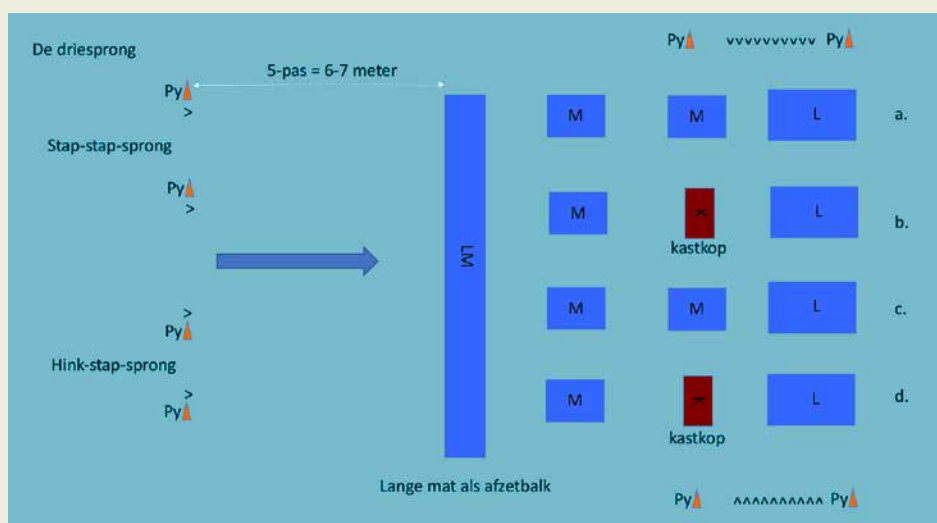
- a Maak loopsprongen en beoefen het ritme (de uitvoering moet wat tijd betreft ongeveer gelijk zijn ('ta-ta-tam') en bepaal het afzetbeen. Daarna, maak een stap-stap-sprong vanuit stilstand.
- b Springen in de bak met een aanloop van ongeveer 7 meter (5-pas), eerste stap vrij vlak, tweede stap iets hoger, de sprong het hoogst.
- c Idem, maar nu met langere aanloop (9-pas), landen op de volle voet, zwaaibeen gebogen inzetten (spitse knie).



Nooit op afstand springen vanwege blessures!



Schop, hark en bezem op veilige afstand (nooit in de bak)



Hier staan meerdere situaties voor meerdere lessen bij elkaar (er zijn meestal geen vier landingsmatten). Eventueel gebruik maken van lijnen volleybalveld.

anders nog een testje: ga achter iemand staan die met 2 voeten naast elkaar staat en geef hem een licht duwtje, als je met rechts naar voren stapt, is links je afzetbeen).

b Springen in de bak met een aanloop van ongeveer 7 à 8 meter (5-pas), hink is hierbij het laagst van de driesprong.

c Zelfde als b maar nu met een langere aanloop (9-pas), het zwaaibeen moet tijdens de hink naar achter gebracht worden, er vindt een schaarbeweging plaats. Eventueel deglobaliseren, tweede stap is vaak te vlak en te klein, plaats afzetmat op 3-4 meter en plaats een 20 cm hoog koord, maak hink en stap over het koord en landt in de bak.

d Idem maar nu met een 11-pas en meer snelheid (niet maximaal want dan kun je minder ver springen), romp rechtop ('kijk over iets heen').

c Vanuit 5-pas aanloop hink-stap-sprong met matten.

d Vanuit 5-pas aanloop hink-stap-sprong met matten en kastkop.



De driesprong in de zaal

a Vanuit 5-pas aanloop stap-stap-sprong met matten.

b Vanuit 5-pas aanloop stap-stap-sprong met matten en kastkop.



Bronnen

op te vragen bij redactie

Contact

guuskleinlankhorst@gmail.com

Foto's

Anita Riemersma

Kernwoorden

methodiek atletiek, springen, verspringen, driesprong, hinkstapsprong

Een vak in ontwikkeling

Het vak bewegingsonderwijs is in ontwikkeling en de Haagse Academie voor Lichamelijke Opvoeding (HALO) gaat daar uiteraard in mee. Als opleiding en docenten volgen we de lokale en landelijke ontwikkelingen en streven we ernaar hier met het programma bij aan te sluiten. Dit doen we vanuit de missie om docenten bewegingsonderwijs op te leiden, die het beweeggedrag in onze samenleving positief stimuleren en bevorderen. Voor deze editie van het LO Magazine zullen we schetsen hoe we hierin te werk gaan, waarbij we specifiek ingaan op het opleiden van vakleerkrachten voor het primair onderwijs (PO). | **Tekst** Jonas Leenhouts en Sjoerd Andringa



Werken vanuit leerlijnen

Sinds de curriculum vernieuwing in collegejaar 2018-2019 werken we bij de HALO vanuit het leerlijnmodel van Ploegman en de Bie (2008), waarin beroepstaken centraal staan. Het onderwijsmodel bestaat uit vijf leerlijnen:

- 1 Stage lijn
- 2 Integrale lijn
- 3 Theorie lijn
- 4 Methodisch-Didactische lijn (MDL)
- 5 Regie lijn

De theorie, werkmodellen en vaardigheden die nodig zijn om de beroepstaken uit te voeren, worden aangeleerd bij vakken in de MDL en Theorie lijn. Deze komen samen als beroepstaken die worden uitgevoerd op de opleiding in de Integrale lijn. Vervolgens kunnen de kennis en vaardigheden in de praktijk worden

toegepast tijdens de stages. Binnen de Regie lijn wordt gewerkt aan de persoonlijke ontwikkeling. De student neemt de regie binnen dit leerproces en kan zich profileren aan de hand van keuzevakken. Figuur 1 geeft een globaal beeld van hoe de verschillende leerlijnen interacteren met elkaar.

De module MDL PO

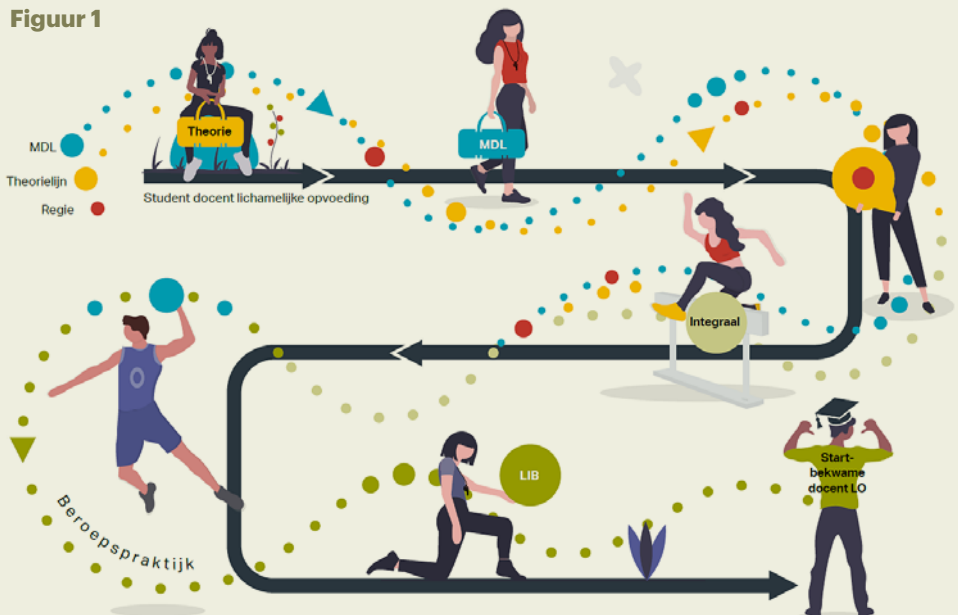
In dit artikel gaan we in op de module 'MDL PO', dit is een onderdeel van de Methodisch-Didactische lijn (MDL). Zoals de naam al weergeeft, gaat het

hier om didactische kennis en vaardigheden gericht op het primair onderwijs. Deze lessen worden gegeven in het eerste, tweede en derde jaar van de opleiding.

De basis van het huidige MDL PO-programma ligt ongeveer 20 jaar terug, parallel aan het verschijnen van het eerste *Basisdocument bewegingsonderwijs voor het basisonderwijs* (Mooij et al., 2014). In deze periode was er, zeker in de Randstad, een toenemende inzet van vakleerkrachten in het PO. Specialisten vanuit deze context (zoals Gijsbert Kortekaas, Esther van Rijn-Handels en Cor Moerman) hebben destijds aan de hand van de 'leerlijnen van bewegen' een programma opgezet met aandacht voor de veelzijdige bewegingsvormen in de heersende bewegingscultuur.

Deze ontwikkeling vormt de basis van het huidige programma. Methodieken van bewegingsactiviteiten worden hierin doorlopen, maar er is ook ruimte voor diepgang en de didactische keuzes die van toepassing zijn bij het

Figuur 1





Gezamenlijk verbinding leggen tussen theorie en praktijk

doceren. Deze keuzes worden benaderd vanuit de didactische thema's 'voorbereiden', 'uitvoeren' en 'evalueren', waarbij de complexiteit toeneemt gedurende opleiding. Zo gaat het in het eerste jaar nog om het als deelnemer ervaren van verschillende organisatie- en groeperingsvormen. In het derde jaar zullen studenten zelf keuzes

moeten maken om als docent een krachtige leeromgeving neer te zetten waarin oog is voor de individuele beweger. Studenten worden steeds meer gevraagd vanuit een onderzoekende houding de gemaakte keuzes te onderbouwen, aan de hand van relevante literatuur en voorbeelden vanuit de beroepspraktijk.

De rol van de student

De rol van de studenten in de lessen is veelzijdig. Als deelnemer zullen zij veelvoorkomende bewegingsuitdagingen in het PO ervaren. Inleving in de doelgroep is daarbij van groot belang. De studenten raken bekend met bewegingsactiviteiten uit het PO, maar doorlopen zelf ook het leerproces bij het aanleren van nieuwe vaardigheden die daarop aansluiten. De focus ligt niet alleen op het beter leren bewegen van de student of van de leerlingen in het basisonderwijs, maar ook aspecten als samen bewegen en ervaren van het bewegen komen aan bod. Anderzijds zullen de studenten een docentrol aannemen en vanuit observaties en lesgeven oefenen met het organiseren en begeleiden van bewegingsonderwijsleersituaties, waarin de bewegingsuitdagingen worden opgeroepen. Dit moet aansluiten bij de behoefte van de doelgroep van de les en de mogelijkheid bieden tot uitbouw. Hieraan gekoppeld is er zodoende



Studenten worden steeds meer gevraagd vanuit een onderzoekende houding de gemaakte keuzes te onderbouwen



Studenten in actie tijdens zelfontworpen les in het 3^e jaar

Voorbeeldlessen

Als voorbeeld van de inhoudelijke invulling van het programma, waarin de verschillende leerdoelen naar voren komen, beschrijven we een les uit de start van jaar 1 en een les uit het 3^e en laatste jaar van MDL PO binnen de opleiding.

In het eerste jaar wordt de eerste les opgestart in een strakke klassikale lesorganisatie waarbij de sturing van de docent geleidelijk verloopt naar een geheel vrije les organisatie. Hierbij ondervinden en beleven de studenten de verschillende vormen en worden de voor- en nadelen van de verschillende lesorganisaties vanuit het perspectief van de leerlingen en de docent besproken. Tevens ervaren ze wat dit doet met de eigen beleving van de les. Er wordt op individuele plaatsen geoefend met als lesinhoud jongleren, soleren, retourneren en mikken. De circusactiviteiten die binnen deze les gebruikt worden zijn voor de studenten over het algemeen nog onbekend en beheersen de studenten dan ook nog niet. Zo is er aandacht voor de ervaringen die de studenten op doen bij het doorlopen van dit leerproces. Van hieruit wordt de koppeling gemaakt naar de leerlingen in het PO en hoe zij het aanleren van een motorische vaardigheid ervaren. Zo maken de studenten kennis met het herkennen van de bewegingsuitdaging van een activiteit en de methodisch-didactische lijn die vervolgens georganiseerd moet worden om bewegers binnen dit leerproces te begeleiden.

In het derde jaar krijgen de studenten de gezamenlijke opdracht om een complexe spelactiviteit te ontwerpen en te geven aan de eigen klas binnen de activiteitsgebieden lopen, springen, balanceren, klimmen & klauteren. Deze opdracht wordt uitgewerkt in groepjes van maximaal vier studenten, waarbij er gewerkt wordt binnen gestelde kaders. Met gebruik van verplichte en vrije literatuur, specifieke materialen en een afgebakende tijd krijgen de studenten de mogelijkheid om zelf ervaring op te doen in het ontwerpen en ontwikkelen van een les die passend is in de methodische lijn van het PO. Daarnaast ontwikkelen ze hier lesgeef- en organisatievaardigheden, door het uitvoeren van deze les en alles wat hierbij komt kijken. Gekoppeld aan deze praktijklus wordt er door de studenten een PowerPointpresentatie gegeven, waarin zij de gemaakte keuzes in de les verantwoorden. Er wordt hier gewerkt aan de competenties van het ontwerpen, ontwikkelen, uitvoeren en verantwoorden van bewegingsonderwijs.

aandacht voor variatie, differentiatie en het bieden van individuele leerhulp. Als voorbeeld van de inhoudelijke invulling van het programma, waarin de verschillende leerdoelen naar voren komen, beschrijven we een les uit het eerste jaar en een les uit het derde en laatste jaar van MDL PO binnen de opleiding (zie kader Voorbeeldlessen).

Dóórontwikkelen van het programma

Binnen het vernieuwde curriculum van de HALO is een deel van het oorspronkelijke MDL PO-programma in de Integrale lijn opgenomen en lopen de studenten al vanaf het eerste studiejaar stage in de beroepspraktijk. Deze aanpassingen maken dat het MDL PO-programma nog verder zal worden dóórontwikkeld, om een nog betere afstemming met de andere leerlijnen te creëren. Dit geeft ook de gelegenheid om actuele thema's zoals 2+1+2, de herziene kerndoelen voor bewegen en sport (curriculum.nu) en de veranderende bewegingcultuur mee te nemen. De missie blijft, maar de plaats van sport en bewegen binnen samenleving zal wellicht nog prominenter worden. ●



Bronnen

- [Curriculum.nu, Leergebied Bewegen en Sport: https://www.curriculum.nu/voorstellen/bewegen-sport/](https://www.curriculum.nu/voorstellen/bewegen-sport/)
- Mooij, C., Berkel, M. van, Consten, A., Danes, H., Geleijnse, J., Greff, M. van der, ... Tjalsma, W. (2011). *Basisdocument bewegingsonderwijs voor het basisonderwijs*. Zeist: Jan Luiting Fonds.
- Ploegman, M., & de Bie, D. (2008). *Aan de slag: inspirerende opdrachten voor beroepsopleidingen*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Contact

j.j.leenhouts@hhs.nl
s.r.m.andringa@hhs.nl

Jonas Leenhouts is docent aan de HALO en kenniskring-lid binnen het lectoraat Gezonde Leefstijl in een Stimulerende Omgeving op De Haagse Hogeschool.

Sjoerd Andringa is docent aan de HALO en is betrokken bij de uitvoering van het project 'Bewegen regelen'.

Foto's

Archief Haagse Hogeschool

Kernwoorden

opleiden, methodiek, didactiek, primair onderwijs



ONDERWIJS

Genderneutraliteit binnen de huisvesting bewegingsonderwijs

Regelmatig krijgen wij op de helpdesk de vraag hoe men om dient te gaan met genderneutrale inrichting van de kleedkamers. Hoe kun je leerlingen die hier behoefte aan hebben een plek bieden binnen de kleedruimten en toiletmogelijkheden van de zaal voor bewegingsonderwijs? Een vraag die vorige eeuw nog niet zo speelde, maar nu zeer actueel is.

| **Tekst** Team Onderwijs KVLO

Een klein stukje historie

De gescheiden wc's (en kleedkamers) komen uit de negentiende eeuw, toen vond men dat de vrouw het zwakke geslacht was en daarom een aparte wc verdiende die haar afschermde van het publieke domein. Die tijd ligt gelukkig ver achter ons want mannen en vrouwen zijn al sinds 1974 gelijk voor de wet. Wel zijn de ongemakken hiervan nog steeds zichtbaar, geen verschoonmogelijkheden op het herentoilet en ongelijke beschikbaarheid van wc's in de diverse gelegenheden.

Ongemak

Er speelt voor intersekse personen of transgenders een hoop ongemak om naar een openbaar toilet te gaan. Het gevoel te hebben gedwongen te worden om te kiezen tussen het vrouwelijke of het mannelijke geslacht is heel beladen of ongemakkelijk, zeker als je van deze keuze nog niet zeker bent. Een dagelijkse worsteling aangaan met de keuze voor de juiste wc of kleedkamer zorgt er zelfs voordat mensen zo min mogelijk drinken om niet naar de wc te hoeven of blessures te 'faken' om maar niet mee te hoeven naar de les bewegingsonderwijs. Juist in een gebouw en onderwijssituatie waarin je wilt dat iedere leerling zich veilig hoort te voelen en zichzelf hoort te zijn, is het van belang hierin te faciliteren.

Waar ligt de oplossing?

Aangezien we binnen de onderwijshuisvesting en de huisvesting voor bewegingsonderwijs veelal met gedateerde gebouwen te maken hebben, dient men te kijken naar oplossingen binnen de huidige huisvesting. Dat komt veelal neer op: docentruimte inrichten als een genderneutrale kleedruimte, indien kleedkamers genummerd zijn een van de kleedruimte reserveren voor genderneutrale kleedruimte. De uiteindelijke oplossing is, dat er binnen de huidige en komende nieuwbouw rekening wordt gehouden met het bouwen en inrichten voor de diverse gebruikersgroepen en diverse gebruikers. Dat er algemene kleedkamers en toiletruimten ontstaan voor iedere gebruiker en gebruikersbehoefte (wordt al gedaan, waarin er binnen de kleedkamers diverse hoeken zijn en hokjes zodat ieder naar behoefte kan omkleden en douchen). Genderneutraliteit dient een verdiende plek te krijgen binnen het bouwbesluit ook die van de huisvesting voor bewegingsonderwijs/sport.

Vragen?

Heb je vragen hoe dit binnen de school te kunnen faciliteren? Stel je vragen op onderwijs@kvlo.nl en wij gaan samen met jou op zoek naar mogelijke tips en oplossingen.

*Geïnspireerd door opiniestuk van Eddie Altenburg-Colin
Opinie AD 12-01-21*





Een gewone
beweeger heeft
andere verbale
leerhulp nodig
dan een goede
beweeger

Expliciet leren als toegift op impliciet leren bewegen

In een praktijkstudie die we op onze website (LO Magazine op de KVLO-site) hebben geplaatst, staat uitvoerig beschreven hoe expliciete leerhulp een positieve bijdrage kan leveren aan het beter leren bewegen. In onderstaand artikel wordt een samenvatting gegeven. | **Tekst** Chris Hazelebach



Scan de QR-code naar de volledige praktijkstudie

Het thema expliciet en impliciet leren bewegen heeft de laatste jaren veel aandacht gekregen. Het geeft inzicht in twee manieren waarop kinderen leren en hoe de leerkracht daar met speciale leerhulp bij kan aansluiten. Wetenschappelijk onderzoek bevestigt de praktische wijsheid van ouders dat de meeste kinderen 'als van zelf' leren bewegen, zonder expliciete leerhulp over hoe de activiteit moet worden uitgevoerd. Expliciete leerhulp kan een toegift zijn als deze aansluit bij de persoonlijke leerwens van de bewegende. Helaas kan verkeerde expliciete leerhulp het leerproces verstoren.

Impliciet en expliciet leren

Het bewegingsonderwijs heeft als doel kinderen beter te leren bewegen. Uit onderzoek blijkt dat dit beter lukt als jonge kinderen op een 'impliciete' wijze leren, dat wil zeggen: leren door doen. Het impliciete leren staat tegenover het 'expliciete leren', dat wil zeggen; leren door na/overdenken. Het verschil tussen impliciet en expliciet leren gaat over hoe een bewegende leert. Het blijkt lastig te zijn om precies te achterhalen

hoe een kind leert, omdat leren altijd een mix is van doen en denken. In het begin van het leerproces bij basisschoolkinderen is het doen dominant dan het denken en daarom is het wijs om een bewegingscontext aan te bieden waarbij kinderen zonder hulp veel bewegingservaringen kunnen opdoen. De verhouding tussen impliciet en expliciet leren is mede afhankelijk van de leerhulp die de leerkracht geeft. Dat heeft te maken met de soort instructie die wordt gegeven. Als de leerkracht instructies geeft over hoe het lichaam gepositioneerd moet worden (expliciet), is de kans groter dat de kinderen bewust gaan nadenken over de lichaamshouding tijdens de bewegingsuitvoering. Voor veel jonge kinderen is bewust nadenken over de lichaamshouding tijdens het bewegen (expliciet leren) niet gunstig voor het leerproces. Dit wil niet zeggen dat alle vormen van expliciete aanwijzingen verkeerd zijn. Bovendien is het onmogelijk om het denken uit te schakelen, er zal daardoor altijd een vorm van expliciet leren aanwezig zijn. In deze praktijkstudie wordt geprobeerd te analyseren welke vorm van leerhulp beter geschikt is om het expliciet leren te ondersteunen waardoor het bewegen verbetert.

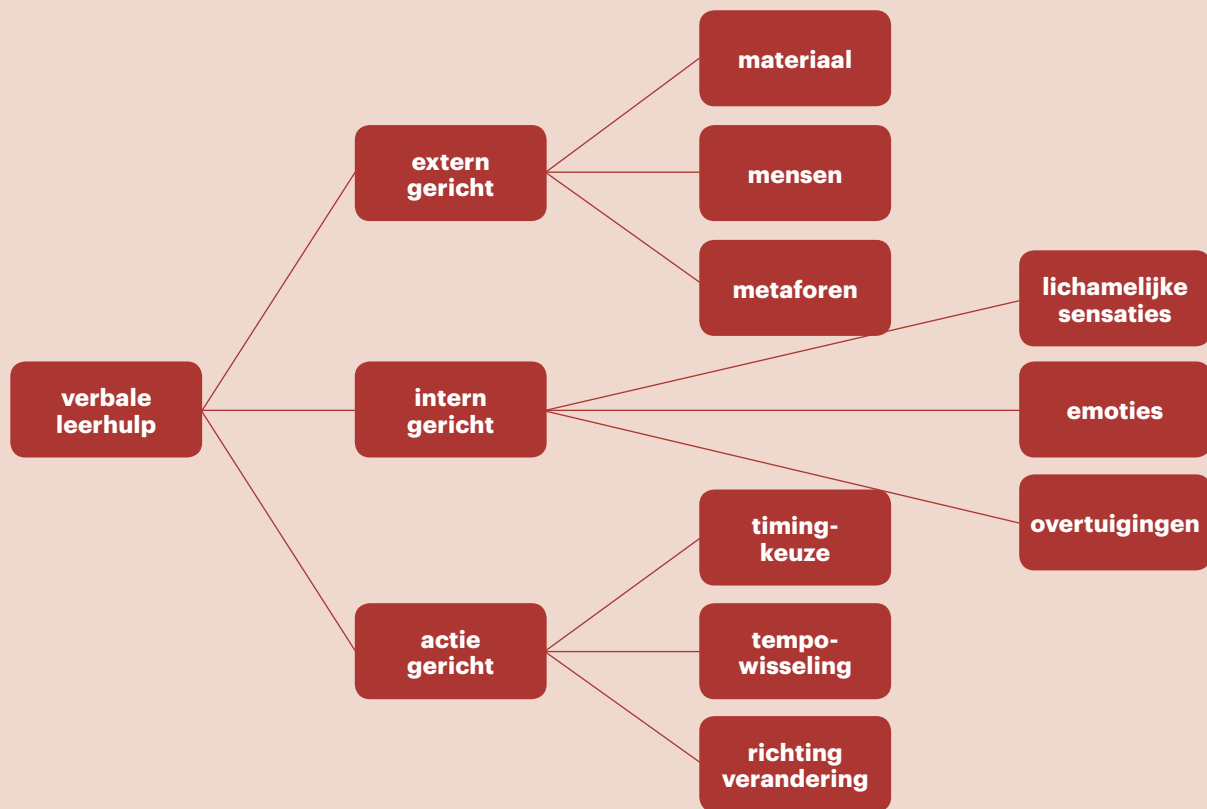
De vaktaal van de leerkracht stuurt expliciet leren

Jonge kinderen leren de meeste bewegingsactiviteiten op een impliciete wijze zonder dat er een leerkracht

bij is. Als een kind bijvoorbeeld leert fietsen dan is het 'onbewust bekwaam'. Door bewustwording van belangrijke aandachtspunten tijdens het fietsen (expliciet leren) wordt de fietser 'bewust bekwaam'. De vakleerkracht kan naast een goed onderwijsaanbod om het impliciet leren op gang te brengen, ook door verbale leerhulp de kinderen bewustmaken van het leerproces dat ze doormaken. De woorden die de leerkracht gebruikt bij de complimenten, aanwijzingen en leergesprekken veroorzaken in de bewegingscontext een 'vaktaal' die het bewuste denken van de kinderen beïnvloedt. De 'vaktaal' van de leerkracht is in het onderwijs een belangrijke bron van waaruit het expliciete leren toegevoegd wordt aan het impliciete leren bewegen. Een ervaren leerkracht heeft zijn eigen vaktaal (verbale leerhulp) ontwikkeld die past bij zijn onderwijsvisie en het taalvermogen van de doelgroep. De verbale leerhulp voor kleuters is anders dan die voor groep 8-leerlingen. Op zoek naar een algemene didactische ordening van verbale leerhulp is in deze praktijkstudie een analyse gemaakt van de 'vaktaal' die in het basisdocument voor het basisonderwijs wordt gebruikt. Op grond van die analyse kunnen er drie didactische ordeningen gedefinieerd worden die gericht zijn op 'beter leren bewegen':

- opbouw van *omgevingscomplexiteit* (per leeftijdsgroep/pistes/arrangement)
- opbouw van *uitvoeringscomplexiteit* (niveauiduidingen 1,2,3: gewoon, goed, grandioos)
- opbouw van *actiecomplexiteit* (timingkeuze, tempowisseling, richtingsverandering)

Deze drie globale ordeningen leiden tot negen soorten verbale aanwijzingen:



Extern gerichte verbale leerhulp gaat over de bewegingscontext (omgeving) en de interne gaat over de beweging zelf (de persoon). De derde vorm van verbale leerhulp gaat over de activiteit. De activiteit is datgene wat er gebeurt als de beweging iets doet in de omgeving, waarbij er door het verplaatsen 'krachten' (timing, tempo, richting) optreden die mede bepalen in welke mate de activiteit lukt.

Welke verbale leerhulp bij welke beweging?

Op grond van deze didactische ordening kiest de vakleerkracht verbale leerhulp die past bij de beweging. De keuze zal in eerste instantie afgestemd worden op het getoonde bewegingsniveau. Een gewone beweging (niveau 1) heeft andere verbale leerhulp nodig dan een goede beweging (niveau 2). Een gewone beweging heeft meer baat bij extern gerichte hulp en een goede beweging aan intern gerichte hulp. In het algemeen zijn de meeste methodieken

die een student op de lerarenopleidingen krijgt aangeleerd gericht op de betere beweging (niveau 2). Er is minder aandacht voor de bewegingen die niet instaat zijn om een betere beweging te worden. In het hele

onderwijs heerst een geloof dat iedereen altijd beter kan worden. Deze nobele doelstelling kan ertoe leiden dat de zwakke bewegingen te vroeg de verkeerde complimenten, aanwijzingen of leervragen krijgen.



Talentvolle bewegingen hebben de neiging 'hetzelfde bijzonder te doen'

Voor een goede verbinding tussen expliciete verbale leerhulp en leerwinst zal de vakleerkracht eerst onderzoek moeten naar de persoonlijke leerwens van de beweging. Hiervoor is observeren meestal niet voldoende en zal de vakleerkracht de tijd moeten vinden om met een beweging het gesprek aan te gaan. In zo'n gesprek wordt duidelijk welke woorden de beweging gebruikt om het bewegingsverloop te benoemen en welke verwachtingen hij/zij heeft. Het leergesprek is een 'omkeerpunt', van impliciet leren naar expliciet leren. Daarbij is van belang erachter te komen welke expliciete 'beweegredes' de beweging heeft om aan de activiteit deel te nemen. Er zijn talloze redenen om te bewegen, maar voor het leren uitvoeren van een bepaalde activiteit

onderscheiden we drie dominante beweegredenen (de 3B's):

- hetzelfde **blijven** doen;
- hetzelfde **beter** doen;
- hetzelfde **bijzonder** doen.

Deze drie beweegredenen gaan over dezelfde beweegactiviteit in eenzelfde context en dus niet over een wens om de activiteit in een complexe context uit te voeren (hogere bok, een andere piste). De tweede beweegreden om het beter te doen is gericht op het nastreven van een ideale uitvoeringsvorm. De derde beweegreden, het op een bijzondere wijze uit voeren van dezelfde activiteit, zien we terug bij talentvolle bewegers die iets persoonlijk aan het ideaalbeeld willen toevoegen (zie free runners en skaters).

De eerste beweegreden, 'hetzelfde blijven doen', is een vorm van leren, want als de beweger ermee stopt dan zal het bewegen slechter worden, dus blijven meedoen is al een verbetering. De vakleerkracht kan met extern gerichte verbale leerhulp de beweger helpen om expliciet te weten wat die in de beweegcontext aan het doen is. Het gaat dan over het leren van begrippen die inzicht geven in de functie van de materialen, de kern van het modelvoorbeeld en een mogelijk verhaal/metafoor waardoor de activiteit een extra betekenis krijgt. Het expliciete leren is dan extern gefocust.

De beweger die graag een betere uitvoeringswijze wil leren (niveau 2), heeft belang bij taal die inzicht geeft in de uitvoeringswijze. Verbale aanwijzingen over de positionering van het lichaam, lichaamsgeoriënteerde aanwijzingen, zijn hierbij behulpzaam. Deze intern gerichte focus op het expliciet leren hoeft niet beperkt te blijven tot de lichamelijke sensaties. De aanwijzingen kunnen ook gericht zijn op de interne emoties of de interne cognities, dit zijn overtuigingen die de beweger met zich meedraagt. Dat wat als 'beter' wordt gezien is vaak gekoppeld aan datgene wat in de sport als 'ideaalbeeld' wordt benoemd.

De talentvolle bewegers hebben de neiging 'hetzelfde bijzonder te doen', dat wil zeggen dat ze op zoek zijn naar een net iets andere uitvoeringswijze dan het algemene ideaalbeeld. Ze zijn in staat om tijdens het bewegen te



Welke expliciete 'beweegredenen' heeft de beweger nodig om aan de activiteit deel te nemen?

experimenteren met een andere timing, tempo of richting van de al beheerste en efficiënte uitvoeringswijze. Ze durven te experimenteren. De focus van het beter worden is dan gericht op de actie zelf. De vakleerkracht kan dan met specifieke timing-, tempo- en richtingsaanwijzingen de beweger uitdagen om het anders te gaan doen.

De brede invloed van verbale leerhulp

Naast het doeldomein 'bewegen verbeteren' zijn er in het bewegingsonderwijs nog twee andere doeldomeinen: 'bewegen waarderen' en 'bewegen regelen', waarbinnen de beweger leerwinst kan halen. Voor de verbinding tussen de doelgebieden 'bewegen verbeteren' en 'bewegen waarderen' is het 'expliciet leren' een belangrijke leervorm om beter na te kunnen denken over wat tijdens het bewegen voor de beweger zelf van belang is. Inzicht in eigen beweegredenen is een vorm van expliciet leren, dat ervoor kan zorgen dat een gewone beweger (niveau 1) hetzelfde blijft doen, ook na het onderwijs. Het zorgt voor levenslang beweeggenoeien. Tenslotte heeft het expliciet leren invloed op de verbinding tussen 'bewegen verbeteren' en het derde doelgebied 'bewegen regelen'. De vaktaal waarmee bewegers elkaar waarderen of bekritisieren heeft grote invloed op de beweegredenen waarom iemand op een bepaalde wijze meedoet aan de gymles.

Tot zover een samenvatting van wat in de tekst op de website met ingang van 2022 aan de orde komt. Hierbij ligt het

accent op de verschillende vormen van expliciet leren bewegen. Belangrijk daarbij is de verbinding tussen de verbale leerhulp van de leerkracht en het bewegingsniveau en de leerwens van de beweger. Om hierachter te komen zal de vakleerkracht een gesprek moeten voeren met de beweger.

Het leergesprek over wat er geleerd is en welke vervolgen er wenselijk zijn, begint niet bij de eisen van het onderwijs of de individuele behoefte van het kind, maar bij een gestuurde introductie van de leerkracht in een bepaalde bewegingscontext. In die bewegingscontext zijn de verbale leerhulp, de complimenten en de aanwijzingen van groot belang voor het verloop van het leergesprek. Het is de vakleerkracht die de 'vaktaal' rondom het bewegen aan de kinderen aanleert die de impliciete basis is voor dat wat de kinderen bewust kunnen vertellen over wat ze doen en willen.

De praktijkstudie op de website gaat zeer gedetailleerd over hoe de verbale leerhulp van de vakleerkracht een positieve basis kan zijn voor het expliciete leren van de beweger als toegift op het impliciete leren bewegen van die persoon. Een praktijkvoorbeeld uit dit onderzoek is te vinden in LO Magazine 9 in 2021 (pag. 26): *Vaktaal over de wendsprong*. ●



Contact

ca.hazelebach@planet.nl

Foto

Hans Dijkhoff

Kernwoorden

onderzoek, impliciet, expliciet, vaktaal, verbale leerhulp

'Leerlingen bewegen te weinig'

Wat denken LO-leerkrachten hiervan? **Deel 1**

Hoe komt het dat jongeren te weinig bewegen (tijdens de LO-les) en wat kan de rol van de LO-leerkracht hierin zijn? Deze vraag wilden onderzoekers aan de University Colleges Leuven-Limburg (UCLL) in België, beantwoord zien. De onderzoekers gingen in gesprek met LO-leerkrachten om na te gaan wat volgens hen belangrijke factoren zijn die inspelen op het beweeggedrag van jongeren. Lees hieronder de tips en tricks van de LO-leerkrachten zelf om jongeren in beweging te brengen. In deel 2 komen de leerlingen aan het woord. Eerst wordt er een overzicht gegeven van de onderwijsvormen in het secundair onderwijs in België, vergelijkbaar met het voortgezet onderwijs in Nederland.

| **Tekst** Els Teijsen en Laura Verbeyst

Onderwijsvormen in België

Een onderwijsvorm is een onderwijskundige term die in België vooral gebruikt wordt om de variatie binnen het secundair onderwijs te benoemen.

Algemeen secundair onderwijs (aso)

Het aso legt de nadruk op een ruime theoretische vorming. Het biedt je een stevige basis om hoger onderwijs te volgen.

Beroepssecundair onderwijs (bso)

Het bso is een praktische onderwijsvorm waarin je een beroep aanleert en ook algemene vorming krijgt.

Technisch secundair onderwijs (tso)

In het tso gaat de aandacht vooral naar algemene en technisch-theoretische

vakken. Na het tso kan je een beroep uitoefenen of verder studeren in het hoger onderwijs. Bij de opleiding horen ook praktijklessen.

Secundair onderwijs

1^{ste} graad:

1^{ste} en 2^{de} leerjaar (leeftijd: ± 12-14)

2^{de} graad:

3^{de} en 4^{de} leerjaar (leeftijd: ± 14-16)

3^{de} graad:

5^{de} en 6^{de} leerjaar (leeftijd: ± 16-18)

4^{de} graad:

7^{de} jaar (leeftijd: 18+)

- bso: bekomen diploma secundair onderwijs
- tso: de Se-n-Se-opleidingen (secundair-na-secundair)



Een openhartig gesprek met LO-leerkrachten

We organiseerden een focusgroep waarbij er zeven LO-leerkrachten van vier verschillende scholen aanwezig waren die lesgeven in de derde graad. De scholen zijn allen gelegen in de provincie Antwerpen en hebben een multicultureel publiek. De leerkrachten geven les in verschillende onderwijsvormen. Er was één vrouwelijke LO-leerkracht aanwezig. De gemiddelde leeftijd van de leraren was 41 jaar (variërend van 24 jaar tot 56 jaar) en de gemiddelde ervaring

als LO-leerkracht 17 jaar (variërend van 3 jaar tot 31 jaar).

Bewegen is gezond...

Als gespreksstarter vroegen we de LO-leerkrachten waarom ze voor dit beroep gekozen hebben. Hierover was eensgezindheid: jongeren motiveren om te bewegen en hen helpen bij het zoeken naar de sport die ze graag doen. Ook willen ze de jongeren leren dat bewegen gezond is. Een LO-leerkracht haalde aan: *"Ik denk dat wij het enige vak zijn waar leerlingen echt op een totaal andere manier met elkaar in contact komen,*

ze moeten elkaar op fysiek en lichamelijk vlak accepteren, dat vind ik een belangrijk aspect van LO."

"Hen bewust maken, dat als je 18 bent en je dikt aan, om het zo onrespectvol te zeggen, en je wordt lui, dan gaat het je heel veel energie kosten om nog een gezonde levensstijl aan te nemen, en soms ook geld. Probeer die levensstijl nu al."

En laagdrempelig

Volgens de LO-leerkrachten is er een uitgebreid aanbod om te bewegen tijdens en na de schooluren, maar gaan



//

Het is niet meer cool om te sporten tijdens de middag

de jongeren daar niet op in. Ze vinden het belangrijk om samen met de jongeren een eventueel lidmaatschap bij een club te bekijken en op die manier sport in de vrije tijd te promoten. Vooral de leerlingen van de derde graad onderkennen hierbij moeilijkheden, onder andere omdat ze zichzelf te oud vinden. LO-leerkrachten benadrukken wel dat jongeren niet bij een sportclub moeten zijn aangesloten om te bewegen. Ook actieve verplaatsingen van en naar school kunnen deel zijn van een actieve en meer gezonde levensstijl. *“Ik zie het altijd een beetje breder, niet specifiek naar een sportclub sturen, ik probeer hen te motiveren om dagelijks te bewegen en om hun welzijn te verbeteren, zodat ze zich beter voelen en stresssituaties beter aankunnen.”*

Waarom bewegen jongeren te weinig tijdens de LO-les?

We vroegen aan de LO-leerkrachten welke barrières de jongeren ervaren om niet actief mee te doen tijdens de LO-les. Volgens hen zijn leerlingen te moe omdat ze vaak erg laat bezig zijn op hun gsm of laptop of ze werken laat op hun studentenbaan. De leerkrachten geven aan dat ouders vermoedelijk weinig controle hebben over het uur waarop hun jongeren gaan slapen. Door slaaptkort hebben de jongeren een gebrek aan energie en zin om te bewegen. Hierdoor voelen ze zich fysiek slecht. Eén leerkracht vult aan dat de fysieke basistoestand van de leerlingen achteruitgaat door hun sedentair gedrag: *“Het bewegen wat je ziet bij kinderen dat ze van nature uit doen, dat gaat eruit. Tijdens onze wandelingen praten we wel met onze leerlingen en geven ze toch aan dat ze te veel op hun gsm zitten en dat ze daar misschien wat in moeten minderen en dat ze meer met hun vrienden moeten afspreken. Tussen horen en beseffen en doen, is nog een groot verschil.”*

Age matters?

Vervolgens kregen de leerkrachten de vraag welke leerlingfactoren van invloed zijn op beweging. Vier LO-leerkrachten (leeftijd tussen 45 jaar en 56 jaar) zijn van mening dat leeftijd een belangrijke rol speelt, namelijk hoe ouder de leerling, des te minder motivatie om te sporten. Zo zei een LO-leerkracht:



“Het is bijvoorbeeld niet meer cool om te sporten tijdens de middag.”

De andere drie LO-leerkrachten (leeftijd tussen 24 jaar en 35 jaar) merken het tegenovergestelde op. Zo zei één leerkracht dat haar meisjes uit het zesde leerjaar beseffen dat ze een slechte conditie hebben en dat de jongens uit het zesde leerjaar ook meer doorzettingsvermogen hebben ontwikkeld.

Invloed migratieachtergrond en onderwijsvorm?

De LO-leerkrachten vinden het over het algemeen moeilijk om niet-sportieve jongeren te motiveren. Volgens hen worden er veel jongeren van thuis uit niet gestimuleerd om te bewegen. Zo denken de leerkrachten dat jongeren met een migratieachtergrond vaak andere prioriteiten hebben dan bewegen: een studentenbaan, zorgen voor broers en/of zusjes of huishoudelijke taken. Volgens hen zijn jongeren met een migratieachtergrond ook minder vaak aangesloten bij een sportclub. Een LO-leerkracht merkte op: *“Ik denk dat het zeker niet de migratieachtergrond alleen is, maar ook de onderwijsvorm. Ik denk dat eerder de*

kansarmoede of gezinssituatie waaruit ze komen een grotere rol speelt dan de achtergrond.”

De LO-leerkrachten voelen aan dat leerlingen uit het bso minder gemotiveerd zijn om te bewegen. Leerlingen uit het aso kunnen gemakkelijker overgehaald worden omdat ze het belang van bewegen beter lijken in te zien.

Het over een andere boeg gooien Respectvolle basishouding

Verderop in het gesprek uiten de leraren hun frustraties bij het gebrek aan een respectvolle basishouding van de leerlingen. Zo achten ze het belangrijk om sportkleding bij zich te hebben. Wanneer leerlingen dit vergeten, willen ze niet sporten omdat ze dan zullen zweten in hun gewone kleding. Daarnaast zijn leerlingen volgens de leerkrachten onvoldoende helpend naar elkaar tijdens de les LO. Om die reden verdwijnen sommige oefeningen uit het lesaanbod (bv. salto's).

Gendersensitief

Aanvullend kwam ook een aantal leerkrachtfactoren aan bod die beweging

mogelijk kunnen faciliteren. Zo haalden ze aan dat het soms beter is als meisjes en jongens gesplitst worden voor de lessen LO:

“Die willen niet samen sporten, anders staan ze toch ver van elkaar. Ze sporten ook beter als ze apart zijn. De meisjes voelen zich vaak gegeneerd. Bij de les fitness bijvoorbeeld durven ze dan niet te squatten, omdat ze dan met hun poep naar achter moeten en dan kunnen de jongens dat zien.”

Een andere LO-leerkracht zei dat het praktisch niet altijd haalbaar is om jongens en meisjes te splitsen door bijvoorbeeld een ongelijke verdeling. Hij stelt daarom voor om jongens en meisjes simultaan een andere sport te laten beoefenen. Zo vertelde één leraar dat zijn mannelijke leerlingen graag voetballen. LO-leerkrachten kunnen hun leerlingen het bewegingsdomein laten kiezen (volgens wat zij leuk vinden) en eventueel opsplitsen naar geslacht. In een volgend artikel belichten we het perspectief van de leerlingen en gaan we verder in op voorkeursporten.

Als ik het kan, kan jij het ook

Verder proberen de LO-leerkrachten tijdens de LO-les zoveel mogelijk mee te doen. Ze proberen bijvoorbeeld samen te lopen met een leerling die minder goed kan lopen. Practice what you preach blijkt te motiveren. Een LO-leerkracht benadrukte echter wel dat meesporten haalbaar moet zijn, want ook LO-leerkrachten kunnen blessures oplopen. Tot slot proberen de LO-leerkrachten vooral spelvormen aan te bieden in plaats van te focussen op de tactiek en/of het technische aspect van de sport. Door ook veel te variëren in sporten zoals airtrack, paintball, rugby, parcours, freerunning en zumba proberen ze de jongeren gemotiveerd te houden, maar het blijft moeilijk: *“Er is geen één sport waarmee je een volle klas kan motiveren, je moet heel creatief zijn om iets te vinden waarin iedereen geïnteresseerd is en dan kom je nog meestal uit bij sporten zoals baseball. Die sportieve mannen kunnen dan laten zien hoe ver ze dat balletje krijgen, die anderen die staan daar maar wat op dat veld en het zijn altijd dezelfde twee die het balletje gaan halen, als het eens is weggevlogen. Dat is natuurlijk niet wat ik wil bereiken met mijn leerlingen.”*

Verlangens van de LO-leerkrachten

Er werd afgesloten met een aantal wensen om tot een ideale les LO te komen.

(1) Om te beginnen zouden de leerkrachten graag meer plaats hebben om te kunnen bewegen:

“Wij hebben stadsspeelplaatsen, als onze leerlingen buiten staan dan kunnen ze twee meter rechts, twee meter links en dan is onze speelplaats volzet.”

(2) De LO-leerkrachten zijn vragende partij voor collega's in co-teaching.

Een assistent om het materiaal klaar te zetten of om de leerlingen te ondersteunen tijdens de les is zeer welkom.

(3) Verder is meer en beter sportmateriaal nodig om de LO-lessen aantrekkelijk te maken. (4) Daarnaast vinden de leerkrachten het belangrijk dat het aantal bewegingsuren wordt opgedreven, zodat leerlingen een conditie kunnen opbouwen. Om die reden zijn ze meer van fan van twee keer een uur LO-les (in Vlaanderen wordt vaak gewerkt met één blokkur- 2x 50 min/week). (5) In het algemeen zou het draagvlak van de school verhoogd moeten worden met een sportief beleid zodat het vak LO naar waarde geschat wordt door de collega's en door de leerlingen.

Vreugde en verbinding

Om jongeren te motiveren om te bewegen tijdens de LO-les werden verschillende ideeën aangereikt. Ten eerste moet de focus minder liggen op prestatie en meer op plezier. In België ervaren leerlingen over het algemeen een vorm van prestatiedruk op school. Tijdens de LO-les willen de leraren die druk wat naar beneden halen. Ze vinden het belangrijk dat de leerlingen een bepaalde oefening op z'n minst proberen. Daarom leggen ze de lat niet te hoog. Als de leerlingen inzet tonen dan geven ze ook graag een positieve bekrachtiging: 'Knap dat je bent begonnen.' Ten tweede haalden de LO-leerkrachten aan dat er een goede band tussen hen en de leerling moet zijn. Om dit te bekomen kan de LO-leerkracht een gesprek aangaan over beweging. Er wordt dan gezocht naar gemeenschappelijke interesses en naar oplossingen zodat de jongere ook in zijn vrije tijd, meer kan bewegen. Vaak hebben sommige

leerlingen geen zin om te sporten: 'Ik voel mij niet goed.' Op dat moment proberen de LO-leerkrachten de leerling toch te motiveren om mee te doen. Achteraf kan de LO-leerkracht dan zeggen: 'Het is toch goed gegaan. Bewegen kan wonderen doen.' Zo leert de LO-leerkracht aan de jongeren dat bewegen niet alleen goed is voor het fysieke welzijn maar ook hun mentaal welbevinden een boost kan geven.

Out-of-the-box

Er kwam een voorstel om fitnessstoelen aan te kopen op school, om zo een fitnessruimte te creëren. Andere voorbeelden om meer beweging te stimuleren zijn: afval ruimen, een voetbalwedstrijd tussen de leerlingen en de leerkrachten, niet te lang stilstaan bij één bewegingsdomein, eens een andere locatie opzoeken zoals het park, de leerlingen de sport laten kiezen en naschoolse sport op de schoollocatie aanbieden. In het algemeen wilden de LO-leerkrachten ook meer inzetten op preventieve gezondheidszorg. ●

Ben je benieuwd naar hoe leerlingen uit de derde graad de LO-les ervaren? Lees dan zeker ons artikel in het volgende nummer LO Magazine 2.

Het volledige onderzoeksrapport kan je hier raadplegen:



Contact

els.teijsen@ucll.be

Els Teijsen is opgeleid als leerkracht Latijn-wiskunde en pedagoog. Ze heeft jaren ervaring als leerkracht wiskunde op een multiculturele school en werkt als onderzoeker binnen Inclusive Society aan de UCLL.

Laura Verbeyst werkt als onderzoeker binnen Health Innovation aan de UCLL (focus op gezondheidsbevordering en evidence-based werken) en geeft les binnen de opleiding Voedings- en dieetkunde.

Kernwoorden

onderzoek, beweeggedrag, jongeren, secundair onderwijs

Steeds meer vakleerkrachten op basisscholen

Zowel in groep 1-2 als in groep 3-8 is de inzet van vakleerkrachten voor bewegingsonderwijs ten opzichte van 2017 aanzienlijk gestegen. Inmiddels zette in 2020/2021 in totaal 77 procent van de basisscholen vakleerkrachten in voor (een deel van) het bewegingsonderwijs in groep 3-8 en 44 procent voor bewegingsonderwijs in groep 1-2.

| Tekst Sofie Vrieswijk, Jorien Slot en Jo Lucassen

Dit blijkt uit onderzoek van het Mulier Instituut naar bewegingsonderwijs en sport in het primair onderwijs in 2020/2021. Deze 2-meting biedt over een breed front zicht op de actuele organisatie en waardering van bewegingsonderwijs en sport op school. Omdat er in 2013 en 2017 respectievelijk een 0- en een 1-meting zijn uitgevoerd, is het mogelijk om veranderingen in de situatie tussen 2021 en de jaren daarvoor te zien. In dit artikel bespreken we de belangrijkste ontwikkelingen en bijbehorende aanbevelingen uit de 2-meting.

De inzet van vakleerkrachten bewegingsonderwijs neemt toe

Het bewegingsonderwijs in het primair onderwijs staat al een aantal jaar in de belangstelling van beleid en politiek, vanwege toenemende zorgen over het tekort aan beweging en de afnemende motorische vaardigheden van kinderen (Anselma et al., 2020; Timmermans et al., 2017). Zo werd in 2018 gepleit voor meer inzet van vakleerkrachten in het rapport 'Plezier in bewegen' van de Nederlandse Sportraad, de Onderwijsraad en de Raad voor

Volksgezondheid en Samenleving (RVS). Ook in het Nationaal Sportakkoord komt het belang van voldoende en kwalitatief goed bewegingsonderwijs ter sprake, en het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) stelt binnen het gesloten werkdrukakkoord middelen beschikbaar aan scholen om vakleerkrachten bewegingsonderwijs in te zetten (Ministerie van OCW, 2021). Recentelijk stond de inzet van vakleerkrachten nogmaals in de politieke schijnwerpers vanwege een pleidooi van Jac Orië waarin hij zijn zorgen uitte over de fysieke achteruitgang van kinderen (Tol, 2021).

Deze aandacht lijkt in de praktijk zijn vruchten af te werpen. Zowel in groep 1-2 als in groep 3-8 is de inzet van vakleerkrachten voor bewegingsonderwijs gestegen ten opzichte van 2017 (figuur 1). In groep 1-2 is de grootste stijging te zien in de inzet van een combinatie van vak- en groepsleerkrachten (van 14% naar 31%). In groep 3-8 is de grootste stijging zichtbaar in het volledig door vakleerkrachten gegeven bewegingsonderwijs (van 27% naar 44%). Voor een kwart van de lessen bewegingsonderwijs in groep 3-8 (24%) wordt nog enkel een groepsleerkracht ingezet.

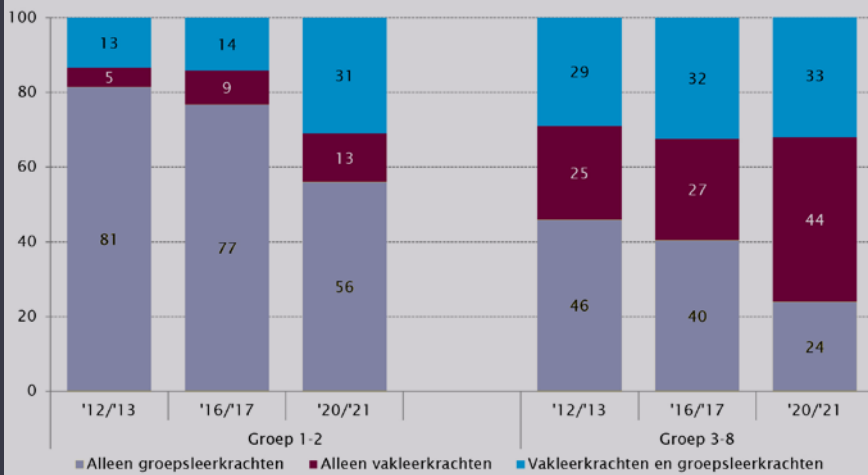
De helft van de basisscholen is nog niet klaar voor de wettelijke norm in 2023

In februari 2020 is een wetsvoorstel aangenomen dat inhoudt dat vanaf 2023 op iedere basisschool minimaal twee lessen (van 45 minuten) per week bewegingsonderwijs moet worden gegeven in alle schooljaren (Kamerstukken II, 2020). De meeste schoolleiders geven aan op de hoogte te zijn van deze wetwijziging (83%) en zijn het eens met deze wettelijke verplichting (84%). In het schooljaar 2020/2021 bood ongeveer drie kwart van de scholen in groep 3-8 minimaal 90 minuten bewegingsonderwijs aan (74%). Toch ligt het aandeel scholen dat in dit schooljaar al aan de wettelijke verplichting voldeed lager (53%),



Vakleerkracht aan het woord

Figuur 1 Overzicht inzet groeps- en vakleerkrachten voor bewegingsonderwijs op groepsniveau in 2012/2013 (n=1.083), 2016/2017 (n=788) en 2020/2021 (n=839, in procenten)



Bron: Mulier Instituut, Monitor bewegingsonderwijs en sport in het primair onderwijs, 2013, 2017 en 2021.

om twee redenen: 1) er zijn scholen die één les van 90 minuten aanbieden en daarmee niet aan de eis van twee aparte lessen voldoen; 2) sommige scholen bieden wel in minimaal één groep, maar niet in alle groepen, minimaal twee lessen per week aan.

Scholen hebben tot 2023 om het bewegingsonderwijs volgens de wet te organiseren, maar één op de vijf schoolleiders geeft aan dat voldoen aan deze norm niet haalbaar is. De meest genoemde redenen zijn te weinig accommodatie (58%) en een te vol lesrooster (48%). Om nu al ondersteuning te bieden aan deze scholen heeft het ministerie van OCW een subsidieregeling *Impuls en Innovatie Bewegingsonderwijs* opgezet. Met deze subsidie kunnen scholen een procesbegeleider aanstellen die samen met de school de plannen ontwikkelt om de verplichte twee uren te halen. Begin 2022 (februari) volgt mogelijk een nieuwe subsidieronde (Ministerie van OCW, 2021).

Om het accommodatiegebrek op te lossen kunnen scholen verder kijken dan alleen de gymzaal/sporthal voor het geven van bewegingsonderwijs. In het afgelopen schooljaar is bewegingsonderwijs buiten toegenomen ten opzichte van 2017. Van een

sportveld wordt zowel vaker incidenteel (van 43% naar 54%, niet in figuur) als structureel (van 9% naar 13%) gebruikgemaakt, en van een openbaar speelplein/grasveld vaker structureel (van 19% naar 22%). Het onderling delen van (succes)verhalen tussen vakleerkrachten bewegingsonderwijs, bijvoorbeeld van samenwerkingen met sportverenigingen, zou als inspiratie kunnen dienen. Ook kunnen scholen met de gemeente in gesprek gaan

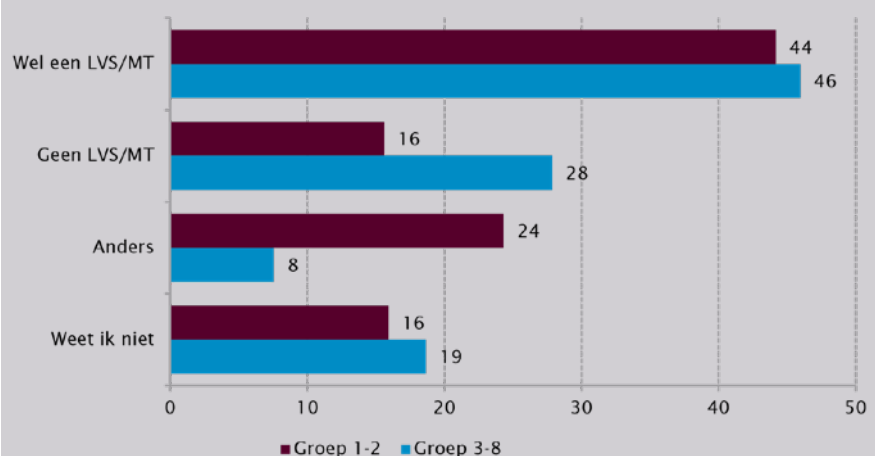
over accommodatiegebrek, om samen te kijken waar kansen liggen om aan de wet te gaan voldoen.

Ook een te vol lesrooster vormt volgens schoolleiders een belemmering om meer bewegingsonderwijs aan te bieden. De werkdrukmiddelen zouden kunnen worden ingezet, bijvoorbeeld door vakleerkrachten in te zetten en zo groepsleerkrachten te ontlasten.

Steeds meer scholen gebruiken een leerlingvolgsysteem of motorische test voor bewegingsonderwijs

In totaal gebruikt 79 procent van de scholen een leerlingvolgsysteem (LVS) of een motorische test (MT) in groep 1-2 en/of groep 3-8. Daarvan doet 61 procent dit in groep 1-2 en 53 procent in groep 3-8 (figuur 2). Door een LVS of MT kan een school het niveau van leerlingen op het gebied van motorische vaardigheden bepalen en hun vorderingen bijhouden. Vervolgens kunnen lessen worden aangepast op het niveau van een kind. 44 procent van de schoolleiders geeft aan dat op hun school extra ondersteuning is voor kinderen met een motorische achterstand. Die ondersteuning bestaat voornamelijk uit Motorische Remedial Teaching (MRT, 36%). Dat is bijna twee keer zoveel als in 2017 (20%). Op scholen met alleen vakleerkrachten wordt MRT significant vaker aangeboden (42%) dan op scholen waar alleen groepsleerkrachten staan (26%).

Figuur 2 Gebruik van leerlingvolgsysteem (LVS) en/of motorische test (MT) bij groep 1-2 en groep 3-8 (in procenten, n=839, meerdere antwoorden mogelijk)



Bron: Mulier Instituut, Monitor bewegingsonderwijs en sport in het primair onderwijs, 2021.



Tactiele hulp

Inmiddels gebruikt een groot deel van de scholen dus een leerlingvolgsysteem voor bewegingsonderwijs, maar idealiter gebruiken alle scholen een LVS en/of MT. Dit is in lijn met de ambities van het Nationaal Sportakkoord, waarin inzet op de motorische ontwikkeling van kinderen een belangrijk punt is. Om te bepalen welk LVS of welke MT het best past bij een school, kan de school meer informatie vinden in het rapport van het Mulier Instituut over verschillende meetinstrumenten voor het bewegingsonderwijs (De Jonge et al., 2020).

Kansen voor een dynamische schooldag

Nagenoeg alle schoolleiders zijn van mening dat de school een rol speelt in het stimuleren van een actieve (en gezonde) leefstijl bij de leerlingen (95%). Deze aandacht neemt op een aantal fronten toe. Zo passen de meeste scholen bewegend leren (in meer of mindere mate) toe (87%), zijn er meer samenwerkingen met sportverenigingen (90% ten opzichte van 81% in 2017) en heeft twee derde van de scholen het schoolplein openbaar

toegankelijk gemaakt (67%). Op andere fronten is nog winst te behalen, zoals in het opzetten van een naschools beweegaanbod en in het samenwerken met de buitenschoolse opvang daarbij.

De vakleerkracht bewegingsonderwijs kan een rol spelen in het onder de aandacht brengen en implementeren van bewegen op school. Hierbij is het allereerst van belang dat de leerkracht ruimte en/of tijd krijgt om hierop in te zetten, wat bijvoorbeeld mogelijk kan worden gemaakt via de subsidieregeling Impuls en Innovatie Bewegingsonderwijs. Er liggen voor de vakleerkracht kansen om beweegmomenten in de schooldag te integreren en op deze manier de schooldag dynamischer te maken. Dit kan bijvoorbeeld door bewegen tijdens/tussen de lessen door en door naschools sporten beweegaanbod. Lees voor inspiratie over de dynamische schooldag een eerder artikel in de KVLO: 'Het effect van beweegmomenten op school' (Janssen et al., 2021). Voor (ondersteuning in) de uitvoering van deze initiatieven zouden buurtsportcoaches en sportverenigingen benaderd kunnen

worden. Ook liggen er kansen in het contact met de gemeente.

Kansen voor inzet van de vakleerkracht

Sinds 2017 zijn op een aantal fronten positieve ontwikkelingen zichtbaar, maar er is ook nog ruimte voor verbetering. Vakleerkrachten worden steeds meer ingezet voor bewegingsonderwijs, maar nog lang niet op alle scholen. Gezien de waarde van een vakleerkracht blijft (politieke) aandacht nodig om de inzet komende jaren verder te doen toenemen en op elke school vakleerkrachten in te zetten. Er liggen voor de vakleerkrachten bewegingsonderwijs nog kansen op het gebied van het verhogen van het aantal minuten bewegingsonderwijs (voor 2023), het gebruiken van een leerlingvolgsysteem tijdens de lessen bewegingsonderwijs en het stimuleren van een gezonde/dynamische schooldag.

Verantwoording

De uitkomsten van de 2-meting in 2021 zijn gebaseerd op de antwoorden van 839 schoolleiders van scholen in het primair onderwijs. Eerdere metingen vonden plaats in 2012/2013 (0-meting) en 2016/2017 (1-meting), waardoor op een aantal punten ontwikkelingen in kaart gebracht kunnen worden. ●



Bronnen

Scan de QR-code voor de bronnen



Contact

s.vrieswijk@mulierinstituut.nl

Sofie Vreeswijk is junior onderzoeker bij het Mulier Instituut

Jorien Slot is onderzoeker bij het Mulier Instituut

Jo Lucassen is senior onderzoeker bij het Mulier Instituut en gedetacheerd als kennismanager bij KVLO

Foto's

Anita Riemersma

Kernwoorden

vakleerkrachten, lesurennorm, leerlingvolgsysteem, motorische test, bewegingsonderwijs

De moderne gymzaal (1): De aftrap

Dit artikel is het eerste van een serie artikelen over de moderne gymzaal. De komende nummers, tot in 2023, zullen diverse onderwerpen over dé sportaccommodatie voor bewegingsonderwijs worden besproken. Met deze serie biedt de KVLO een handreiking aan eenieder die betrokken wordt bij nieuwbouw of renovatie van een sportaccommodatie, voor bewegingsonderwijs. De inbreng van docenten bewegingsonderwijs is onmisbaar om te komen tot goede, toekomstbestendige accommodaties die geschikt zijn voor bewegingsonderwijs. Goed geïnformeerde docenten met een visie kunnen onderbouwd hun invloed aanwenden om die goede accommodaties te realiseren.

| **Tekst** Folkert Buiters en Odin Wenting

Gymzaal of sportruimte bewegingsonderwijs?

Gymzaal als metabegrip voor een sportruimte voor bewegingsonderwijs. Of het woord gymzaal niet meer van deze tijd is, wordt overgelaten aan anderen. Het begrip gymzaal wordt in deze serie gebruikt om de enkelvoudige sportruimte voor bewegingsonderwijs te duiden.

Een solitaire gymzaal is een van de sportruimten voor bewegingsonderwijs. Het begrip gymzaal wordt doorgetrokken naar het gebruik van sportzalen en delen van sportzalen en sporthallen. Iedere gymzaal kan een eigen karakter hebben en meerdere gymzalen bij elkaar, zoals drie haldelen in een sporthal, kunnen van karakter verschillen. Daarmee wordt meer variatie in bewegingsonderwijs geboden en worden leerlingen meer uitgedaagd.

In de artikelen wordt deels het huidige *Handboek huisvesting bewegingsonderwijs* gevolgd en worden de noodzakelijke wijzigingen en moderniseringën geschetst. De kansen die er liggen, de uitdagingen die moeten worden geboden en de uitdagingen die moeten worden aangegaan. Veiligheid en kwaliteit, alsmede voorschriften, richtlijnen en aanbevelingen van NOC*NSF, KVLO en sportbonden komen aan de orde. Met deze serie worden de

professionals in het bewegingsonderwijs en de professionals in de ontwikkeling en bouw van sportaccommodaties zo volledig mogelijk geïnformeerd: samen werken aan uitdagende, toekomstbestendige, veilige gymzalen.

Het Sportakkoord

Het Nationaal Sportakkoord werd in 2018 ondertekend door de sportwereld, gemeenten, Rijksoverheid, provincies, bedrijfsleven en maatschappelijke organisaties. Dat was een veelbelovende stap die het beeld gaf dat vanaf nu meer mogelijk zou zijn. De werkelijkheid is vaak weerbarstiger. Ondanks tal van lokale sportakkoorden en de inzet van sportformateurs gaat het uiteindelijk ook om beschikbare middelen. Er zijn echter nog steeds onvoldoende middelen. Daarnaast wordt voor het bewegingsonderwijs een modelverordening gebruikt die in hoge mate aan slijtage onderhevig is en niet voldoet aan de wensen en verwachtingen uit het sportakkoord. In de artikelen wordt uitgegaan van het sportakkoord en het daarin geuite streven om mensen levenslang te laten sporten en bewegen. 'Van jongs af aan vaardig in bewegen' wordt dat in het sportakkoord genoemd. Besproken wordt wat er nodig is om die wens mogelijk te maken. Het sportakkoord gaat over meer dan alleen

van jongs af aan vaardig in bewegen. Het gaat ook over:

- inclusief sporten en bewegen
- duurzame sportinfrastructuur
- vitale aanbieders
- positieve sportcultuur
- topsport die inspireert

Deze onderwerpen komen in verschillende artikelen direct of indirect in meer of mindere mate aan bod.

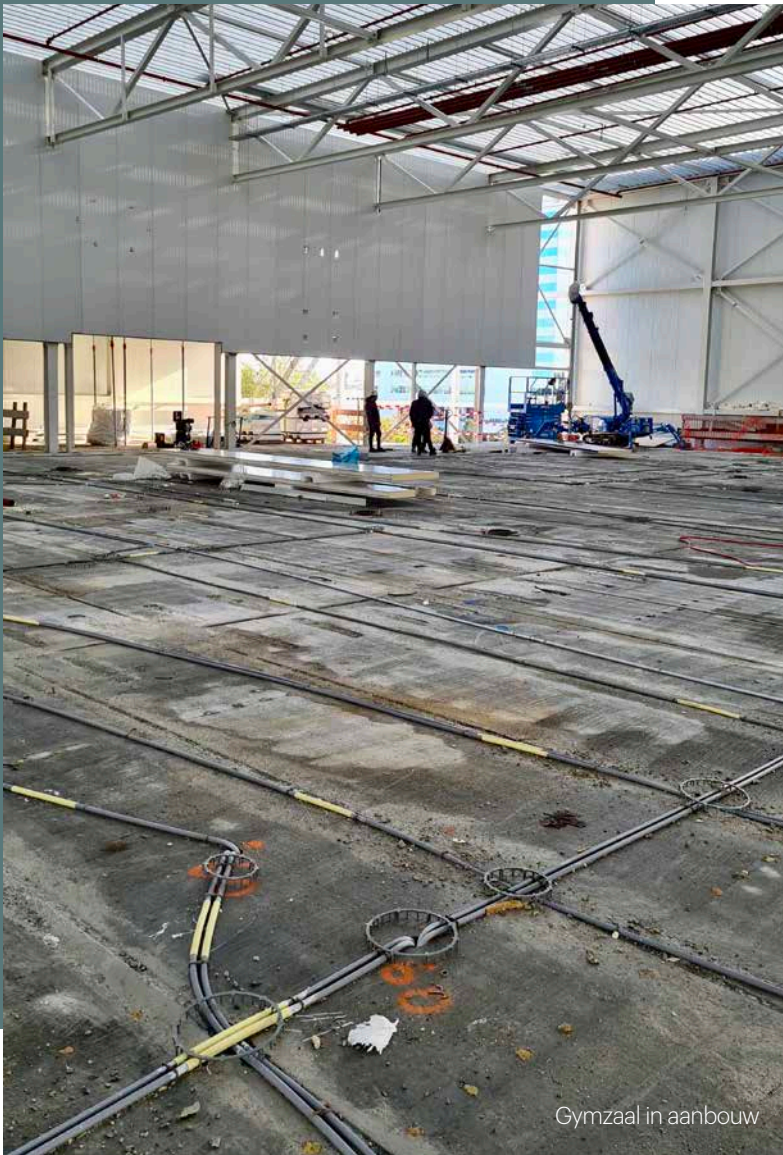
Het 2+1+2-model is uitgangspunt

Uitgangspunt is tegenwoordig het '2+1+2-model'. Dit model bestaat uit 2 uur goed bewegingsonderwijs, 1 uur extra bewegen en 2 uur bewegen na schooltijd, met als doel kinderen met plezier te laten bewegen en zo te voldoen aan van jongs af aan vaardig in bewegen uit het sportakkoord.

De eerste 2 uur in het model staan voor de vaste uren bewegingsonderwijs voor alle kinderen met een leeftijd van 4 tot 18 jaar. In het PO zijn dit 2 lessen, in het VO zijn dit er soms meer. Deze vaste basis geldt tevens voor voorschoolse organisaties en het MBO tot een leeftijd van 18 jaar. In deze eerste 2 uren is beter leren bewegen het doel.

De +1 staat voor een uur meer en/of specialistisch bewegen. Hieronder vallen activiteiten als bewegend leren, motorische remedial teaching, talentklassen of de dynamische schooldag en pauzesport. Het gaat om bewegen als middel en/of als maatwerk voor de ontwikkeling van kinderen met een leeftijd van 4 tot 18 jaar.

De +2 staat voor meer bewegen en sporten. Hierin gaat het om breed bewegen, bij sportverenigingen, in naschoolse programma's en voor pleinsporten of buurtactiviteiten. Hierin wordt verbinding gezocht tussen vakleerkrachten, buurtsportcoaches, combinatiefunctionarissen,



Gymzaal in aanbouw

sportverenigingen, sportbonden en andere beweegpartners die kinderen met een leeftijd van 2-18 jaar stimuleren om meer te bewegen.

Er is ruimte nodig

Om aan het sportakkoord en het 2+1+2-model te kunnen voldoen is ruimte nodig. Ruimte om te sporten, binnen en buiten. Ruimte die toereikend is in afmetingen, veiligheid en functionaliteit. In deze serie gaat het over indooraccommodaties, de gymzalen. De outdoor sportfaciliteiten blijven in deze serie buiten beschouwing.

Tal van onderwerpen komen aan de orde, waaronder afmetingen, sportvloer, wanden, akoestiek, toegankelijkheid, inrichting, inventaris, programma van eisen en exploitatie.

Er wordt stelling genomen en met argumenten aangetoond wat er nodig is en waarom. Daarbij worden de verschillen met de normen uit de modelverordening van de VNG aan de orde gesteld en geduid.

Uiteindelijk zal de vraag aan de orde komen wat het bewegingsonderwijs ons waard is, wat de waarde ervan is voor de leerlingen en de maatschappij en wat we er daarom voor over moeten hebben.

Veiligheid

Een van de aspecten die aan de orde zal komen is veiligheid. Veiligheid in al zijn aspecten. Fysieke bouwkundige veiligheid, zoals de luchtkwaliteit en de akoestiek, de kwaliteit van de sportvloer en de vlakke wanden. Een gezonde omgeving die geen schade veroorzaakt op korte en lange termijn.

Een veilig gevoel, vanuit een oogpunt van sociale veiligheid en de dingen die je daarvoor moet doen in een gymzaal en de bijbehorende ruimten.

Leerlingen en docenten gebruiken de gymzaal met alles dat erin aanwezig is om hun gezondheid te onderhouden en weerbaarheid te vergroten. Het gebouw mag nimmer de oorzaak zijn van gezondheidsschade.

Het zijn de docenten bewegingsonderwijs die het moeten doen

Vanzelfsprekend zijn er allerlei aannemers, architecten, leveranciers en adviseurs die gespecialiseerd zijn in sportaccommodaties, maar ze kunnen per project niet zonder de inbreng van de docenten bewegingsonderwijs. De docenten zijn de professionals die dagelijks zien, horen en ervaren wat een goede en minder geschikte gymzaal is. Zij kunnen vertellen wat er nodig is, waar het aan moet voldoen en waarom. Zij zijn net zoveel specialist als de partijen die de accommodatie realiseren en inrichten. Schudt iedere schroom af en bemoei je met de omgeving waar je dagelijks in moet werken. Laat je niet van tafel praten met mooie plaatjes, let op de functionaliteit en veiligheid van jouw werkomgeving en van de leeromgeving voor duizenden leerlingen. Besef dat je als docent bewegingsonderwijs in 40 werkbare jaren 30.000 tot 40.000 uur in een gymzaal werkt. Realiseer je dat per jaar ten minste 40.000 keer een leerling de gymzaal betreedt en dat gedurende de levensduur van een gymzaal er 1,6 miljoen tot 2 miljoen keer een leerling de gymzaal gebruikt. Het zijn de docenten bewegingsonderwijs die het kunnen en moeten doen. ●



Contact

folkertbuit@gmail.com

info@odinwenting.nl

Folkert Buit is programmamanager multifunctionele accommodaties.

Odin Wenting is sporttechnisch en bouwkundig adviseur sportaccommodaties.

Foto

Odin Wenting

Kernwoorden

bewegingsonderwijs, huisvesting, gymzaal, sportruimte, sportakkoord

Mery Graal

is een vrouw van onbestemde leeftijd en geeft les op een school ergens in Nederland.

Golven

We hebben de jaarwisseling weer achter de rug. Het was nogmaals een vreemde vanwege de lockdown. Als ik terugkijk op 2021 dan zie ik een golfbeweging. Van op slot naar vrij naar weer op slot. Corona zorgde ook voor een geboortegolf.

Golfbewegingen zien we altijd. Er is altijd iets van vroeger dat op de een of andere manier terugkomt. In de mode zien we stijlen van vroeger met weliswaar een twist terugkomen. Ook in bouwstijlen zien we steeds elementen van vroeger terug. In ons vak is dat niet anders. Ik neem wat voorbeelden in willekeurige volgorde onder de loep.

De titel van het boek *Spelinzicht*, uitgegeven door het Jan Luiting Fonds, bleek al eerder te zijn gebruikt. Zelfs een deel van de inhoud was gebruikt, zonder dat de nieuwe auteurs van het bestaan van dat boek op de hoogte waren. In 1974 schreef Harry Stegeman zijn eerste artikel in ons magazine. Dat ging over videofeedback. Tegenwoordig zijn opnames niet meer weg te denken uit ons onderwijs. Bewegen op de werkplek werd als in de jaren '50 van de vorige eeuw gedaan door de telefonistes van de PTT. Onderdelen van de eurofittest zijn al beschreven in 1956.

Indelen van bewegen doen we ook al decennia. Net steeds weer even anders maar de principes blijven gelijk. Nu zijn de basic movement skills opgedoken. De vertaling zou grondvormen van bewegen kunnen zijn en die gaan ook alweer een tijdje mee. Dat is ook zo'n dingetje. Als het niet in het Engels is, telt het minder.

Dan is er ASM. Daarbij gaat het eigenlijk over grondvormen van bewegen. Als ik zou zeggen dat het meer van hetzelfde is, doe ik de bedenkers tekort. De gedachte dat je breed motorisch moet opleiden is natuurlijk niet nieuw maar de wijze waarop ingezet wordt

op de transfer tussen verschillende sporten is een mooi voorbeeld van innovatie. Nu de stap nog maken hoe je die zaken kunt inpassen in het onderwijs in een reguliere gymzaal. Daar hoort ook creativiteit bij van de docenten in het onderwijs.

Wat me opvalt is dat een groot deel van onze samenleving met zo min mogelijk inspanning resultaat wil behalen. Kijk bijvoorbeeld naar de Tel Sell reclames waarbij apparaten worden aanbevolen waarmee je zittend kunt afvallen. Just Dance laat poppetjes zien op een videoscherm. Muziek hard aan en volgen maar. Ik hoorde zelfs een docent zeggen dat hij het moeilijk had met onderdelen van ASM omdat hij geen mat met gekleurde vlakken had. Een ouderwets krijtje had hier een oplossing kunnen zijn.

Eén golfbeweging is echter gestopt dit jaar. Die van het iedere keer maar weer vechten voor het verplichten van lessen bewegingsonderwijs in het PO gegeven door een bevoegde docent. Jan Rijpstra diende daarvoor jaren geleden een motie in. Daarna kwam de motie Mosterd-Hamer en dit jaar werd het voorstel van Van Nispen en Heerema aangenomen. Met ingang van 2023 dient op iedere school in het PO het vak lichamelijke opvoeding gegeven te worden door een bevoegd docent. Die heeft dus of ALO gedaan of is bevoegd vanuit de pabo-opleiding met aan aantekening of akte (maar dat zijn een uitstervende soorten...) of met de Leergang bekwaamheid bewegingsonderwijs op zak.

Nu hoeven 'we' er alleen nog voor te zorgen dat er genoeg docenten van de ALO's afstuderen om alle PO-vacatures in te vullen. Op zich is dit ook weer een golfbeweging. Soms was er een overschot aan afgestudeerden en straks weer een tekort. ●

Mery Graal



SCHOLING



Scan de QR-code naar
de scholingspagina

Online scholing

Met de start van 2022 volgen er vanaf februari op maandagmiddagen/avonden meerdere interessante online workshops van een uur en masterclasses van twee uur. Kijk voor het aanbod in onze scholingskalender op de website en houd hiervoor onze nieuwsbrief in de gaten.

Cursussen 'Van start met BSM of LO2' (twee dagdelen van 15.00-17.30 uur)

cursusdata 'Van start met BSM'

› 14 maart & 4 april 2022

cursusdata 'Van start met LO2'

› 29 maart & 19 april 2022

Nog altijd groeit het aantal scholen dat het schoolexamenvak BSM op havo/vwo en LO2 op vmbo aanbiedt. De voor dit vak gestelde eisen zijn globaal omschreven in eindtermen. Scholen hebben veel vrijheid in het maken van keuzes. Welke zijn de juiste? Welke keuzes passen bij de visie en doelstellingen van de school en de vaksectie? Hoe zet je een vakwerkplan op dat als leerplankader moet dienen voor de te geven lessen?

Deze online cursussen bestaan uit twee dagdelen (totaal 5 uur) en zijn bedoeld voor docenten die willen starten met het aanbieden van de examenvakken BSM op havo/vwo óf LO2 op vmbo. In deze cursussen wordt stapsgewijs gewerkt naar het fundament voor een vakwerkplan voor BSM of LO2. Het doel is dat er aan het eind van het tweede dagdeel en basis ligt voor het Programma van Toetsing en Afsluiting (PTA) en vakwerkplan voor BSM óf LO2.

Kijk op onze website voor meer informatie.

Kosten

€135 voor KVLO-leden
€190 voor niet-leden

Kosten en tijd voor scholing

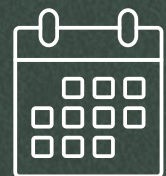
Wist je dat je op grond van de cao recht op tijd en geld voor scholing hebt?

- In het primair onderwijs heb je per jaar recht op een persoonlijk scholingsbudget van 83 uur (bij 1 FTE). Tevens stelt de werkgever voor individuele professionele ontwikkeling in het primair onderwijs (op schoolniveau) per jaar een bedrag van € 500,- per fte beschikbaar.
- In het voortgezet onderwijs heb je per jaar recht op een persoonlijk scholingsbudget van 83 uur (bij 1 FTE). Voor individuele professionele ontwikkeling heeft de leraar in het voortgezet onderwijs recht op een bedrag van € 600,- per jaar (bij 1 FTE).
- In het mbo heb je per jaar recht op een persoonlijk scholingsbudget van minimaal 59 uur (bij 1 FTE). Daarnaast dient de werkgever de scholing die (mede) in het belang is van de instelling te vergoeden (stel dit vast met je werkgever).

In het hbo heb je een basisrecht van 40 uur voor scholing (bij een dienstverband onder de 0,4 fte is dat wat lager). De werkgever dient de scholing die in het belang is van de instelling te vergoeden (stel dit vast met je werkgever).

De bovenstaande rechten beschrijven alleen de individuele rechten en de basis daarvan. De volledige rechten zijn beschreven in de cao. Aanvullend op de individuele rechten hebben werkgevers in alle onderwijssectoren ook een collectief scholingsbeleid met faciliteiten (tijd en geld) aanvullend op de hierboven beschreven individuele budgetten.

Scholingen van afdelingen en opleidingsorganisaties



Op de webkalender vind je scholingen van de diverse afdelingen en opleidingsorganisaties.

Olympic Moves Try Outs Sports

Binnen het programma van Olympic Moves The School Final is er een nieuw onderdeel: *Olympic Moves Try-Out Sports*. Doel is meerdere en andere groepen leerlingen te betrekken bij Olympic Moves: 'meedoen is belangrijker dan winnen'. Bij het programmaonderdeel *Olympic Moves Try-Out Sports* ontdekken leerlingen verschillende (nieuwe) sporten en ervaren zij het plezier van sporten met elkaar. Een Olympic Moves Try Out Sports team dient te bestaan uit leerlingen die niet meedoen aan The School Final. Bij de inschrijving wordt - naast allerlei andere informatie - gevraagd of een school wil deelnemen met een team aan het Try-Out Sports programma.

Contributie

Eind januari vindt de automatische afschrijving plaats van de eerste termijn van de contributie. Voor gepensioneerde- of ondersteunende leden wordt de contributie in zijn geheel geïncasseerd. Leden die geen machtiging tot automatische afschrijving aan de KVLO hebben verleend, ontvangen een factuur. Ontvang je een factuur dan doen wij een dringend beroep op je het bedrag zo spoedig mogelijk te voldoen. Alle verzekeringen, lidmaatschappen en dergelijke moeten door ons vooruitbetaald worden. Informatie over de contributieregeling staat in LO Magazine 9 van 2021 en op de site. Zijn er nog vragen dan kun je contact opnemen met de KVLO (030-6937676) of per e-mail via financieel@kvlo.nl.

Berend vertrekt bij SLO

Berend Brouwer vertrekt na 38 jaar als leerplanontwikkelaar en projectleider van *Bewegingsonderwijs & Sport* bij SLO. In die tijd was hij betrokken bij het maken van kerndoelen en eindtermen voor alle vormen van voortgezet onderwijs en van voorbeelduitwerkingen daarvan. Enkele belangwekkende publicaties van Berend zijn het *Basisdocument Bewegingsonderwijs voor de onderbouw*

van het voortgezet onderwijs, de toekomstverkenning *Human movement and sports in 2028* en het leerplankader *Sport, Bewegen en een Gezonde leefstijl*. Vanuit SLO werkte hij vaak samen met KVLO. Als voorzitter van het Jan Luiting Fonds en van de redactieraad van ons vakblad, het LO Magazine, blijft hij dat doen. Bij SLO wordt Berend opgevolgd door Jacob Nienhuis (j.nienhuis@slo.nl). Contact: berendbrouwer56@gmail.com

Screening coalitieakkoord op hoofdpunten

De KVLO heeft het coalitieakkoord gescreend op onderwerpen die onze leden aangaan en kansrijk zijn. Het coalitieakkoord is een akkoord op hoofdlijnen dat sterk overeenkomt met de eerdere proeve van een regeerakkoord van Rutte en Kaag en het beleidsadvies 'Nederland vitaal en in beweging' (voorheen *Bewegen, het nieuwe normaal*); het gaat dan met name om de punten *Onderwijs* en *Gezondheidszorg/preventie*. De coalitie volgt het ingezet beleid op sport en bewegen. Dit beleid helpt en steunt ons om samen met andere partijen de koers van de KVLO de komende jaren voortvarend aan te pakken en door te zetten.



Scan de QR-code voor de volledige reactie

Rooster van aftreden

Bestuurslid	Eerste termijn	Tweede termijn	Derde termijn
Stella Salden (vz)	mei 2022	mei 2025	mei 2028
Engelbert Nikkels (pnm)	dec 2016	dec 2019	dec 2022
Miriam Appelman	mei 2019	mei 2022	mei 2025
Hilde Bax	mei 2019	mei 2022	mei 2025
Simone van Geffen	mei 2019	mei 2022	mei 2025
Goos Karsten	dec 2016	dec 2019	dec 2022
Peter Sniijders Blok	dec 2016	dec 2019	dec 2022

Per 20 mei 2022 zijn aftredend: Stella Salden (eerste termijn) en Miriam Appelman, Hilde Bax en Simone van Geffen (tweede termijn). De bestuursleden Hilde Bax en Miriam Appelman zijn herkiesbaar. De bestuursleden Stella Salden en Simone van Geffen zijn niet herkiesbaar. Hierdoor ontstaan per 20 mei 2022 tenminste twee vacatures in het hoofdbestuur van de KVLO, waaronder een vacature voor voorzitter. De KVLO kent een hoofdbestuur dat door de Algemene Leden Vergadering (ALV) wordt gekozen; de voorzitter wordt door de ALV in functie gekozen (Statuten artikel 15.1 en 15.2). Het hoofdbestuur bestuurt de vereniging op afstand. Dit neemt niet weg dat het hoofdbestuur een betrokken bestuur wil zijn en aan de ALV volledige verantwoording aflegt voor het te voeren en gevoerde beleid. Wij nodigen de leden uit om kandidaten voor de bestuursvacatures voor te dragen. Kandidaten kunnen gesteld worden door het hoofdbestuur, een afdeling of tenminste tien stemgerechtigde leden (Statuten art. 17.2). De deadline hiervoor is 1 maart 2022. Verdere informatie over de procedure is te lezen op de website van de KVLO www.kvlo.nl.

→ DE GYMLERAAR

VRAGEN EN ANTWOORDEN OVER DE JURIDISCHE POSITIE VAN DE LERAAR LICHAMELIJKE OPVOEDING.



Leraar lichamelijke opvoeding is een prachtig én complex beroep. Als gymleraar wil je leerlingen vooral veel, goed en met plezier laten bewegen. Het stelt hoge eisen aan het professionele niveau van de leraar. In juridisch opzicht vooral op het gebied van veiligheid en verantwoordelijkheid.

Deze uitgave wil je inzicht geven in je juridische positie als werknemer in het onderwijs in het algemeen en vooral over de bijzondere aspecten daarvan als leraar lichamelijke opvoeding. Welke bevoegdheid heb je nodig, wat zijn je rechten en plichten als werknemer, hoe geef je veilig en verantwoord les en hoe gedraag je je als leraar LO zijn onderwerpen die aan bod komen.



€ 16,90 incl. btw

ISBN: 978-90-72335-70-8

Te bestellen via www.janluitingfonds.nl

→ In samenwerking met Arko Sports Media

janluitingfonds
LEZEN OVER BEWEGEN

VOLG MIJ

hét leerlingvolgsysteem voor het bewegingsonderwijs!



Bent u op zoek naar een leerlingvolgsysteem dat hanteerbaar is, snel werkt en meegaat met de tijd? Dan is VOLG MIJ iets voor u! VOLG MIJ is hét leerlingvolgsysteem voor het bewegingsonderwijs! Met behulp van VOLG MIJ kunt u gemakkelijk de motorische ontwikkeling van uw leerlingen bijhouden!

VOLG MIJ is gebaseerd op de 12 leerlijnen beschreven in het *Basisdocument bewegingsonderwijs voor het basisonderwijs*. Per leerlijn zijn er meerdere varianten waarop u kunt scoren, waarbij wordt uitgegaan van 5 verschillende scoringsniveaus. Heeft u zelf een oefening om een leerlijn te scoren? Geen probleem, er is zelfs een mogelijkheid om uw eigen scoremodel in te voegen.

Voordelen:

- handzaam
- vernieuwend
- flexibel
- modern
- on- en offline
- snel



MEER INFORMATIE:
JANLUITINGFONDS.NL



BONUS

Deze 'long read' hoort bij
LO Magazine 1 2022

ARTIKEL

Expliciet leren als toegift op impliciet leren bewegen

Chris Hazelebach heeft een praktijkstudie gedaan naar expliciete leerhulp om de methodiek van het leren bewegen te verbeteren. Een introductie op dit onderzoek vind je in het artikel dat is verschenen in *LO Magazine 1 (2022)*. Het complete onderzoek vind je hier. Een echte 'long read' zoals dat zo mooi heet.

| **Tekst** Chris Hazelebach, redactie Hans Dijkhoff

Terwijl je doen doet
Stapelt zich
Genadeloos
Het ongedane

Zo vreemd dat wat er
Binnenin gebeurt
Buiten mij omgaat.

J. Herzberg (2019)
Twee Gedichten gemixt



Voorwoord**Deel 1: Theoretische overwegingen met betrekking tot expliciet leren**

- 1 Inleiding
- 2 Het beter bewegen is gebaseerd op impliciet leren
- 3 Omgekeerd leren: Van onbewust naar bewust bekwaam
Welke leerhulp van onbewust naar bewust bewegingsbekwaam?
- 5 De 'vaktaal' van de leerkracht als start van expliciet leren?
- 6 Het 'talig' ontlede van de 'uitvoeringsbeschrijvingen'.
- 7 Omgevings-/persoons-/activiteitsfactoren in de beschrijving van de bewegingsuitvoering
- 8 Twee methodische ordeningen voor beter bewegen
Een derde methodische ordening voor beter leren bewegen
- 10 Het vertalen van vaktaal naar leerlingentaal
- 11 Expliciet leren bewegen gaat ook over 'bewegen waarderen'
- 12 Hoe goed is de gemiddelde groep?
- 13 Terugblik op deel 1

Deel 2: Methodische uitwerkingen met betrekking tot verbale leerhulp

- 14 Inleiding op deel 2
- 15 Een eerste inhoudelijke ordening van verbale leerhulp
- 16 Extern gerichte verbale leerhulp voor de gewone bewegers (N1)
- 17 Het leergesprek tussen vakleerkracht en de gewone beweger (N1)
- 18 Interne gerichte verbale leerhulp voor de goede beweger (N2)
- 19 Het leergesprek met de goede beweger (N2)
- 20 Actiegerichte verbale leerhulp voor de grandioze beweger (N3)
- 21 Het leergesprek met de grandioze beweger (N3)
- 22 Terugblik en overzicht van de gehanteerde ordeningen

Literatuurverwijzingen

Voorwoord

Deze praktijkstudie begon als workshop op een studiedag bewegingsonderwijs voor het basisonderwijs. De titel van de workshop was 'Expliciet leren als toegift op impliciet leren'. Het idee achter de workshop was dat vakleerkrachten tegenwoordig veel aandacht besteden aan impliciet leren en een verkeerd beeld hebben van expliciet leren. In de vakliteratuur wordt veel geschreven over het belang van impliciet leren boven expliciet leren. De workshop was bedoeld om de deelnemers aan den lijve te laten ervaren wat het positieve belang is van expliciet leren. Expliciet leren bewegen gaat over de taal die de beweger gebruikt om te duiden wat die aan het leren is.

Bewegen en taal is een ingewikkeld huwelijk vanwege de zoektocht naar de juiste woorden om de complexiteit van het leerproces van bewegen te benoemen. Wetenschappers proberen dit op een verantwoorde en inzichtelijke wijze te doen. Hierdoor worden stappen gemaakt naar een theoretisch concept over leren bewegen. Deze wetenschappelijke studies hebben mij geïnspireerd om door te denken over dit thema. Mijn denken is te wispelturig om aan te sluiten bij het wetenschappelijke onderzoek. Op grond van mijn eigen praktijkervaringen ben ik breed op zoek gegaan naar allerlei boeken over dit onderwerp en heb daar noties uit overgenomen die aansluiten bij mijn eigen gedachtegang. In dit wederzijdse lees-, denk- en schrijfproces is uiteindelijk een praktijktheorie over verbale leerhulp ontstaan. Ik noem het een praktijkstudie, zonder wetenschappelijke pretenties. Het zal niet makkelijk te lezen zijn, omdat in mijn denken vaak te snelle conclusies en afslagen gemaakt worden, die door de lezer niet te volgen zijn. In de afgelopen drie jaar ben ik bezig geweest met deze tekst en heb nog steeds de behoefte om het te herschrijven. Toch gekozen om het nu beschikbaar te stellen aan vakgenoten die interesse hebben in dit thema.

De praktijkstudie bestaat uit twee delen. Het eerste deel is meer theoretisch getint en het tweede deel meer methodisch.

Deel 1: theoretische overwegingen met betrekking tot expliciet leren.

Deel 2 methodische overwegingen met betrekking tot verbale leerhulp.

De opzet is dat beide delen los van elkaar gelezen kunnen worden.

In de literatuurlijst is terug te vinden welke teksten mij geholpen hebben.

Op grond van deze praktijkstudie is een artikel geschreven in LO Magazine 1 2022 om vakgenoten te interesseren voor dit onderwerp.

Tot slot wil ik iedereen bedanken die direct of indirect invloed hebben gehad op deze tekst.

Tot zover,
Chris Hazelebach

Deel 1: Theoretische overwegingen met betrekking tot expliciet leren

1 Inleiding

Het thema impliciet en expliciet leren bewegen heeft de laatste jaren veel aandacht gekregen. Het geeft inzicht in twee verschillende manieren waarop kinderen leren en hoe de leerkracht daar met speciale leerhulp bij kan aansluiten. Wetenschappelijk onderzoek bevestigt de praktische wijsheid van ouders en vakleerkrachten dat de meeste kinderen 'als vanzelf' leren bewegen, zonder expliciete leerhulp over hoe je de activiteit moet uitvoeren. In een uitnodigende omgevingscontext (materialen en mensen) gaan de kinderen als vanzelf beter grijpen, lopen, gooien, fietsen, dansen, stoeien, enz. Deze spontane bewegingsontwikkeling is een samengaan van rijpen en leren. Het lijf wordt groter en sterker en de natuurlijke rijpingsprocessen zorgen ervoor dat het kind meer grip krijgt op de omgeving. Het kind dat beter ingrijpt op de mogelijkheden van de bewegingscontext heeft impliciet geleerd. Het kind heeft geleerd wat de mogelijkheden van het eigen lijf zijn in bepaalde contexten. Het leren lopen is een voorbeeld van zo'n 'impliciet' leerproces, waarin het wonder van het leven zichtbaar wordt.

Relationeel proces

Bewegen is een relationeel proces dat afhankelijk is van specifieke mogelijkheden van de persoon (beweger) en de omgeving (context). Naast deze twee componenten (mens/wereld) is er nog een derde component dat inzicht geeft in wat er gebeurt tijdens het bewegen. Het bewegen heeft te maken met tijdelijke gebeurtenissen die alleen aanwezig zijn als er bewogen wordt. Kennis van de schommelenaar en de schommel zegt nog niet alles over de bewegingsactiviteit schommelen. Tijdens het schommelen gebeurt er iets met de persoon en met de context, dat niet gekend kan worden door iemand die nog nooit geschommeld heeft. Deze derde component is de daadwerkelijke activiteit, die alleen maar zichtbaar is als het gebeurt. De activiteit is de tijdelijke gebeurtenis. Elke bewegingsactiviteit is anders omdat het in een andere tijd plaats vindt. Elke herhaling van dezelfde soort activiteit verloopt altijd iets anders. Daarom blijft schommelen (zelfs voor oude mensen in een schommelstoel) een levenslang boeiende activiteit, omdat het elke keer weer spannend is hoe de drie factoren (omgeving/persoon/activiteit) als een tijdelijke gebeurtenis zich openbaren en op elkaar inspelen. De voortdurende veranderingen bij het bewegen worden op een impliciete wijze door het lijf beantwoord. Dit proces verloopt meestal zonder te weten hoe het lichaam dit doet, daarom lijkt impliciet leren op onbewust leren. Deze onbewuste lichamelijke aanpassingen zorgen ervoor dat een kind succesvol kan functioneren. Als een kind leert lopen zet het als vanzelf de eerste stap en bij een misstap valt het veilig op de grond. Het leren lopen roept direct een leren vallen op. Het vallen is geen mislukking maar een andere vorm van bewegen.

(In)grijpen wordt begrijpen

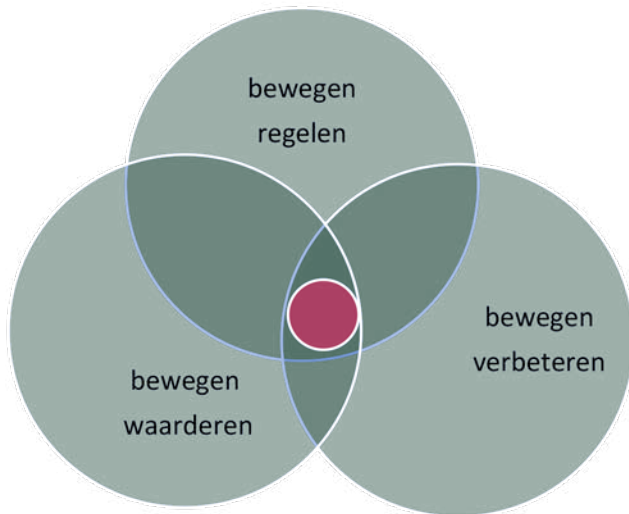
Op welke wijze het lijf leert 'ingrijpen' is lastig in woorden te benoemen. De vele lijfelijke ervaringen vormen de basis van een ander belangrijk ontwikkelproces: het proces van '(in)grijpen naar begrijpen'. Als een kind gaat begrijpen dat het (in)grijpt en weet wat het aan het doen is, ontstaat er een begin van expliciet leren. Misschien begint het expliciete leren met het zinnetje 'ikke zelf doen'. In deze tekst wordt expliciet leren verbonden met bewust begrijpen van wat er gebeurt als de beweger beweegt. De wijze waarop een beweger bewust (expliciet) leert begrijpen wat er in het bewegen gebeurt, is net zo complex als het impliciete leren. Het expliciete leren is ook een relationeel proces dat afhangt van de persoon, omgeving en activiteit. Bijvoorbeeld hoe werkt bewustwording in de hersenen (persoon), wat is de invloed van de omgevingstaal bij het vinden van woorden om te benoemen wat je doet en wat 'zegt' de activiteit de beweger? Bijvoorbeeld hoe verwoordt een zwemmer wat hij in de zwemles geleerd heeft? "Ik kan zwemmen", "ik kan de schoolslag", "ik kan snel zwemmen", "ik kan water pakken met mijn handen", "ik kan op het juiste moment mezelf oprichten om snel adem te halen, voordat de volgende slag gemaakt wordt"? Het is ondoenlijk om alle aspecten van 'expliciet leren' te overzien.

Poging tot uitleg didactisch perspectief

Hieronder een poging om vanuit een didactisch (basis-onderwijs)perspectief uit te leggen hoe expliciete aanwijzingen een positieve toegift kunnen zijn bij het impliciete leren. Expliciet leren kan behulpzaam zijn om een betere beweger te worden, maar kan het bewegen ook in de weg zitten. Professionele golfers noemen dat 'Yips', waarbij het bewegen tijdens de slag gaat 'schokken'. (De VS-turnster Biles had last van 'twisties' tijdens de laatste Olympische Spelen en moest daarom stoppen). Voor het onderwijs is van belang te weten welke leerhulp het expliciete leren van een kind kan ondersteunen in plaats van blokkeren. Elke leerling heeft in een zekere mate al begrip (expliciet) van wat hij (impliciet) bewegend doet. Het is ondoenlijk om in deze tekst al het 'expliciete leren van een kind te onderzoeken. Het gaat alleen maar over het expliciete leren tijdens het bewegingsonderwijs op de basisschool. Daarbij gaat de aandacht vooral uit naar het doelgebied 'bewegen verbeteren' (kwalificering/bewegingsvorming), wetende dat dit leren bewegen in het onderwijs verbonden is met twee andere doelgebieden: 'bewegen waarderen' (subjectivering/persoonsvorming) en 'bewegen regelen' (socialisering/groepsvorming). Bewust begrijpen wat je aan het doet, gaat niet alleen over de activiteit, maar ook over wie je wilt zijn in vergelijking met de anderen. Uitstapjes naar de andere doelgebieden zijn niet te voorkomen, maar worden beperkt. Ook binnen het doelgebied 'bewegen verbeteren'

kan niet alles wat van belang is aan de orde komen. In het artikel 'bewegen verbeteren' (2011) heb ik getracht een overzicht te geven van didactische factoren die in dit doelgebied van belang kunnen zijn. Onderstaande tekst is een poging om slechts één didactische factor 'verbale leerhulp' in kaart te brengen.

Figuur 1 Drie doelgebieden en de plek van verbale leerhulp/expliciet leren (rood)



2 Beter bewegen is gebaseerd op impliciet leren

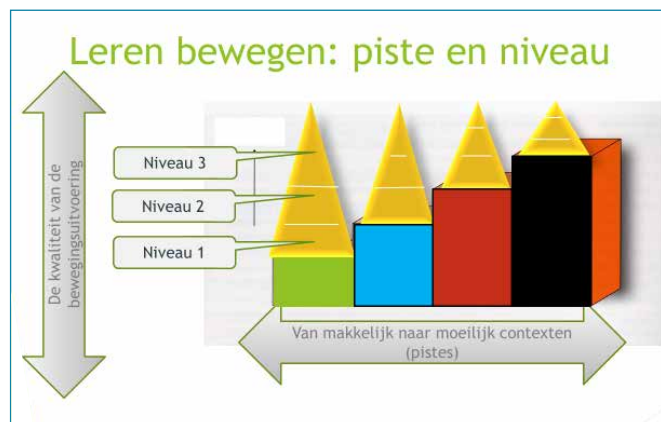
Het bewegen is een cadeau dat het leven ons gegeven heeft. Het begint bij de geboorte met ademen en dat blijft gedurende het hele leven. De baby voelt de tepel en begint te zuigen, voelt een vinger en gaat knijpen, ziet iets bewegen en gaat grijpen, hoort een geluid en gaat draaien, enzovoort. Later gaat het kind de kamer kruipend ontdekken, loopt naar de uitgestoken handen van de ouder. Het leren bewegen kan eindeloos doorgaan; rennen, fietsen, sjoelen, voetballen, gewichten heffen, golfen, wandelen, enzovoort. Als het lijf normaal 'rijpt' dan blijft de persoon beter bewegen. Niet alleen de rijping van het lijf ook de veranderende context (maatschappij) blijft uitnodigen om beter te worden. Dankzij de uitvinding van de fiets kan een kind leren fietsen. Op school gaat impliciet leren bewegen makkelijker als de leerkracht zorgt voor 'bewegingscontexten' (arrangement, opdracht en regels) waar de beweger direct succesvol aan kan deelnemen ('foutloos leren'). Een kind leert makkelijker als het met zelfvertrouwen een leerproces aangaat. Daarom is vanuit het belang van impliciet leren beter om de volgende de voorbereidingsregel te hanteren: 'bouw voor de matige beweger, zodat die geen leerhulp nodig heeft en geef leerhulp aan degene die beter wil worden'.

Het basisdocument basisonderwijs gaat uit van dit principe van 'foutloos leren', door voorbeelden te beschrijven die voor 90% van de beoogde doelgroep bewegend succesvol kunnen zijn. (Uitgaande van twee keer gym in de week door een vakleerkracht die aan alle 36 bewegingsthema's

voldoende onderwijstijd besteedt). Op grond van een normale bewegingsontwikkeling van matige bewegers kan enigszins voorspeld worden wat haalbaar is voor groep 1-2, 3-4, 5-6 en 7-8. Voor elk van deze doelgroepen heeft het basisdocument een voorbeeld beschreven. Bijvoorbeeld de kleuters mikken de bal twee jaar lang in een ballenvangmachine (verhoogde openkast met terugrolmatje eronder), in groep 3 en 4 mikken ze de bal op een korf van anderhalve meter hoogte, in groep 5 en 6 staat de korf 20 cm hoger en kunnen ze de bal van iets verder in de korf gooien. In groep 7-8 mikken ze de bal op een korf van twee meter hoog in een mikwedstrijdje. Aan alle vier de beweegcontexten kunnen de matige bewegers succesvol deelnemen. Het succesvol deelnemen voor een matige beweger ziet er anders uit dan voor een goede beweger. Het basisdocument heeft de verschillende uitvoeringswijzen beschreven in drie niveaus. De matige beweger op niveau 1 voert de beweging meestal succesvol uit, maar het overkomt ze af en toe dat het toch fout gaat. De niveau 2-beweger kan de beweging bijna altijd efficiënt uitvoeren. In de klas zitten vaak een paar talenten die de beweging op een nog hoger niveau uitvoeren (niveau 3). Deze talenten kunnen iets creatiefs toevoegen aan de efficiënte uitvoering, waardoor de beweging ook weer kan mislukken.

Vanuit de didactiek van het basisdocument zijn er twee didactische richtingen van beter worden. De eerste richting is beter worden door deel te nemen aan steeds moeilijker bewegingscontexten (pistes). De andere richting is het verbeteren van de uitvoeringswijze (niveauduidingen). De afbeelding laat de twee richtingen van leren zien: horizontaal vooruit naar een meer complexe context en verticaal omhoog naar een betere uitvoeringswijze.

Figuur 2 De pistes en niveaus



De horizontale richting wordt duidelijk met de metafoer van de skipistes. Je bent een betere skiër als je heelhuids van de zwarte piste kunt skiën. De tweede didactische richting van beter worden is de uitvoeringswijze binnen een bepaalde bewegingscontext. Op een blauwe piste kun je makkelijker laten zien hoe goed je kan skiën. Bijvoorbeeld op de makkelijke blauwe piste gaat de niveau 2-skiër lekker hard naar beneden en de niveau 3-skiër probeert allerlei truckjes te doen.

De opbouw van makkelijke naar moeilijke bewegingscontexten (pistes) geeft de leerkracht inzicht in de complexiteit van de 'omgeving' om een bepaalde bewegingsactiviteit uit te voeren. Bijvoorbeeld van 1 tegen 1, naar 3 tegen 2 naar 4 tegen 4 naar 11 tegen 11 voetballen of van fietsen op een driewieler, loopfiets, gewone fiets, éénwieler. Voor succesvol bewegen op een moeilijke piste is op een makkelijke piste eerst een betere uitvoeringswijze wenselijk. Het basisdocument gaat ervan uit dat een kind in twee jaar onderwijs voldoende op de piste geoefend heeft om daarna met de groep mee te kunnen naar de blauwe piste. De opbouw van het leeraanbod voor groep 1-2, 3-4, 5-6, 7-8 is voor de leerkracht in duidelijke methodische stappen voorwaarts richting het aanbod dat past bij het voortgezet onderwijs. In de praktijk verlopen deze overgangen geleidelijk en ervaart de basisschoolleerling deze stappen niet expliciet. Bijvoorbeeld door de ontwikkeling van het fysieke lijf ontstaan er vanzelf al nieuwe bewegingsmogelijkheden. Hierdoor zullen de niveau 1-bewegers in die twee jaar ook beter worden. De kinderen met meer motorische aanleg zullen in die twee jaar efficiënter de activiteit gaan uitvoeren en de talenten zullen de gelegenheid krijgen om op hun eigen bijzondere wijze de activiteit uit te voeren. Door goed gekozen leercontexten en voldoende leertijd zullen de kinderen op een impliciete wijze (als vanzelf) beter leren bewegen.

Van impliciet naar expliciet

Het impliciet leren bewegen in onderwijsverband, veroorzaakt tegelijkertijd ook een begin van expliciet leren. De niveaoverschillen tussen de kinderen in eenzelfde bewegingscontext zijn belangrijke redenen dat bij de kinderen een bewustzijnsproces op gang komt over hoe de één beweegt en hoe de ander beweegt. Vanuit het idee 'monkey see, monkey do' zien de kinderen dat niet iedereen op dezelfde wijze beweegt en dat kan leiden tot het voor-/onbewust waarderen van verschillen. Het past bij de psychologische ontwikkelingsfase van een basisschoolkind dat het bewust doorkrijgt wat hij wel of niet kan en hoe de andere kinderen het doen. Meestal weten kinderen wie in de groep een goede en een zwakke springer, tikker of stoeier is. Dit weten is in het begin nog geen individueel bewust weten maar een groeps(ge)weten. De groep 'weet' welke posities de kinderen ten opzichte van elkaar in de klas hebben. In het onderwijs heeft dit groepsgeweten tot gevolg dat een kind voorbewust wil weten of hij de beweging wel of niet goed doet of nog beter kan doen. Gedifferentieerd lesgeven waarbij alle kinderen op eigen niveau impliciet leren bewegen, veroorzaakt een expliciet leren bewegen, omdat de kinderen de verschillende bewegingsuitvoeringen met elkaar vergelijken. De wijze waarop kinderen naar elkaars activiteiten kijken is van invloed op het leerproces. Het groepsgeweten (groeps sfeer) bepaalt in sterke mate het expliciete leren van een kind. Gelukkig kan de leerkracht dit groepsgeweten over wat goed en slecht bewegen is, medebepalen. Het begint met een bewegingsaanbod waarbij elk kind succesvol kan deelnemen, zodat slecht bewegen niet veroorzaakt wordt door het niet kunnen uitvoeren van de opdracht. In het onderwijs gaat het om beter worden op basis van dat wat een kind aan bewegingsmogelijkheden

hebt meegekregen. In het onderwijs is het de leerkracht die de wettelijke opdracht heeft gekregen om kinderen te helpen een betere beweging te worden. Het is de leerkracht die door zijn aanbod en leerhulp een stempel drukt op wat in de groep als 'goed of beter bewegen' wordt ervaren.

Tot zover een didactische duiding van het belang van impliciet leren in het bewegingsonderwijs op de basisschool. Eenvoudig gezegd gaat het om het creëren van een krachtige uitdagende leeromgeving waarin de kinderen onbewust hun bewegingsmogelijkheden in een specifieke activiteit ontdekken. De stelling is dat impliciet leren in een onderwijscontext altijd een vorm van expliciet leren oproept. Het vervolg van deze tekst is gericht op *expliciet leren bewegen*. De volgende vragen komen aan de orde:

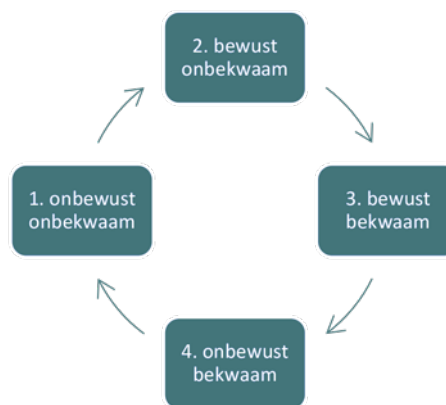
- Op welke wijze waardeert de leerkracht op expliciete wijze de niveaoverschillen tussen kinderen die in de les zichtbaar zijn geworden?
- Met welke expliciete leerhulp probeert de leerkracht het bewegen van het kind te verbeteren?
- Welke aspecten beïnvloeden het expliciete leerproces van het kind bij het bewegen?

Alvorens die vragen aan de orde te stellen, eerst nog een poging om de samenhang tussen impliciet en expliciet leren te verduidelijken.

3 Omgekeerd leren: van onbewust naar bewust bekwaam

Bovenstaande opvatting dat leren bewegen impliciet begint en dat het expliciete leren een toegift is, kan nogmaals verduidelijkt worden door de richting van een bekend onderwijsmodel om te keren.

Figuur 3 Bekwaamheid-/leercirkel



De pijlen in dit model gaan met de wijzers van de klok mee. Volgens dit model is de leerling eerst onbewust onbekwaam, bijvoorbeeld hij weet niet dat hij niet kan jongleren met drie ballen. Daarna is hij bewust onbekwaam (2) als de leerkracht laat zien dat hij straks met drie ballen moet kunnen jongleren. Na het oefenen is hij bewust bekwaam (3) en weet hij hoe hij moet jongleren met drie ballen. Als deze beweging na een aantal jaren opnieuw probeert met drie ballen te jongleren dan kan blijken dat hij nog onbewust bekwaam (4) is om dit te kunnen. Ten slotte is hij weer

onbewust onbekwaam als hij met vier ballen wil gaan jongleren. Deze volgorde van het leerproces gaat uit van een (onderwijs)context waarbij de beweging iets gaat leren wat hij nog niet kan.

Omgekeerde bekwaamheid-/leercirkel

Hierboven is beschreven dat het leren bewegen niet vanuit het 'niets' begint, maar een voortzetting is van wat er impliciet al geleerd is. Uitgaande van impliciet leren moet deze leercirkel in de omgekeerde richting gelezen worden. De leercirkel begint dan bij onbewust bekwaam (4). Het leerproces begint dan bij wat onbewust al lukt. De leerkracht heeft gezien of vermoedt dat het kind met een bal kan gooien en vangen. Het kind weet nog niet op welke wijze hij een bal gooit en weer opvangt. De leerkracht helpt het kind van onbewust bekwaam (4) naar bewust bekwaam (3) te brengen, door inzicht te ontwikkelen over de wijze waarop hij vangt en gooit. Inzicht in bewegen kan behulpzaam zijn om efficiënter te leren bewegen. Hierna kan de leerling bewust onbekwaam worden als hij weet wat hij met het jongleren met een bal nog niet goed doet. Bijvoorbeeld hoger gooien, lager vangen, met je linkerhand en met je rechterhand, of gooien van de ene naar de andere hand. Als dit de leerwens van het kind is en het kind probeert zich die verbetering eigen te maken, dan is de leerling bewust bekwaam (2). De laatste stap naar 'onbewust onbekwaam' (1) gaat dan om het inzicht dat tijdens het oefenen er nieuwe informatie kan ontstaan, die vooraf nog onbekend was. Een talentvolle beweging zal open blijven staan voor nieuwe bijzondere ervaringen, waardoor het bewegen nog beter uitgevoerd kan gaan worden. De beweging is door het omgekeerde leerproces beter geworden en weet expliciet 'dat er nog veel te leren is'. Er kan dan in het onderwijs een nieuw leervoorstel geformuleerd worden, waarbij het van belang is om eerst weer een context te zoeken waar een deel van de bewegingsactiviteit wel succesvol verloopt, zodat het lichaam vanuit de succeservaring expliciet iets nieuws kan leren. Deze omgekeerde leercirkel zullen goede bewegingsmogelijk herkennen. Deze leerweg zorgt er niet direct voor dat een kind met drie ballen kan jongleren. Maar als het kind goed met links en rechts met een bal kan jongleren dan kan hij ook succesvol bijvoorbeeld een keer met twee ballen jongleren. En dan begint het leerproces opnieuw. Dit is een

leerweg die veel kinderen bewandelen of zoals waarschijnlijk Pippi Langkous ooit zei: 'Ik heb het nog nooit gedaan, dus ik denk dat ik het wel kan'. Het is een basisvertrouwen in iets wat je niet weet. Er zijn allerlei boeken die het bewustzijn van het 'niet weten' als basis zien voor ontwikkeling. Duurzaam leren vraagt om het besef dat je altijd onbewust onbekwaam zal blijven en dat dit altijd een 'stil willen' blijft.

Figuur 4 Omgekeerde bekwaamheid-/leercirkel



4 Welke leerhulp van onbewust naar bewust bewegingsbekwaam?

Ervan uitgaande dat de kinderen op eigen niveau in de gymles succesvol deelnemen, ontstaan er verschillende uitvoeringswijzen. Het is de taak van de leerkracht om de kinderen te helpen bij het verbeteren van het bewegen. De leerlingen verwachten leerhulp van de leerkracht bij het leerproces. De wijze waarop de leerkracht leerhulp geeft, bepaalt in grote mate wat de leerlingen in de klas beleven als de norm van goed bewegen. Deze gemeenschappelijke beleving van de leerkrachtenorm kan, zoals eerder gezegd, het groepsgeweten genoemd worden. Het groepsgeweten gaat over wat er nog meer geleerd kan worden in de les. Natuurlijk zijn er meer factoren die invloed hebben op wat de kinderen beschouwen als goed bewegen, bijvoorbeeld de conventies uit de sportcultuur. Daarover later meer. Eerst gaat de aandacht uit naar datgene waarop de leerkracht met zijn leerhulp invloed heeft.

Soorten leerhulp

De leerkracht kan gebruikmaken van verschillende soorten leerhulp: bijvoorbeeld het verhogen van de bok bij het bokspringen is een arrangementsaanpassing, waaruit de kinderen het idee kunnen halen dat springen over een hogere bok beter is dan over een lagere bok. Deze aanpassing verwijst meer naar moeilijker bewegen door een complexe context (piste) dan naar beter bewegen door een andere uitvoeringswijze in eenzelfde context. Manuele leerhulp (bv. vangen) en visuele leerhulp (bv. voorbeeld) hebben een indirecte invloed op het 'wat-is-goed- groepsgeweten'. Bijvoorbeeld welk voorbeeld laat de leerkracht zien (zelf of op de iPad)? Het voorbeeld van de leerkracht is een 'voorbewust' kader waarbinnen kinderen gaan nadenken over wat goed is. Een leerkracht



die gebruikmaakt van beoordelingen door het geven van een cijfer voor een rapport heeft daardoor de meest directe invloed op de vraag naar wat goed is. Cijfers maken direct duidelijk wat de leraar goed vindt. Dit soort beoordelingen zorgt ervoor dat de leerlingen vanuit een externe motivatie gericht zijn om beter te leren bewegen. Een vergelijkbare vorm van externe motivatie is het wedstrijdverband. Bijvoorbeeld: wie is de snelste, wie haalt de meeste punten, wie schommelt het hoogst? Deze 'externe motivatie' heeft invloed op het expliciete leerproces van de kinderen. Voor de goede bewegers kan het voor een positieve interne motivatie zorgen, waardoor ze meer hun best gaan doen. Deze externe motivatie door het wedstrijdbelang of (cijfer)beoordeling is voor kinderen die vaak verliezen of een matige beoordeling krijgen soms een reden om juist niet meer beter te presteren. Ze weten dat ze toch niet bij de winnaars gaan horen of een hoog cijfer zullen krijgen. Bovenstaande soorten leerhulp bepalen mede het leerproces van onbewust naar bewust leren bewegen.

Talige leerhulp

Naast deze leerhulpvormen is de **verbale** leerhulp, waarbij de leerkracht talige informatie geeft bij het bewegen, de meest directe wijze om het expliciete leren van kinderen te beïnvloeden.

In dit artikel gaat het om alle talige uitingen van de leerkracht om het bewegen van het kind te verbeteren. In het proces van onbewust naar bewust bekwaam speelt taal een belangrijke rol. Om erachter te komen in welke mate een kind zich bewust is van wat het doet, zijn er woorden (taal) nodig om dit te expliciteren, zowel in een gesprek met de leerkracht als bij het zelf nadenken over het bewegen. Wat een kind bewegend impliciet leert kan door een buitenstaander redelijk geobserveerd worden in het bewegen zelf, maar voor het expliciete leren is het nodig om het kind te bevragen naar wat het begrijpt van wat het doet. In andere schoolvakken (bv.. wiskunde) wordt tegenwoordig onderzoek gedaan naar hoe kinderen een vaktaal leren die nodig is om de leerdoelen te begrijpen (bv.. wat is een procent?). Welke vaktaal gebruikt de leerkracht als hij verbale leerhulp geeft en hoe begrijpt/verwerkt de beweging deze taal bij het verbeteren van de bewegingsuitvoering? De stelling in deze tekst is dat elke leerling die beter wil worden in bewegen gebruik kan maken van taal om zich ervan bewust te worden welke kennis over bewegen beter voor hem is. Een metafoor voor het verband tussen impliciet en expliciet leren bewegen is het huwelijk tussen bewegen en taal. Twee zelfstandige fenomenen die elkaar sterker kunnen maken en iets nieuws (kind/bewegetaal) in de wereld zetten. Deze nieuwe kennis (bewegetaal) vraagt om aanpassing van beide fenomenen (bewegen en taal), met alle kansen en gevaren die daarbij horen. Deze metafoor verduidelijkt de complexiteit van verbale leerhulp bij bewegen, maar geeft geen antwoorden. Hieronder een poging om eerst de vaktaal van de leerkracht in kaart te brengen en op welke wijze deze taal gedeeld kan worden met bewegers en tenslotte de vraag hoe een beweging zijn eigen vaktaal ontwikkelt.



De stelling in deze tekst is dat elke leerling die beter wil worden in bewegen gebruik kan maken van taal om zich ervan bewust te worden welke kennis over bewegen goed voor hem is

5 De 'vaktaal' van de leerkracht als start van expliciet leren?

Onderstaande tekst gaat over de vaktaal van de didactiek, waarbij het bewegen verbeteren op de eerste plaats staat, maar dat, zoals hierboven is uitgelegd, direct beïnvloed wordt door de twee andere doelgebieden. Het 'wat is-goed-groepsgevoel' verwijst naar het sociale gebeuren en over één aspect van de groepsdynamiek. Het groepsgevoel beïnvloedt de wijze waarop de groep het bewegen met elkaar regelt. Aan de andere kant heeft het doelgebied 'bewegen verbeteren' te maken met de individuele leerwens van een kind. Elk kind waardeert het bewegen op een subjectieve wijze en heeft een persoonlijke leerbehoefte. Aansluiten bij die leerbehoefte verwijst naar het doelgebied 'bewegen waarderen' (persoonsvorming). Beide doelgebieden (socialisering en subjectivering) zullen doorklinken in de didactische vaktaal, maar vormen niet de basis. De basis van de didactische vaktaal is het verbeteren van de bewegingsactiviteit.

Inzoomen op de didactische/methodische vaktaal heeft het risico, dat de inzichten in de praktijk niet bruikbaar zijn, omdat ze te gespecialiseerd zijn en mogelijk tegenstrijdig zijn aan de andere twee doelgebieden. Aan de andere kant is inzoomen noodzakelijk om meer inzicht te krijgen over hoe een beweging expliciet beter kan leren bewegen. Elke ervaren lesgever heeft in de praktijk op zijn eigen wijze ingezoomd en een eigen vaktaal ontwikkeld. De verschillende alo's leren hun studenten een specifieke-alo-vaktaal die per opleiding kan verschillen. Deze diversiteit maakt het lastig om de vaktaal te beschrijven. Daarom richt deze tekst zich op de vaktaal in het *Basisdocument bewegingsonderwijs voor de basisschool* omdat deze op veel alo's en pabo's gebruikt wordt. Hierboven is aangegeven dat het basisdocument uitgaat van het belang van impliciet leren, door te kiezen voor een gedifferentieerd aanbod van 32 bewegingsthema's, uitgewerkt voor vier leeftijdsgroepen, zodat elk kind succesvol op eigen niveau kan deelnemen. Bv.. wendspringen vanuit de minitramp over de kast (groep 5-6) (Hazelebach, 2021):

Niveau 1 wendspringer:

- Maakt kleine pasjes in regelmatige aanloop of begint met grotere passen, maar maakt kleine correctieve pasjes om goed bij de trampoline uit te komen.

- Maakt een insprong in de minitramp.
- Plaatst direct na afzet de handen op de kast, om zo snel mogelijk de kast als hindernis te nemen.
- Draait de handen bij plaatsen op de kast nauwelijks in en steunt kort op de handen bij wijze van afzetondersteuning.
- Passeert gehurkt de kast, waarbij de heupen laag blijven.
- Eindigt in balans achter de kast.
- Eindigt soms met zijn zijkant naar de kast in plaats van met zijn neus naar de kast doordat de handen bij het plaatsen onvoldoende worden ingedraaid.

Niveau 2 wendspringer:

- Loopt rustig en in gelijkmatige passen aan.
- Wacht op de vering van de minitramp alvorens de handen op de kast te plaatsen.
- Plaatst de handen enigszins ingedraaid op de kast.
- Durft nadrukkelijk op zijn handen te steunen bij het passeren van de kast.
- Passeert gehurkt de kast, waarbij de heupen boven de schouders komen.
- Duwt zichzelf van de kast af om in balans met de buikzijde naar de kast te landen op de mat.

Niveau 3 wendspringer:

- Maakt een versnellende aanloop, waarbij de pasgrootte gelijk blijft of iets vergroot.
- Maakt een ruime insprong naar de minitramp.
- Zweeft na de afzet met een boogje naar de kast, durft het plaatsen van de handen iets uit te stellen.
- Draait de handen vlak voor moment van het plaatsen in, door ze in de looprichting achter elkaar op de kast te plaatsen.
- Steunt kort op de handen, duwt zich van de kast af zodat een afzweeffase ontstaat.
- Eindigt in balans achter de kast, met de buikzijde naar de kast.

Dit is een voorbeeld van een 'vaktaal' om te beschrijven op welk niveau een beweger (van ongeveer 10 jaar oud) de wendsprong uitvoert. Deze gedetailleerde beschrijvingen moeten niet gelezen worden als 'verplichte' kenmerken van een bepaald uitvoeringsniveau. De beschrijving van niveau 1 is een verzameling kenmerken die zichtbaar zijn bij wendspringers die (nog) moeite hebben om steunend over de kast te springen. Niet elk kenmerk is bij een matige wendspringer zichtbaar. De verzameling kenmerken geven een algemeen beeld van een niveau 1, 2 of 3 uitvoering. Hieronder een poging om de gedetailleerde vaktaal, die gebruikt wordt bij de niveauiduidingen in het basisdocument te 'ontleden'.

Het overeenkomstige tussen deze drie gedetailleerde bewegingsbeschrijvingen is een algemeen observatiekader voor de wendsprong. Het kader gaat uit van de volgende aspecten van het bewegingsverloop:

- aanlopen naar de minitramp;
- springen in de minitramp;
- springen/zweven naar de kast;
- steunen op de kast;

- verlaten/afzweven van de kast;
- landen op de mat.

Deze aspecten van de wendsprong kunnen op verschillende wijze uitgevoerd worden. Het basisdocument gaat ervan uit dat de verbetering van de uitvoeringswijze gericht moet zijn op het beter oplossen van een bepaald leerprobleem. Voor het bewegingsthema steunspringen gaat het om het volgende bewegingsprobleem/beweeguitdaging: 'Afzetten om (lang) te zweven voor en/of na de handenplaatsing op een steunvlak'.

Vaktaal: bewegingsprobleem of beweeguitdaging?

Een mooi voorbeeld van veranderingen in de vaktaal zijn de begrippen die gebruikt worden om de kern van een bewegingsthema te duiden. Een bewegingsthema is een verzameling bewegingsactiviteiten met een overeenkomstig leerdoel. Het basisdocument (1998) gebruikt het woord 'bewegingsprobleem' en curriculum.nu (2019) 'beweeguitdaging'. Het begrip 'bewegingsprobleem' was in de jaren negentig van de vorige eeuw een veel gebruikte term in onderwijsland. Het rekenonderwijs was geordend op basis van 'rekenproblemen'. In die tijd was 'probleem-georiënteerd onderwijs' populair. Het advies van Curriculum.nu (2019) wordt het woord 'beweeguitdaging' gebruikt. Het verschil zit tussen de woorden: beweging en beweeg en tussen de woorden 'probleem en uitdaging'. Het voert te ver om de overwegingen achter de keuze voor de verschillende termen hier te bespreken. Beide documenten beschrijven het algemene leerdoel van het wendspringen wel op een gelijke wijze. Curriculum.nu omschrijft de beweeguitdaging als: 'afzetten om in de lucht te zweven'.

In dit artikel zullen bewegingsprobleem en beweeguitdaging door elkaar gebruikt worden.

De beweeguitdaging van een beweegthema geeft inzicht in datgene wat volgens de leerkracht (of leerplanbouwers) het overeenkomstige leerdoel is van gelijksoortige activiteiten (bv.. wendsprong, spreidsprong, hurksprong, handstandoverslag) die de kinderen over meerdere jaren (groep 1 tot groep 8) aangeboden kunnen krijgen binnen dat bewegingsthema (bv. steunspringen). De beweeguitdaging van steunspringen: 'Het afzetten om lang te zweven voor en/of na de handenplaatsing op het steunvlak', is behulpzaam om verschillen te observeren in de uitvoeringswijze van een bepaalde steunspringactiviteit. Het basisdocument formuleert op grond van de beweeguitdaging vijf algemene uitbouwfactoren om de uitvoeringswijze bij het steunspringen te verbeteren:

- van weinig naar meer tempo in de aanloop;
- van lage naar hoge insprong;
- van lang naar kort steunmoment;
- van kleine naar grote zweeffase;
- van weinig naar meer balans in de landing.

Deze uitbouwfactoren verwijzen naar de verschillende aspecten van het bewegingsverloop van de wendsprong en zijn terug te lezen in de gedetailleerde niveaubeschrijvingen. Bijvoorbeeld:

niveau	Met betrekking tot de aanloop
1	Maakt kleine pasjes in regelmatige aanloop of begint met grotere passen, maar maakt kleine correctieve pasjes om goed bij de trampoline uit te komen.
2	Loopt rustig en in gelijkmatige passen aan
3	Maakt een versnellende aanloop, waarbij de pasgrootte gelijk blijft of iets vergroot

Deze drie uitvoeringswijzen van de aanloop bij de wend-sprong moeten gezien worden in samenhang met de beweeguitdaging. Op het hoogste niveau kan een versnelde aanloop ervoor zorgen dat de springer hoger en langer door de lucht kan zweven voordat de handen op de kast worden geplaatst. Een beweger die hard aanloopt en daardoor tegen de kast aan knalt maakt geen niveau 3-sprong, terwijl de aanloop wel leek op niveau 3. De verschillende kenmerken van een bepaalde uitvoeringswijze moeten in samenhang beoordeeld worden. De samenhang tussen de verschillende uitvoeringskenmerken hebben te maken met de gerichtheid (beweegvoornemen (zie Consten 2017) van de beweger ten opzichte van de beweeguitdaging. In het algemeen ziet een niveau 1-beweger de bewegingsuitdaging als een taak die volbracht moet worden. Deze springers zijn vooral gericht om veilig over (of op) de kast te steunen en te landen op de mat. Een ‘correctieve’ aanloop is nodig als de springer nog niet kan inschatten hoe de aanloop omgezet kan worden in een insprong in de minitramp. Een niveau 2-beweger kan meer gericht zijn op de vorm waarop de taak wordt uitgevoerd, omdat er geen onzekerheid meer is over het succesvol volbrengen van de taak. Deze springer heeft een efficiënte aanloop die relatief rustig en gelijkmatig verloopt. De betere beweger (niveau 3) durft in de aanloop te versnellen, waardoor de kans groter wordt om een nog langere zweeffase op te roepen. De gerichtheid van een niveau 3-beweger kan begrepen worden als het experimenteren met de bewegingsuitdaging. (het zelf problematiseren van het bewegingsprobleem).

niveau	Gerichtheid
1	Taak succesvol uitvoeren
2	Vorm effectief uitvoeren
3	Uitdaging experimenterend uitvoeren

Deze gerichtheden zijn herkenbaar in de ‘tussendoelen’ (leerdoelen) die in het basisdocument geformuleerd zijn voor de verschillende uitvoeringswijze van de wendsprong in de context ‘wendsprong voor groep 5-6’.

niveau	Tussendoelen (leerdoelen voor het beter leren bewegen)
1	Springt over de kast en steunt op de handen en landt in balans
2	Springt over de kast en de heupen komen tijdens de steunfase hoger dan de schouders
3	Zweeft aan naar de kast, steunt kort op de handen en landt in balans.



Wat opvalt in de opbouw van deze drie leerdoelen is dat alleen de beste springers (niveau 3) van groep 5-6 van de basisschool in staat zijn om tijdens het wendspringen een zweeffase te realiseren. Dat wil niet zeggen dat de beweeguitdaging: ‘afzetten om te zweven naar de steunfase’ niet relevant is voor de andere bewegers. Het uitvoeren van de taak (veilig steunend over de kast) en bepaalde vormaspecten (heupen boven de schouders) zijn noodzakelijk om een zweeffase tijdens de wendsprong te kunnen realiseren. Een niveau 1-beweger die steunend over de kast springt kan dat al wel ervaren als een ‘zweefervaring’, omdat het voelt als ‘los van de grond’. Ook het langdurig steunen op de handen terwijl de benen hoog door de lucht gaan geeft al een ‘zweefervaring’.

Tot zover de ‘vaktaal’ zoals die in het basisdocument gebruikt wordt om te duiden wat ‘beter bewegen’ is. Voor het vervolg van deze tekst over ‘expliciet leren als toegift op impliciet leren bewegen’ is het nodig om te achterhalen met welke ‘vaktaal’ de details van de uitvoeringswijze in het basisdocument beschreven zijn.

6 Het talig ontleden van de uitvoeringsbeschrijvingen

De beschreven tussendoelen voor de wendsprong geven een algemeen beeld van wat er geleerd kan worden van niveau 1 naar niveau 3. De niveaubeschrijvingen geven een gedetailleerder beeld van de vaktaal die een leerkracht gebruikt om de verschillen in de bewegingsactiviteit te duiden. In het basisdocument staat niet beschreven vanuit welke ‘vaktaal’ de details beschreven worden. Het zijn beschrijvingen die de diverse auteurs in de praktijk gebruiken. Hieronder een poging om die praktijktaal te ‘ontleden’ op grond van dominante verwijzingen.

In het basisdocument worden de uitvoeringsniveaus van de wendsprong beschreven in relatie met de aspecten van het bewegingsverloop;

Aspecten bewegingsverloop	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
Aanlopen	Maakt kleine pasjes in regelmatige aanloop of begint met grotere passen, maar maakt kleine correctieve pasjes om goed bij de trampoline uit te komen.	Loopt rustig en in gelijkmatig passen aan.	Maakt een versnellende aanloop, waarbij de pasgrootte gelijk blijft of iets vergroot.
inspringen	Maakt een insprong in de minitramp.		Maakt een ruime insprong naar de minitramp.
uitspringen		Wacht op de vering van de minitramp al vorens de handen op de kast te plaatsen.	
aanzweven			Zweeft na de afzet met een boogje naar de kast, durft het plaatsen van de handen iets uit te stellen Draait de handen vlak voor moment van het plaatsen in, door ze in de loopricting achter elkaar op de kast te plaatsen.
Steunen	Plaats direct na afzet de handen op de kast, om zo snel mogelijk de kast als hindernis te nemen. Draait de handen bij plaatsen op de kast nauwelijks in en steunt kort op de handen bij wijze van afzetondersteuning. Passeert gehurkt de kast, waarbij de heupen laag blijven.	Plaats de handen enigszins ingedraaid op de kast. Durft nadrukkelijk op zijn handen te steunen bij het passeren van de kast. Passeert gehurkt de kast, waarbij de heupen boven de schouders komen.	Steunt kort op de handen, duwt zich van de kast af zodat een afzweeffase ontstaat.
Afzweven			Een afzweeffase ontstaat.
Landen	Eindigt in balans achter de kast. Eindigt soms met zijn zijkant naar de kast in plaats van met zijn neus naar de kast doordat de handen bij het plaatsen onvoldoende worden ingedraaid.	Duwt zichzelf van de kast af om in balans met de buikzijde naar de kast te landen op de mat.	Eindigt in balans achter de kast, met de buikzijde naar de kast.

De aspecten van het bewegingsverloop worden hierboven op verschillende manieren gedetailleerd. Een duidelijk kader wordt niet direct herkenbaar. In deze tekst wordt gebruik gemaakt van de onderscheiding waarbij naar het bewegen gekeken wordt vanuit drie perspectieven:

Bewegingsuitvoering in relatie met:

- omgeving (bv. context/arrangement);
- persoon (bv. het eigen lichaam);
- activiteit (als actuele gebeurtenis).

De eerste twee perspectieven zijn in methodieken vaker en beter uitgewerkt dan het derde perspectief. Dit derde perspectief is lastiger te benoemen, het gaat over datgene wat alleen tijdens de bewegingsuitvoering ervaren kan worden. Bijvoorbeeld 'de zweeffase' tijdens de wendsprong is niet 'iets' van de context of 'iets' van het lichaam, het is er alleen tijdens de sprong. Voor de eerste twee perspectieven zijn meer woorden beschikbaar om de vaktaal verder te ontwikkelen dan voor het derde perspectief. Voor het derde perspectief met betrekking tot de activiteit kan het kader van tijd, tempo, richting (ttr) gebruikt worden, waarbij het bewegingsactiviteit ervaren kan worden als een ordening

van tijdsmomenten, tempo- en richtings-gegevens. Verder op in deze tekst zal dit kader verder verduidelijkt worden. In de niveaubeschrijvingen van de wendsprong lopen de drie verwijzingen naar de omgeving/persoon/activiteit vaak door elkaar heen: bijvoorbeeld in de zin: 'Draait de handen bij plaatsen op de kast nauwelijks in en steunt kort op de handen bij wijze van afzetondersteuning'. De drie perspectieven worden duidelijker door ze meer te scheiden, bijvoorbeeld:

- omgeving (context): bv. plaatst de handen op de kast;
- persoon (eigen lichaam): bv. plaatst de handen ingedraaid op de kast;
- activiteit (Tijd, Tempo, Richting): bv. plaatst de handen ingedraaid kort op de kast.

Een talentvolle en ervaren bewegener kan zich bewust zijn van vele omgevingsfactoren, persoonlijke factoren en de ttr-factoren die het bewegen beïnvloeden. Een leerkracht heeft tijdens de opleiding in de methodiek en eigen vaardigheidsvakken 'taal' meegekregen om het bewegen met behulp van die factoren specifiek te duiden. Op grond van die specifieke vaktaal over de invloed van omgeving/persoon en activiteit (ttr) zal de leerkracht onderzoek gaan naar verbale

leerhulp om de leerling te helpen een betere beweging te worden. Het is ondoenlijk om alle vaktaal over deze drie factoren te bespreken. Bovendien is de specifieke vaktaal voor spelactiviteiten anders dan voor turn- of atletiekactiviteiten. Hieronder wel een poging om enkele aandachtspunten van de deze drie factoren te verduidelijken.

Omgevingsfactoren waarmee de details met betrekking tot het bewegen beschreven worden

De basisomgeving (arrangement) van de wendsprong lijkt duidelijk:

- aanloopvlak: bv. de grond of banken of kastkop;
- afzetvlak: bv. de grond, reutherplank, minitramp;
- steunvlak: bv. een kast, een turnblok, een turntafel;
- landingsvlak: bv. een dunne mat of een dikke mat.

De precieze keuze van de context heeft grote invloed op het leerproces bijvoorbeeld de lengte van de aanloop of de hoogte van de kast. Zo kan een kind bang worden van een te hoge kast, waardoor de aanloop te traag gaat om de hoogte te kunnen halen. De context kan verder uitgebouwd worden met bijvoorbeeld geplakte voorbeeld handen op de kast waar de handen moeten worden neer gezet of een pylon op de kast waar de benen overheen moeten. Dit soort arrangementsaanpassingen beïnvloeden het impliciete en expliciete leerproces van de beweging. Een ander voorbeeld van een 'dwingend arrangement' is de afstand tussen afzetvlak en steunvlak. Wanneer deze zo ver weg staat dat de kast niet direct vastgepakt kan worden tijdens de afzet dan moet de springer 'verplicht' een zweeffase oproepen om op de kast te kunnen steunen. De ruimte tussen tramp en kast is dus een belangrijke omgevingsfactor. Omgevingsfactoren zijn meer dan alleen concrete materialen. Bij spelactiviteiten zijn de spelregels, bijvoorbeeld de regel: niet lopen met de bal bij basketbal, even bepalend als een mat waar een balbezitter niet vanaf mag tijdens een spel. Andere belangrijke omgevingsfactoren zijn de groeps- en functieverdelingen in de gymles. De omgevingsfactoren variëren van de veer in de minitramp tot de temperatuur in het gymlokaal en van de stemming van de leerkracht tot de sportbeelden op tv. De mate waarin de omgevingsfactoren (materialen, regels, functies) opgenomen zijn in de vaktaal van de leerkracht bepaalt mede 'het groepsgeweten' over wat 'goed bewegen' is. Een voorbeeld van een contextfactor in de beschrijving van de wendsprong blijkt bijvoorbeeld uit de volgende details: 'maakt een insprong in de minitramp', en nog gedetailleerder 'wacht op de vering van de minitramp'. De mate van bewustzijn van de invloed van de omgevingsfactoren op de bewegingsuitvoering is van belang om beter te leren bewegen. In welke mate dit bewustzijn nodig is, zal later besproken worden omdat dit afhankelijk is van de persoonlijke leerstijl van de beweging.

Persoonsfactoren waarmee de details met betrekking tot het bewegen verwoord worden

De meest opvallende persoonsfactor bij bewegen is datgene wat de persoon met het lichaam doet in de bewegingsuitvoering. In de beschrijvingen van de wendsprongniveaus staan de volgende lichaamsgerichte verwijzingen:

- kleine/ grote pasjes;
- handen plaatsen;
- benen gehurkt;
- schouders boven heupen;
- met de neus/buikzijde naar de kast landen.

Andere lichaamsgerichte verwijzingen zouden kunnen zijn 'met twee benen afzetten in de minitramp', 'landen op de voeten', 'het strekken van de benen bij de uitsprong'. Met behulp van deze woorden kan de leerkracht naar de bewegingsuitvoering kijken en beoordelen of de uitvoering overeenkomt met een bepaald 'lichaamsbeeld' over een veilige of perfecte wendsprong. Bijvoorbeeld: Een springer die met één been in de minitramp afzet, kan minder vering oproepen dan met twee benen. Het landen op je handen is gevaarlijker dan het landen op je voeten. Dit soort lichamelijke verwijzingen geeft de leerkracht woorden om het niveau van de uitvoeringswijze te benoemen. Ook de beweging zelf is zich in bepaalde mate bewust van wat hij/zij met het lichaam doet. Ook hier geldt dat een bepaalde mate van bewustzijn van wat het lichaam doet een positieve bijdrage kan leveren aan het leerproces. Bijvoorbeeld; het besef dat je op twee voeten moet landen. Het tegenovergestelde kan ook voorkomen, dat een bewustzijn van lichamelijke verwijzingen het bewegen doet 'stokken'. Je ziet dit terug bij jonge kinderen die de aanwijzing krijgen om met twee benen in de minitramp af te zetten en daardoor vergeten te springen. Zelfs professionele sporters kunnen last krijgen van zogenaamde 'Yips' waarbij het lichaam niet meer uitvoert wat het wel kan, zonder dat er lichamelijke veranderingen hebben plaatsgevonden.

Het uitvoeren van lichamelijke acties is niet alleen maar een kwestie van het aansturen van spieren. Ook de emotionele en cognitieve aspecten van de persoon hebben invloed op het lichamelijke doen. De gevoelens van angst voor de hoge kast beïnvloeden op negatieve wijze het verbeteren van het wendspringen. Aan de andere kant is een gevoel van lef juist nodig om een hoger niveau van wendspringen te bereiken. In de uitvoeringsbeschrijving staat bijvoorbeeld: 'durft lang op de handen te steunen' en 'durft de handenplaatsing uit te stellen'. Er is nog weinig 'vaktaal' beschikbaar die inzicht geeft in de relatie tussen gevoelens en gedachten en de uitvoeringswijze. Mogelijk dat door de komst van sportpsychologen in de topsport er meer 'taal' ontwikkeld gaat worden over deze persoonlijke factoren. De bewegingstherapie (psychomotorische therapie) beschikt wel over een 'vaktaal' die inzicht geeft in de relatie tussen doen, voelen en denken van de persoon. Het gebruik maken van 'vaktaal' om te begrijpen wat een beweging aan het verbeteren is, is een belangrijk aspect van de cognitieve ontwikkeling. Kennis over bewegen is verbonden met 'taal', het gaat over bewustzijn van de aspecten van bewegen. Kennis over bewegen is een vorm van expliciet leren en kan zowel positief als negatief een toegift zijn op impliciet leren. Dit onderwerp komt later terug als beschreven wordt hoe de leerkracht zijn 'vaktaal' kan delen met de beweging.

Activiteitsfactoren (ttr) waarmee de details van het bewegen verwoord worden

Elke bewegingsactiviteit kan door een beweger waargenomen worden als een ordening van timing (tijdsmomenten), tempo en richting. Deze drie elementen zijn onderling van elkaar afhankelijk tijdens het uitvoeren van de bewegingsactiviteit. Hieronder een korte toelichting op deze drie begrippen timing, tempo en richting.

Timing (tijdsmoment)

Elke bewegingsactiviteit heeft een moment van beginnen en een moment van eindigen. Tussen het beginpunt en eindpunt zitten vele andere momenten waarop veranderingen in het bewegen kenbaar worden. De overgangen van de ene deelactiviteit naar de volgende deelactiviteit geeft een beeld van het bewegingsverloop. Het bewegingsverloop bestaat uit momenten die ten opzichte van elkaar in de tijd geordend moeten worden tot een succesvolle uitvoering. Dit is beter bekend onder het Engelse begrip 'timing'. Timing gaat over het eerder of later inzetten van een bepaalde deelactiviteit voor een beter verloop van de bewegingsuitvoering. Goede bewegers zijn herkenbaar aan hun 'timing'; om de gedetailleerde deelactiviteiten op het juiste moment uit te voeren. Voor beginnende bewegers is de bewegingsactiviteit één geheel, waarin ze bewegend nog weinig momenten herkennen. Een betere beweger kan meer 'tijdsmomenten' tijdens de uitvoering beter 'timen'.

Tempo

Elke bewegingsactiviteit verloopt in een bepaald tempo, heeft een 'tijdsduur'. Je kunt snel en langzaam springen, snel en langzaam naar beneden skiën, snel en langzaam sprinten. Het tempo is elke keer anders. Het tempo verschilt door de wisselende omstandigheden met betrekking tot de omgeving of de persoon. Niet alleen de gehele bewegingsactiviteit heeft een tempo, ook de verschillende deelactiviteiten hebben een tempo, dat onderling kan wisselen. Zo kan de aanloop rustig zijn, maar is er wel een snelle insprong. Kan er langdurend gesteund worden op de bok of heel kort. Elke bewegingsactiviteit en deelactiviteit is herkenbaar aan een bepaald tempo.

Richting

Elke bewegingsactiviteit en deelactiviteit heeft een richting die op 'het verplaatsen' gericht is. Deze gerichtheid geeft inzicht in de verplaatsing in de ruimte (bv. dans) of verplaatsing ten opzichte van een voorwerp (bal, kast enz.) of verplaatsing van het eigen lijf (koprol, handstand). De richting die voor het verplaatsen (bewegen) relevant is, heeft te maken met de betekenis die het bewegen krijgt: bijvoorbeeld over de kast heen springen. Ook de richting van het bewegen is nooit precies hetzelfde als de vorige keer er zijn altijd kleine of grote richtingsveranderingen herkenbaar.

Afstemming van ttr als de actuele gebeurtenis van de bewegingsactiviteit

Het op elkaar afstemmen van deze tijdsmoment-, tempo- en richtingsgegevens is de kern van het uitvoeren van de bewegingsactiviteit. De tijdruimtelijke verhouding die



ontstaat geeft een beeld van de bewegingsactiviteit die elke keer weer anders is en alleen in het 'hier en nu' voor de beweger zelf van belang is. Het aan den lijve ervaren van deze verhouding heeft iets geheimzinnigs en is moeilijk na te vertellen. Door video-opnamen is gedeeltelijk terug te halen wat er tijdens de activiteit gebeurde, maar het kijken naar het bewegen blijft wat anders dan het bewegen zelf. Het aan den lijve herkennen van tijdsmoment-accentueringen, tempowisselingen en richtingsveranderingen kan helpen om de bewegingsactiviteit beter uit te voeren.

Tot slot een waarschuwing van Gijs van den Berg (1977) met betrekking tot ttr: "Dat de ordening van tijd-, tempo- en richtingsgegevens zich afspeelt op een werkelijkheidsniveau dat niet in strikte zin van het woord talig is, maar waarvan we alleen door middel van de taal iets aan het licht kunnen brengen en uiteraard ook iets verduisteren."

7 De omgevings-/persoons-/activiteitsfactoren in de beschrijving van de bewegingsuitvoering

De omgevings-, persoons- en activiteitsfactoren beïnvloeden elkaar tijdens het bewegen. Een heel hoge kast bij de wendsprong maakt het voor een 'kleine' springer lastiger om eroverheen te komen dan voor een 'grote/lange' springer. Een lange springer heeft het lastiger om op een lage kast langdurig te steunen. Het is daarom onmogelijk om absolute uitspraken te doen of 'het springen over een hogere kast' beter is dan over een lagere kast. Er kunnen wel methodische uitspraken gedaan worden over 'gemiddelde kinderen'. De indeling van skipistes van blauw, rood, naar zwart zegt iets over de steilte van de piste en is 'relatief' objectief. Zo is het dat ook voor een kast van 1 meter, 1,50 en 2 meter hoog. Maar het is niet de hoogte van de kast die

bepalend is, maar de sprong over de kast. Aan de ttr-gegevens van de sprong die een gemiddelde leerling moet maken om een wendsprong te springen wordt zichtbaar waarom een hogere kast moeilijker is. Op de skipiste is het aan de versnelling in de bocht te merken waarom het een zwarte piste is. Zo is het ook met de verschillende persoonsfactoren tussen een kleine en grote springer. De richtingsverandering die een kleine springer moet maken is anders dan die van een grote springer. De kleine springer moet eerst omhoog reiken alvorens de handen op de kast te zetten, terwijl een lange springer direct de handen kan neerzetten. Nog ingewikkelder ligt het bij een bange springer die of te langzaam of juist te hard gaat aanlopen om over de kast te komen.

Samenhang tussen de factoren

De relatie tussen omgevings- en persoonsfactoren wordt duidelijk aan de hand van de ttr-factoren die in de sprong gerealiseerd worden. Een oude trampoline geeft minder vering dan een nieuwe trampoline waardoor het tempo van de uitsprong anders wordt. Maar dat tempo is ook afhankelijk van het gewicht van de springer. Een lichte springer kan minder tempo oproepen dan een zware springer. De stand/hoek van de minitramp bepaalt de richting van de uitsprong, maar ook de houding van het lichaam bepaalt mede de richting van de uitsprong. De samenhang tussen de verschillende factoren is uiteindelijk herkenbaar in de ordening van de ttr-factoren.

De drie aspecten (omgeving/persoon/activiteit) van de uitvoeringswijze van de wendsprong zoals ze in het basisdocument beschreven staan, kunnen niet los van elkaar begrepen worden, om tot een niveauiduiding van de uitvoeringswijze te komen. De samenhang tussen deze drie aspecten is lastig te observeren en te duiden en daarom is het zo lastig om heldere niveauiduidingen te beschrijven. Het is eenvoudiger om de niveauiduidingen te koppelen aan de context, bijvoorbeeld je hebt een hoger niveau als je over een hogere kast kunt springen of als de minitramp verder van de kast af staat. Er zijn methodieken die dat als ordening hanteren, omdat die duidelijkheid geeft aan de kinderen over wat 'beter is'. In de les staan dan bv. zes verschillende arrangementen die steeds complexer worden. Natuurlijk bepaalt het arrangement mede de uitvoeringswijze en kan daar een waardering aan gegeven worden, maar het geeft niet de kern aan van de uitvoeringswijze. Een andere vereenvoudiging is de ordening op grond van de lichaamshoudingen. Een springer die bij de wendsprong de benen netjes bij elkaar houdt en de heupen boven de steunende handen laat passeren is een betere springer dan degene die met kromme benen over de kast gaat. De mate waarin een springer de ideale lichaamshouding kan uitvoeren is dan bepalend voor de waardering van het uitvoeringsniveau. Ook deze eenzijdige benadering geeft wel inzicht in het niveau maar komt niet overeen met de essentie van de bewegingsuitdaging waar het leerproces op gericht is. Voor het duiden van de mate waarin de bewegingsuitdaging van het 'afzetten en zweven' wordt opgelost, is het nodig om de tijd-/tempo-/richtingsgegevens te betrekken. De aspecten

van de omgeving en het lijf zijn op elkaar betrokken in de activiteit die geduid kan worden in de taal van tijd, tempo en richting. De niveaubeschrijvingen zijn behoorlijk complex en nog niet eenvoudig te vertalen naar leerlingentaal. Voordat kinderen geholpen kunnen worden bij het expliciet leren bewegen, zal eerst de vaktaal over het verbeteren van bewegen verhelderd moeten worden.

8 Twee methodische ordeningen voor beter bewegen

Op grond van de 'vaktaal' uit het basisdocument zijn er twee methodische ordeningen die in grote mate bepalen wat 'beter/bekwaam bewegen' is. Het gaat om de volgende twee ordeningen:

- opbouw van omgevingscomplexiteit (per leeftijdsgroep/pistes/arrangement);
- opbouw van uitvoeringscomplexiteit (niveauiduidingen: gewoon, goed, grandioos (1,2,3)).

Binnen de onderwijscontext is de opbouw van eenvoudige naar complexe leerarrangementen (contexten/omgevingen/pistes) de meest duidelijke verwijzing naar wat 'bekwaam of beter' bewegen is. In het basisdocument zijn de arrangementen voor groep 7-8 moeilijker dan voor groep 5-6. Dit zijn grote contextverschillen, maar ook een arrangement met een lage kast en daarnaast een hoge kast voor de wendsprong maken 'expliciet' al duidelijk dat een hogere kast moeilijker is en dat krijgt binnen het 'groepsgeweten' als snel de duiding van beter. Wie over ene hogere kast kan bokspringen is bekwaamer dan iemand die dat niet kan. 'Expliciet weten' over welke hoogte van de kast/bok jij wel of niet kan springen, is belangrijke kennis die behulpzaam is om beter te worden of om ongelukken te voorkomen. De leerkracht kan uitspreken dat hij een sprong over een lage en hoge kast alle twee even goed vindt, toch bestaat de kans dat de bewegers dat anders zullen ervaren en waarderen.

Hetzelfde telt voor de uitvoeringswijze. Een springer die met de heupen boven de schouders op de handen kan steunen tijdens de wendsprong en met gestrekte benen kan steunen op de handen laat een ander beeld zien dan iemand die gehurkt snel de kast passeert. Ook nu weer kan de leerkracht zeggen dat beide sprongen even hoog gewaardeerd worden, toch zullen de kinderen 'weten' dat degene die met gestrekte benen de wendsprong springt beter is dan de anderen die dat niet kunnen. Het waarderen van dit soort verschillen hoort bij het onderwijs, want kinderen (of hun ouders? of inspectie?) willen weten hoe goed ze kunnen bewegen ten opzichte van de andere kinderen. In de oorsprong is de aanleiding van het hele onderwijssysteem het selecteren van kinderen op basis van hun 'intellectuele prestaties'. Wie mag naar vmbo, havo, vwo en wie naar mbo, hbo en wo? Naast deze maatschappelijke doelstelling (kwalificeren) is er in het onderwijs ook aandacht voor twee andere doelgebieden (socialisering en subjectivering). Deze twee zijn er later bijgekomen en hebben minder 'impact' dan de 'oorspronkelijke' functie van het onderwijs.

De eerste twee methodische principes die verwijzen naar wat 'bekwaam' is, verwijzen ook naar wat in sportcultuur als 'beter' wordt gezien.

Deelname aan de sport- en beweegcultuur

Een belangrijke doelstelling van ons vakgebied is kinderen voorbereiden op deelname aan de sportcultuur. De oude methodieken waren daarom 'sportgericht'. Gelukkig zijn de sportmethodieken niet meer op 'één eindvorm' gericht, bv. volleybal 6 tegen 6 met de juiste bovenhandse techniek. Er is meer variatie, zoals 3 tegen 3 volleybal met de regel dat 1 speler de bal mag vangen. Het basisdocument is geen 'sportmethode', maar een voorbeeld van methodische keuzes waarbij elk kind op zijn eigen wijze deel kan nemen aan bewegingssituaties. De opbouw van complexe contexten van groep 1 naar groep 8 zorgt ervoor dat kinderen op elke leeftijd bekwaam genoeg zijn om aan de sportcultuur deel te nemen. De drie niveauiduidingen laten zien wat een kind minimaal moet kunnen om succesvol deel te nemen aan de les (niveau 1) en wat goede bewegers (niveau 2) kunnen leren om op een 'sportgerichte' wijze deel te nemen. Het derde uitvoeringsniveau is gericht op het experimenteren en minder sportgericht. Uitgangspunt in het basisdocument is dat alle kinderen verschillend zijn en dat elk kind recht heeft om op zijn eigen wijze deel te nemen aan het bewegingsaanbod. De meeste kinderen met minder motorische mogelijkheden zullen binnen de gegeven onderwijstijd niet in staat zijn om een niveausprong te maken van het eerste naar het tweede of van het tweede naar het derde niveau. Gemiddeld zal ongeveer 30% van de kinderen (10 in een klas van 30) op het eerste niveau de wendsprong blijven uitvoeren. De wat betere bewegers zullen op niveau beginnen en na een tijd oefenen in staat zijn het tweede en sommige (6 van de 30?) het derde niveau te halen. Voor de bewegers die een hoger niveau halen is het makkelijker te begrijpen wat ze geleerd hebben dan de kinderen die op hetzelfde niveau blijven. Toch kunnen de kinderen die, tijdens een bepaalde onderwijsperiode, op hetzelfde eerste niveau blijven beter leren bewegen.



9 Een derde methodische opbouw van beter leren bewegen

Hiervoor zijn twee methodische ordeningen besproken die van invloed zijn op de 'vaktaal' van de vakleerkracht:

- opbouw van omgevingscomplexiteit (per leeftijdsgroep/pistes/arrangement);
- opbouw van uitvoeringscomplexiteit (niveauiduidingen: gewoon, goed, grandioos (1,2,3)).

Naast de twee duidelijke opbouwen is er nog een derde opbouw van beter leren bewegen van belang. Het gaat dan niet om een lineaire verbetering naar een betere uitvoeringswijze of complexe omgeving/piste, maar een cyclische verbetering van een steeds weer opnieuw het oude niveau waar maken. Voor mindere bewegers is elke sprong niet een simpele herhaling van de vorige sprong, maar telkens een nieuw avontuur waarbij het maar de vraag is of de sprong succesvol zal zijn. Zeker als de wendsprong een week later voor de tweede keer wordt aangeboden, dan begint het leerproces bijna weer opnieuw. Een goede lesgever zal dan zien dat een betere niveau 1-springer dan sneller weer op het niveau is waar die de week ervoor mee gestopt.

Dit circulaire leerproces is misschien herkenbaar voor oudere skiërs die een keer per jaar op wintersport gaan. Op dag drie is het oude niveau van het jaar ervoor weer bereikt en het lukt in de volgende dagen maar niet om nog beter te worden. Het jaar daarop gaat het weer hetzelfde en in al die jaren blijft de skiër aan het einde van de week op hetzelfde niveau steken. Toch heeft de skiër in die week weer beter leren skiën, want op de eerste dag was het slechter dan de tweede dag.

Ttr verwoorden

Het belang van het cyclische leerproces kan verbonden worden met de complexiteit van ttr-ordening. Eigenlijk is elke nieuwe sprong een mini leerproces. Want alleen al de ervaring van de vorige sprong zorgt ervoor dat bij de volgende sprong rekening gehouden wordt met die vorige sprong¹, waardoor geen enkele sprong precies hetzelfde kan zijn dan de vorige sprong. Dit leerproces is misschien het beste te verduidelijken met de rekstokoefening van Epke Zonderland, waarbij hij met een hand losschoot van het rek en hij met een arm aan het rek verder zwaaide en de oefening afmaakte. Een minder motorische beweging zal bij elke sprong nog vaker geconfronteerd worden met omgevings- of persoonsactoren die niet verwacht waren. Er is bij een mindere beweging minder sprake van gecontroleerd bewegen, waardoor hij meer rekening moet houden met timing (tijdsmomenten), tempowisselingen en richtingsveranderingen (ttr-gegevens). Het rekening houden met de contextveranderingen gebeurt door een niveau 1-beweging op een 'lukrake' manier. Deze oude term 'lukraak' maakt duidelijk dat de oplossing wel werkt, maar dat het door

¹ Pijning benoemde de momentaanpakker. Iemand die 'maar deed' en zich geen rekenschap gaf van de voorgaande sprong

toeval ontstaat. Elke sprong die succesvol afloopt, is dan een op zichzelf staand leerproces geweest. Zo wordt het door sommige bewegers ook ervaren; 'gelukkig is de sprong weer gelukt'. Het tijdens het bewegen 'aanpassen' van ttr-gegevens op grond van de veranderende omgevings- en persoonsfactoren, is binnen elk uitvoeringsniveau ook een leerproces. Het aanpassen van de tijd/tempo en richtingsgegevens gebeurt door een niveau 1-beweger anders dan door een niveau 2- of 3-beweger. Deze verbetering is pas observeerbaar in de vergelijking met de vorige sprongen (acties/uitvoeringen). Bijvoorbeeld een springer steunt niet langer op de kast, maar heeft eenzelfde lange steunfase, maar met behulp van een rustige aanloop, waardoor hij een andere fase in de wendsprong beter heeft uitgevoerd om dezelfde steunfase voor elkaar te krijgen. De ttr-gegevens zorgen voor woorden (vaktaal) om na elke beurt te zien wat er anders ging ten opzichte van de vorige sprong. Uitgaande van de kracht van impliciet leren is de kans aanwezig dat een volgende beurt een positieve verandering geeft, zoals ooit het kind bijvoorbeeld heeft leren lopen en fietsen. Het zijn de kleine ttr-veranderingen die voelbaar zijn als een bewegingsactiviteit weer op een net andere wijze lukt, omdat je iets harder of juist rustiger aanliep, eerder of later de afzet deed, hoger of lager over de kast heen ging. Het gaat om kleine sensaties die voelbaar zijn door de activiteit aan het lijf en die uiteindelijk tot een fascinatie kunnen leiden om het weer opnieuw te doen. Mogelijk is dit de reden waarom schommelen van jong tot oud boeiend blijft om te doen. De sensatie van de schommelactiviteit is de basis voor levenslang blijven schommelen.

De derde methodische ordening van beter leren bewegen is:

- opbouw van actie-complexiteit (andere timing (tijdsmomenten), tempo wisselingen, richtingsveranderingen).

Deze ttr-ordening van de beweging is lastig te observeren en vraagt om veel ervaringskennis van de leerkracht over de soort activiteit en de bewegers. Topsporttrainers die dagelijks met dezelfde bewegers kunnen oefenen zijn in staat om zeer gedetailleerd te observeren welke tijdsmomenten, tempowisselingen en richtingsveranderingen het leerproces van een bepaalde beweging typeert. Topturners/topsporters zijn zich vaak bewust van gedetailleerde ttr-gegevens en kunnen daar met de trainer over praten. Deze tekst gaat niet over topsport of sport, maar over onderwijs waarbij de kinderen verplicht moeten deelnemen en waarbij een grote groep zich niet wil specialiseren in een sport. Bovendien ziet de vakleerkracht de kinderen maar twee keer in de week 45 minuten en moet hij elf verschillende leerlijnen aanbieden. De vakleerkracht kan geen specialist zijn in al het bewegingsaanbod. Het gemis aan specifieke kennis over ttr-gegevens van een bepaalde activiteit is waarschijnlijk de reden waarom zo weinig vakleerkrachten vanuit dit kader naar bewegingsverbeteringen kijken.

Tot zover de vaktaal van het basisdocument om te duiden wat er bewegend van belang is om een betere beweging te worden. De vaktaal die de vakleerkracht ter beschikking

heeft is mix van een vierjarige alo-opleiding, lesgeefervaringen, eigen sportervaringen, eigen PO- en VO-ervaringen, studiedagen, boeken, gesprekken met collega's, enz. Elke docent heeft zijn eigen 'vaktaal'. Bewust zijn van de eigen vaktaal is voor de leerkracht wenselijk om te voorkomen dat hij zijn eigen impliciete verwachtingen en wensen projecteert op de kinderen aan wie hij lesgeeft. Daarom is het voor goed bewegende lesgevers zo lastig om zich in te leven in kinderen die niet van bewegen houden. Ze projecteren hun eigen liefde voor beter leren bewegen op de leerwensen van de minder motorische kinderen, meestal niet bewust maar onbewust in de taal die ze gebruiken bij de verbale leerhulp. Nu de vraag hoe de leerkracht zijn expliciete kennis over het bewegen met behulp van verbale leerhulp kan delen met de beweging zodat deze ook expliciet kan leren hoe het bewegen te verbeteren passend bij zijn eigen leermogelijkheden. De verschillen tussen de vaktaal van de leerkrachten vraagt ook om eigen vertalingen naar de leerlingen toe. Voor deze tekst beperken we ons tot de vaktaal van het basisdocument.

10 Het vertalen van vaktaal naar leerlingentaal

De vaktaal met betrekking tot methodische ordeningen kan in het kort samengevat worden door de volgende drie uitbouwfactoren:

- opbouw van omgevingscomplexiteit (per leeftijdsgroep/pistes/arrangement);
- opbouw van uitvoeringscomplexiteit (niveauidelingen: gewoon, goed, grandioos (1,2,3));
- opbouw van actie-complexiteit (timingskeuze, tempowisselingen, richtingsveranderingen).

Voor het vertalen van de vaktaal naar leerlingentaal is het belangrijk te weten welke taal de leerling spreekt. Het gaat niet om het aanleren van een nieuwe taal, maar om het verrijken van de bestaande taal. Vanaf twee jaar maken kinderen al gebruik van woorden om te benoemen wat ze aan het doen zijn en hoe ze dat waarderen. Deze kinderlijke woorden vormen de basis van het expliciete leren en de kunst is om de vaktaal aan te laten sluiten bij de woorden die de kinderen al gebruiken. De taal van kleuters is anders dan de taal van groep 5 of van groep 8. Nog duidelijker is het verschil tussen een groep die vaak Nederlands spreekt en een groep die weinig Nederlands spreekt. Er zijn bij de SLO projecten die gericht zijn op het verband tussen de vaktaal van bv.. rekenen en de taalontwikkeling van een bepaalde doelgroep. Naast de taalvaardigheid van een bepaalde doelgroep, kan er ook rekening gehouden worden met de specifieke taalvaardigheid van een kind. Binnen dezelfde doelgroep leert niet elk kind op dezelfde wijze de betekenis van een woord. Bijvoorbeeld wat betekent het dat je 'kunt aanzweven naar de kast'?

Vertaling naar leerlingentaal vereist pedagogische tact

Taalonderwijs is net zo gedifferentieerd als wat hierboven geschreven staat over bewegingsonderwijs. Welke expliciete kennis over het bewegen voor een leerling van belang

kan zijn is ook afhankelijk van de specifieke leerstijl van een kind. Er zijn verschillende leerstijlmodellen die inzicht geven bij wie expliciet leren over bewegen meer of minder kans maakt op succes. Bijvoorbeeld als een kind een voorkeur heeft om over gebeurtenissen na te denken, is de kans groter dat bepaalde expliciete kennis behulpzaam kan zijn om beter te leren bewegen. Een kind dat meer gericht is op gevoel zal baat hebben bij andere expliciete kennis. Het vertalen van vaktaal naar leerlingentaal vraagt om 'pedagogische tact'. Bij pedagogische tact gaat het om 'het juiste doen op het goede moment en waarbij de leerling dat ook zo ervaart'. Pedagogische tact verbindt het doelgebied 'bewegen verbeteren' (kwalificeren) met het doelgebied 'bewegen waarderen' (subjectivering). Vanuit het perspectief van dit artikel over 'expliciet leren als toegift op impliciet leren bewegen' kan leerlingentaal behulpzaam zijn om expliciet te weten wat jij als persoon met welke reden doet en hoe je dat waardeert. De leerkracht kan een kind leren beter leren wendspringen, maar als een kind dat niet wil leren, daar niet blij van wordt, het vervelend vindt, er bang voor is en het alleen doet omdat het van de leerkracht moet, dan kan vanuit het doelgebied 'bewegen waarderen' de vraag gesteld worden of dit zinvol onderwijs is. Liever hoort de leerkracht dat de leerling blij is met datgene wat hij geleerd heeft en dat die leerling 'weet' (kan vertellen) hoe hij zichzelf verder kan helpen om een betere beweging te worden. In pedagogische termen gaat het om de mondigheid van het kind, dat die zich medeverantwoordelijk weet voor wat die wil leren op school. In onze vaktaal hebben we het over 'leerdoelen voor de leerlingen' deze leerdoelen zijn in eerste instantie de leerwensen van de leerkracht die graag wil dat de kinderen beter gaan bewegen.



Wat is de leerwens van het kind?

De leerwens (leerdoel) van de leerkracht is niet altijd gelijk aan die van een leerling. Om achter de leerwens van de leerling te komen zal de leerkracht het gesprek aan moeten gaan. Dit gesprek is ingebed in een context waarbij de leerkracht de taak heeft het kind beter te leren bewegen en daarom is het gesprek nooit 'open', maar altijd vooraf al gekleurd door de functie van de leerkracht. Ook al zegt de leerkracht dat de leerling zelf mag bepalen wat zijn leerwens is, toch is het antwoord van het kind gericht op een ander die een (soms onbewust) verlangen heeft. Dit besef maakt het nodig om de eigen vaktaal van de leerkracht vooraf al meer kindvriendelijk te maken om een gesprek met een kind te kunnen voeren over wat het aan het leren is. Om de eigen vaktaal meer kindvriendelijk te maken is een uitstap naar het doelgebied 'bewegen waarderen' belangrijk om te achterhalen hoe een kind het eigen bewegen kan leren waarderen. Het is ondoenlijk om in deze tekst alle aspecten van het doelgebied 'bewegen waarderen' (leeft) te bespreken. Er zijn allerlei pedagogische stromingen (o.a. pedagogische tact, kernreflectie, zelf verstaan) die over dit doelgebied belangrijke inzichten hebben ontwikkeld over hoe een kind zijn eigen leerproces vormgeeft. In dit doelgebied kan ook gebruikgemaakt worden van de vele leerstijltheorieën. Bijvoorbeeld als een kind vooral via het denken leert dan gebruikt hij mogelijk andere woorden om te vertellen wat die leert dan iemand die meer gericht is op het doen of het voelen. De verschillende typeringen geven inzicht in de wijze waarop een kind een leertaak zou kunnen interpreteren. Bij het bevragen van de leerwens van een kind en het zoeken naar expliciete verbale leerhulp zal de leerkracht rekening kunnen houden met deze leerstijltyperingen. Het vertalen van de leerstijltyperingen en pedagogische inzichten naar concrete verbale leerhulp voor het verbeteren van het bewegen is niet eenvoudig. Hierna een poging om enige handvaten te vinden in het doelgebied 'bewegen waarderen' om taal te vinden die inzicht geeft om goede leervragen en verbale leerhulp aan de verschillende bewegingsvormen te geven.

II 'Expliciet leren' bewegen gaat ook over 'bewegen waarderen'

Beter leren bewegen gebeurt vooral door het te doen in de vorm van impliciet leren en dat is didactisch geordend in het doelgebied 'bewegen verbeteren'. Het expliciet leren is een toegift en een extra mogelijkheid om beter te leren bewegen. Expliciet leren gaat over het benoemen van wat er gaande is of wat er verwacht wordt en is daarmee verbonden aan de taal. Een vaktaal is nodig om met elkaar te verbaal te communiceren over wat er gaande is. De vaktaal van de docent en op afstand de taal van de sportcultuur regelt de context van het bewegen. Het leren gebruik te maken van deze vaktaal is niet alleen een aspect van het doelgebied 'bewegen verbeteren' maar verwijst ook naar de twee andere doelgebieden. Bijvoorbeeld het begrijpen van de leerdoelen van de leerkracht is in eerste instantie een talig probleem, begrijpt de leerling de woorden van de leerkracht? Maar ook andersom begrijpt de leerkracht de taal van de leerling die reageert op zijn leervoorstel?

Het formuleren van leerdoelen in leerlingentaal, bijvoorbeeld op leskaarten waar kinderen zelfstandig mee kunnen werken, is een zeer ingewikkelde klus. De leerlingenkaarten die voor het voortgezet onderwijs in omloop zijn, zijn vaak vertalingen van de methodische opbouw naar een bepaalde ideale uitvoeringswijze. Op internet zijn filmpjes te vinden waarin een deskundige uitlegt hoe je de ideale uitvoeringsvorm van een bepaalde ‘bewegingsvorm’ kan leren. In de taal van het basisdocument gaat het dan om verbale leerhulp voor de goede beweger (niveau 2). De methodiektaal die gericht is op de ideale uitvoeringswijze van een bewegingsvorm kan gezien worden als een verbinding tussen de twee doelgebieden ‘bewegen verbeteren’ en ‘bewegen regelen’.

Standaarden

De gestandaardiseerde methodieken regelen het bewegingsonderwijs zo dat elk kind op dezelfde weg naar een bepaald einddoel wordt gezet. Door de methodiektaal (stappenplan) weet het kind precies hoever hij is in zijn ontwikkeling, bv.. bij taal heb je verschillende AVI-niveaus om te bepalen hoe goed je kunt lezen. Er zijn ook bewegingsonderwijsmethodieken waarbij elke stapje in het leerproces van de wendsprong precies is uitgeschreven van stap 1 tot stap 10. Deze ‘beschreven’ leerstappen, maken het mogelijk dat de kinderen ‘zelfstandig’ de leerstappen op hun eigen moment kunnen maken. Een geregelde methodiek kan ervoor zorgen dat kinderen zelfstandig leren werken. Vanuit het belang van het doelgebied ‘bewegen regelen’ is dit zeker een verbetering. Het nadeel van een ‘vast stappenplan’ naar een ideale uitvoeringswijze is dat de leerling dan vooral leert de stappen van de leerkracht de methode te volgen en in die taal ook over het eigen leerproces leert na te denken. De taal van de ‘goede beweger’ wordt dan de norm voor alle kinderen. Voor de goede bewegers is dit prima, de meeste ‘sportmethodieken’ zijn voor die doelgroep door de sportbonden vaak heel goed uitgewerkt en dienstbaar voor het onderwijs. Maar voor de gewone en de grandioze (talentvolle) bewegers is de ‘sporttaal’ niet de meest geschikte om tot een positief leerproces te komen. Daarom is het belangrijk om het derde doelgebied erbij te betrekken; ‘bewegen waarderen’. Hoe waarderen de gewone en grandioze bewegers het bewegen en welke leervragen hebben zij?

Denkvaardigheden

Welke taal is nodig om de gewone en grandioze bewegers inzicht te geven over hoe zij beter kunnen leren bewegen. Bij expliciet leren gaat het over welke woorden verbindt de beweger zelf aan het eigen bewegen? Expliciet leren opgevat als het leren verwoorden van wat je doet, kan opgevat worden als een vorm van denken. In het onderwijs willen we dat kinderen beter leren nadenken en dit leerdoel past bij het doelgebied persoonsvorming (subjectivering/bewegen waarderen). Voor alle vakken is het fijn als kinderen goed nadenken over wat ze aan het doen zijn. In de algemene onderwijstheorie gaat het tegenwoordig dan over ‘algemene brede vaardigheden’, soms ook wel de 21^{ste} eeuwse vaardigheden genoemd.

Bewegingsonderwijs kan een belangrijke bijdrage leveren aan de ontwikkeling van deze brede vaardigheden, als het doelgericht kinderen leert om woorden te vinden en te gebruiken die het denkproces rondom de uitvoering van bewegingsactiviteiten vorm kunnen geven. De brede vaardigheden die gericht zijn op het beter leren denken kunnen een rol spelen bij het geven van expliciete leerhulp. Het gaat dan om de volgende vier brede vaardigheden:

- Probleemoplossend denken: het vermogen om een probleem te (h)erkennen, tot een plan te komen en het probleem (praktisch) op te lossen (wat moet ik doen om beter te springen?);
- Kritisch denken: het vermogen om zelfstandig te komen tot weloverwogen en beargumenteerde oordelen en beslissingen (hoe goed wil ik leren springen?);
- Creatief denken: het vermogen om nieuwe en/of ongebruikelijke maar (praktisch) toepasbare ideeën voor vraagstukken te vinden (hoe kan ik het springen uitdagend houden?);
- Ondernemend denken: het vermogen om kansen te zien en te benutten. Hierbij is het belangrijk om grenzen te verleggen, iets nieuws te scheppen en iets (duurzaams) voort te brengen dat tot de kwaliteit van leven bijdraagt.

Deze denkvaardigheden kunnen leiden tot een mate van zelfregulering, waarbij het kind inzicht heeft op de eigen doelen, motieven en capaciteiten (beweegredenen). Uitgaande van deze vier brede denkvaardigheden is er een relatie te maken tussen de verschillende bewegingsniveaus. Een gewone beweger (niveau 1) is vooral gericht op het oplossen van het bewegingsprobleem, zoals dat door de leerkracht is aangeboden. Het gaat dan om probleemoplossend leren denken. Een goede beweger is in staat om kritisch te denken over wat er in de bewegingsuitvoering of in de context verbeterd zou kunnen worden. Het gaat dan vooral om kritisch leren denken. De grandioze bewegers die weten hoe ze het probleem efficiënt kunnen oplossen en weten wat ze wel en niet beheersen, kunnen hun denkvermogen inzetten om te zoeken naar nieuwe creatieve uitvoeringswijze of iets nieuws te verzinnen in de context. Deze koppeling van denkvaardigheden aan het niveau van bewegen, geeft inzicht in welke vorm van denken het beste past bij welk niveau van bewegen.

Niveauiduiding voor bewegen	Brede denkvaardigheden
Niveau 1	Probleemoplossend denken
Niveau 2	Kritisch denken
Niveau 3	Creatief en ondernemend denken

Maar dit wil niet zeggen dat deze denkvaardigheden op de andere bewegingsniveaus niet voorkomen. Ook een gewone beweger is niet alleen probleemoplossend bezig, maar misschien ook wel kritisch en creatief. Alle drie de denkvaardigheden kunnen gelijktijdig aanwezig zijn, maar vanuit didactische overwegingen is het zinvol om te weten bij welke uitvoeringswijze is er meer kans om

een bepaalde denkvaardigheden verder te verbeteren. Iemand die matig kan schilderen, kan prima een creatief schilderij maken, maar of die dan ook leert om creatief te denken, is een andere vraag. Expliciet leren in het bewegingsonderwijs is gericht op het leren van taal om op een probleemoplossende, kritische en creatief/ondernemende wijze na te denken over wat de beweging zou willen leren in de aangeboden bewegingscontext. Expliciet leren gaat over de verbinding tussen de doelgebieden bewegen verbeteren en bewegen waarderen. Bij het waarderen van het bewegen speelt het denkvermogen van de beweging een belangrijke rol. Maar niet alleen het denken van de beweging ook zijn emoties en gevoel bepalen mede hoe het bewegen gewaardeerd wordt. Het is onmogelijk om in deze tekst ook het doelgebied bewegen waarderen in zijn geheel te bespreken. De tekst beperkt zich tot wat de beweging expliciet denkt over het verbeteren van het bewegen en hoe die dat met woorden (taal) deelt met de leerkracht, medeleerling of met zichzelf.

12 Hoe goed is de gemiddelde groep?

Het bewegingsonderwijs start met een onderwijscontext waarbij de leerkracht gezorgd heeft voor een onderwijsaanbod waarbij alle kinderen succesvol deelnemen aan een bewegingsactiviteit en op een impliciete wijze beter leren bewegen. Voor een beginnende leerkracht of bij een lastige groep is dit al een goede prestatie en is het maar de vraag of er voldoende onderwijstijd is om expliciet aandacht te besteden aan het expliciete leren van de leerlingen. Uitgangspunt van deze tekst is dat alle woorden die de vakleerkracht gebruikt om te communiceren met de leerlingen over het bewegen het begin kan zijn van het expliciete leren van de beweging. De vakleerkracht zal onbewust gebruik maken van verbale leerhulp, zonder dat het direct de bedoeling is dat de beweging deze woorden zal onthouden of gebruiken voor het verbeteren van het bewegen. Hierboven hebben we uitvoerig beschreven uit welke 'vaktaal' de woorden van de leerkracht ontstaan. In eerste instantie is te verwachten dat de leerkracht rekening zal houden met het geconstateerde bewegingsniveau. De vakleerkracht zal tegen een beweging die het net kan anders praten dan tegen een beweging die goed is. De leerbehoeften van een niveau 1-, 2- en 3-beweging zijn verschillend en de vakleerkracht zal daar in zijn communicatie met de leerling rekening mee houden. De leerbehoeften van de drie niveauidingen kunnen kort getypeerd worden door de volgende spanningsvelden:

Het geven van verbale leerhulp die precies aansluit bij de leerbehoefte van elk kind is moeilijk en vraagt om grote deskundigheid van de vakleerkracht. Zo kan de vakleerkracht wel deskundig zijn in tikspelen, maar minder in zwaaien en kent de vakleerkracht het ene kind beter dan het andere kind. In het begin zal de vakleerkracht de verbale leerhulp op een meer globale wijze aanbieden. Een beginnende vakleerkracht zal de neiging hebben om de globale verbale leerhulp te richten op de grootste niveaugroep. Het basisdocument gaat ervan uit dat bij goed onderwijs (twee keer in de week door vakleerkracht) 50% van een 'normale' klas het tweede bewegingsniveau kan bereiken. De globale leerhulp zal gericht zijn op de niveau 2-beweging. Deze benaderingswijze past ook bij wat de kinderen gewend zijn vanuit wat ze meemaken bij de trainingen bij de sportverenigingen. De meeste 'trainingstaal' van sportmethodieken zijn gericht op de goede beweging (niveau 2) om deze de 'ideale uitvoeringswijze' aan te leren, zodat ten opzichte van andere bewegingsvormen de beste prestatie geleverd kan worden. In de sport zijn in het algemeen meer 'goede bewegingsvormen' dan in het onderwijs, omdat ze zelf gekozen hebben om goed te willen worden in een bepaalde sport en met de sport stoppen als dit niet lukt. In het onderwijs moet iedereen 'verplicht' meedoen aan allerlei verschillende 'sporten' en is de groep 'gewone bewegingsvormen (Niveau 1) relatief groter dan bij de sport. Het basisdocument gaat uit van gemiddeld 30% niveau 1-bewegingsvormen in een klas, als ze goed onderwijs hebben gekregen door een 'ervaren' vakleerkracht. In de onderwijspraktijk blijkt dit meestal niet het geval en is de groep niveau 1-bewegingsvormen veel groter, misschien wel 50%. Uit landelijk onderzoek blijkt dat het gemiddelde bewegingsniveau in de afgelopen jaren verlaagd is. Dit past bij het algemene beeld dat kinderen minder bewegen buiten de school- en trainingstijden om. Kinderen zitten meer thuis achter de computer dan dat ze buitenspelen.

Dit betekent dat het uitgangspunt van het basisdocument bewegingsonderwijs voor de basisschool kritisch moet worden gebruikt, omdat de meeste kinderen in een gemiddelde klas niet meer het tweede uitvoeringsniveau bereiken, maar blijven bewegen op het eerste niveau. De verbale leerhulp van de vakleerkracht zal daarom veel vaker en meer gericht moeten zijn op de gewone bewegingsvormen dan op de goede bewegingsvormen.

Mogelijk is dit de reden waarom vakleerkrachten beweren dat kinderen niet meer beter willen of kunnen bewegen. Op de vraag welk van de drie doelgebieden het belangrijkste is

niveau	Typering beweging	Spanningsveld	Percentage Volgens BD	waarschijnlijk
1	Gewoon	Tussen mislukken en lukken	30%	50%
2	Goed	Tussen lukken en beter lukken	50%	30%
3	Grandioos	Tussen beter lukken en stralend falen (experimenteren)	10%	10%
Zorg		Tussen niet meedoen en mislukken	0-10%	10%

zeggen de meeste vakleerkrachten niet meer 'bewegen verbeteren', maar 'bewegen beleven' of 'bewegen regelen'. De beschikbare lestijd voor en de leermotivatie van de 'gewone bewegers' (niveau 1) blijkt te beperkt om een 'leersprong' te maken van niveau 1 naar niveau 2. Als 50% van de leerlingen binnen het huidige onderwijsaanbod niet meer in staat is om een betere uitvoeringswijze te leren dan zal de 'globale niveau 2' verbale leerhulp van de vakleerkracht ook moeten veranderen.

13 Terugblik op deel 1

Uitgangspunt voor deze tekst is dat een ander niveau van bewegen gevolgen heeft voor de taal die de beweger gebruikt om het eigen bewegen te verwoorden. Zoals de leerkracht bij het zoeken naar een goed onderwijsaanbod rekening houdt met het bewegingsniveau van de kinderen, zal de leerkracht bij het geven van verbale leerhulp aan moeten sluiten bij het 'taalgebruik' van de beweger. Voor het ondersteunen van het expliciete leren bewegen is het wenselijk om eerst een gesprek aan te gaan met de leerling om er achter te komen in welke woorden hij het

bewegen benoemt. Bij het aangaan van zo'n gesprek is het handig als de leerkracht vooraf al enigszins een beeld heeft welke woorden passend zijn bij het getoonde bewegingsniveau. Die woorden zijn gedeeltelijk terug te vinden in de niveauiduidingen zoals ze in het basisdocument staan beschreven. Op grond van die niveauiduidingen kan ook een inschatting gemaakt worden van de mogelijke verbale leerhulp die relevant kan zijn voor de beweger om tot expliciet leren te komen. In het algemeen hebben kinderen op niveau 1 andere verbale hulp nodig om beter te worden, dan kinderen op niveau 2. Voor niveau-3-kinderen is dat nog anders. Het onderscheid tussen de drie niveaus is een handig didactisch kader om een beeld te krijgen voor mogelijke verbale leerhulp. In de praktijk is het onderscheid niet zo strak en kan een kind een bepaalde deelhandeling (bv.. de aanloop) op een hoger niveau uitvoeren dan bijvoorbeeld de deelhandeling: de afzet uit de minitramp. Een ervaren leerkracht kan dit verschil zien en daar de verbale leerhulp op aanpassen, door op dat specifiek deelaspect van de bewegingsuitvoering andere verbale leerhulp te geven.



Foto Hans Dijkhoff

Deel 2: Methodische uitwerkingen met betrekking tot verbale leerhulp

14 Inleiding: methodische overwegingen met betrekking tot verbale leerhulp

In dit tweede deel worden de theoretische overwegingen over expliciet leren en verbale leerhulp vertaald naar methodische uitwerkingen. De verwachting is dat sommige lezers vooral in dit deel geïnteresseerd zijn en deel 1 overslaan. Getracht is om dit deel zo te beginnen dat het te volgen is zonder de theoretische overwegingen.

De (vak)taal moet juist zijn

De titel van dit artikel is 'expliciet leren als toegift op impliciet leren bewegen'. Uitgangspunt is dat impliciet leren bewegen voor jonge kinderen de basis is van het leerproces. Het begin van leren bewegen gebeurt door veel te doen (impliciet) en niet door nadenken (expliciet) over het bewegen. Het leren gaat van grijpen naar begrijpen. Over het belang van impliciet leren hebben anderen uitvoerig geschreven (zie literatuurlijst). Dit artikel gaat over de waarde van expliciet leren door de juiste verbale leerhulp. De overgang van impliciet naar expliciet leren is verbonden aan verbale leerhulp die de vakleerkracht gebruikt om het bewegen

te beïnvloeden. Verbale leerhulp zorgt voor begrippen (taal) waardoor de beweger expliciet gaat begrijpen wat die aan het doen is. Woorden zorgen voor meer (be)grip op het bewegen. Niet alle begrippen zijn behulpzaam, verkeerde aanwijzingen kunnen zelfs het leerproces vertragen. Kennis van de juiste 'vaktaal' ondersteunt de bewegingsuitvoering en kan een belangrijk didactisch hulpmiddel zijn in het doeldomein 'bewegen verbeteren'. Weten wat je doet is niet het doel van het doeldomein bewegen verbeteren. Je kunt een goede beweger worden zonder precies te weten hoe je het doet. Leren over bewegen kan wel een doel zijn voor de twee andere doeldomeinen van het bewegingsonderwijs: bewegen waarderen en bewegen regelen. Expliciet leren is een didactisch hulpmiddel in het doeldomein bewegen verbeteren en kan een doel zijn voor het doeldomein bewegen waarderen. Deze verschillende functies (middel en doel) van expliciet leren in het totaal van het bewegingsonderwijs, maakt het lastig om helder over te schrijven. In deze tekst gaat het vooral over expliciet leren als didactisch hulpmiddel binnen het doeldomein bewegen verbeteren. Expliciet leren kan binnen dit doeldomein een positieve toegift zijn op het impliciet leren bewegen. Het expliciete leren bewegen is didactisch verbonden aan de verbale leerhulp die de vakleerkracht geeft. De vakleerkracht zal voor de juiste verbale leerhulp een keuze moeten maken uit de beschikbare vaktaal die aansluit bij het bewegingsniveau van de beweger. Een beginnende beweger heeft andere taal nodig dan een talentvolle ervaren beweger. Elke ervaren vakleerkracht heeft een eigen vaktaal ontwikkeld. Voor deze tekst is gebruik gemaakt van de algemene 'vaktaal' uit het *Basisdocument bewegingsonderwijs voor de basisschool*.

Het accent in deze tekst ligt dus bij de verbale leerhulp van de vakleerkracht dat een belangrijke bron is voor het expliciete leren van de beweger. Verbale leerhulp maakt expliciet wat de leerkracht hoopt dat de beweger leert.

Er is een verschil tussen de inhoud en de vorm van de verbale leerhulp. Dit artikel gaat vooral over de inhoud en minder over de vorm. De vorm van de verbale leerhulp is eens geordend in de drieslag: compliment, aanwijzing en leervraag (calo-feedback). Deze belangrijke indeling helpt om op een verantwoorde wijze in contact te komen met de beweger. Een compliment werkt bijvoorbeeld bij een beginner beter dan een aanwijzing, voor een beginner kan elke goed bedoelde aanwijzing opgevat worden als een 'afwijzing', 'ik doe iets niet goed'. De keuze van de vorm kleurt de inhoud, maar zegt nog niets over de inhoud. Bij de derde vorm van verbale leerhulp, de leervraag, gaat de vakleerkracht in gesprek met de beweger en kan een afstemming ontstaan tussen de 'vaktaal' van de vakleerkracht en de 'belevingstaal' van de beweger. Het leergesprek is



uiteindelijk nodig om te achterhalen welke verbale leerhulp aansluit bij het expliciete leren van de beweger.

15 Een inhoudelijke ordening van verbale leerhulp

De verbale leerhulp van de vakleerkracht heeft invloed op het expliciete leren van de beweger, daarom is het belangrijk dat de vakleerkracht inzicht heeft in de mogelijke gevolgen van de woorden die hij deelt met de beweger. Expliciet leren gaat over taal die de beweger verbindt aan het bewegen. Binnen de context van het bewegingsonderwijs is het vooral de vakleerkracht die door de verbale leerhulp ‘taal’ beschikbaar stelt aan de beweger om het eigen bewegen te duiden.

De ‘vaktaal’ zal bij elke vakleerkracht anders zijn en daarom wordt in deze tekst gebruik gemaakt van de algemene ‘vaktaal’ uit het basisdocument bewegingsonderwijs voor de basisschool. In deel 1 is deze vaktaal geanalyseerd en werden er drie methodische ordeningen duidelijk die taal geven aan wat ‘beter bewegen’ is:

- opbouw van *omgevings-complexiteit* (pistes/arrangement);
- opbouw van *uitvoerings-complexiteit* (niveauiduidingen 1,2,3: gewoon, goed, grandioos);
- opbouw van *actie-complexiteit* (ttr; timingkeuze, tempowisseling, richtingsverandering).

De eerste opbouw (omgeving) gaat bijvoorbeeld over de opbouw van het wendspringen over een lage en daarna een hoge kast. Als kinderen langer worden, kunnen ze over en hogere kast wendspringen en als ze beter gaan springen komen ze ook over een hogere kast.

De opbouw van de uitvoeringscomplexiteit gaat over de vorm waarin de beweger over een kast heen een wendsprong maakt, bijvoorbeeld met één of tweebeenige afzet, met kromme of gestrekte benen.

De actie-complexiteit gaat bijvoorbeeld over een snelle of langzame aanloop en over een lang of kort zweefmoment.

Verbale leerhulp

De vakleerkracht kan over deze drie soorten verbeteringen verbale leerhulp geven. Bijvoorbeeld door te zeggen waarom en lagere kast makkelijker is dan een hoge kast of door te zeggen dat je niet op je benen mag steunen op de kast of door te zeggen dat door een snelle aanloop je sneller over de kast kunt wenden. Er zijn talloze verbale opmerkingen te maken, de vraag is: welke verbale leerhulp zorgt voor een positief expliciet leerproces bij de beweger?

Bij verbale leerhulp met betrekking tot de omgevingscomplexiteit gaat het om het begrijpen van de ‘externe factoren’ die het bewegen beïnvloeden. Het expliciet leren is gericht op een ‘externe focus’ (omgeving), de beweger weet welke omgeving makkelijker of moeilijker is. Vroeger werd er gesproken over ‘landschappelijke aanwijzingen’.

Bij de verbale leerhulp met betrekking tot uitvoeringscomplexiteit gaat het om het begrijpen van de lichaamsgeoriënteerde factoren die de vorm van het bewegen beïnvloeden. Het expliciet leren is gericht op een ‘interne focus’, de beweger weet wat hij met zijn eigen lijf moet doen om succesvol te zijn. Vroeger werd gesproken over ‘lichamelijke aanwijzingen’.

Bij de verbale leerhulp met betrekking tot de actiecomplexiteit gaat het om het begrijpen van de tijdelijke factoren die het bewegen beïnvloeden. Het expliciet leren is gericht op een ‘actie focus’, de beweger weet wat die op een bepaald moment in een bepaald tempo en richting kan doen om te variëren. Vroeger werd gesproken over ‘tijdruimtelijke aanwijzingen’.

Deze driedeling steunt op een theoretisch kader waarin het bewegen bekeken wordt vanuit drie perspectieven: de omgeving, de persoon en de activiteit (het OPA-model).

De drie methodische ordeningen van beter bewegen uit het basisdocument vormen de drie soorten inhoudelijke verbale leerhulp:

Inhoudelijke verbale leerhulp	focus	voorbeeld	OPA-model
Extern gericht beter bewegen	externe focus	landschappelijke aanwijzingen	omgeving
Intern gericht beter bewegen	interne focus	lichamelijke aanwijzingen	persoon
Actie gericht beter bewegen	actie focus	tijdruimtelijke aanwijzingen	activiteit

Deze ordening kan verwarring oproepen bij hen die bekend zijn met de theorie rondom impliciet leren, waarbij externe focus een onderdeel is van impliciet leren. De beweger die impliciet leert heeft een externe focus, maar als de vakleerkracht deze externe focus van de beweger benoemt, woorden geeft, dan begint ook het expliciet leren van de beweger. De didactische kracht van impliciet leren zit vooral in het aanbieden van een uitdagend leerarrangement, waarin de bewegers zonder veel woorden weten wat ze kunnen doen. In deel 1 is uitvoerig beschreven dat het expliciet leren begint als de vakleerkracht taal gebruikt om het bewegen te verbeteren.

Uit het onderzoek naar impliciet leren blijkt dat verbale leerhulp gericht op een externe focus beter werkt dan interne focus. Wie aan jonge kinderen heeft lesgegeven, herkent de struikeling van een matige beweger voor de minitramp als die teveel nadenkt over hoe hij met twee benen moet afzetten. Een leerling die vaker met behulp van de minitramp gesprongen heeft en dat met twee benen doet, heeft geen last van een aanwijzing over een tweebeenige afzet. Aanwijzingen die gericht zijn op een actiefocus vragen van een beweger veel bewegingservaring om deze te begrijpen.

Verbale leerhulp gekoppeld aan niveau beweging

Op grond van deze overwegingen kunnen de drie soorten inhoudelijke verbale leerhulp gekoppeld worden aan de drie bewegingsniveaus, waardoor het voor een beginnende vakleerkracht makkelijk wordt om een keuze te maken uit de grote diversiteit aan verbale leerhulp

Niveauiduiding	Inhoudelijke verbale leerhulp
De gewone beweging (N 1)	Extern gericht Bv. landschappelijke aanwijzingen
De goede beweging (N 2)	Intern gericht Bv. lichamelijke aanwijzingen
De grandioze beweging (N 3)	Actie gericht Bv. tijdruimtelijke aanwijzingen

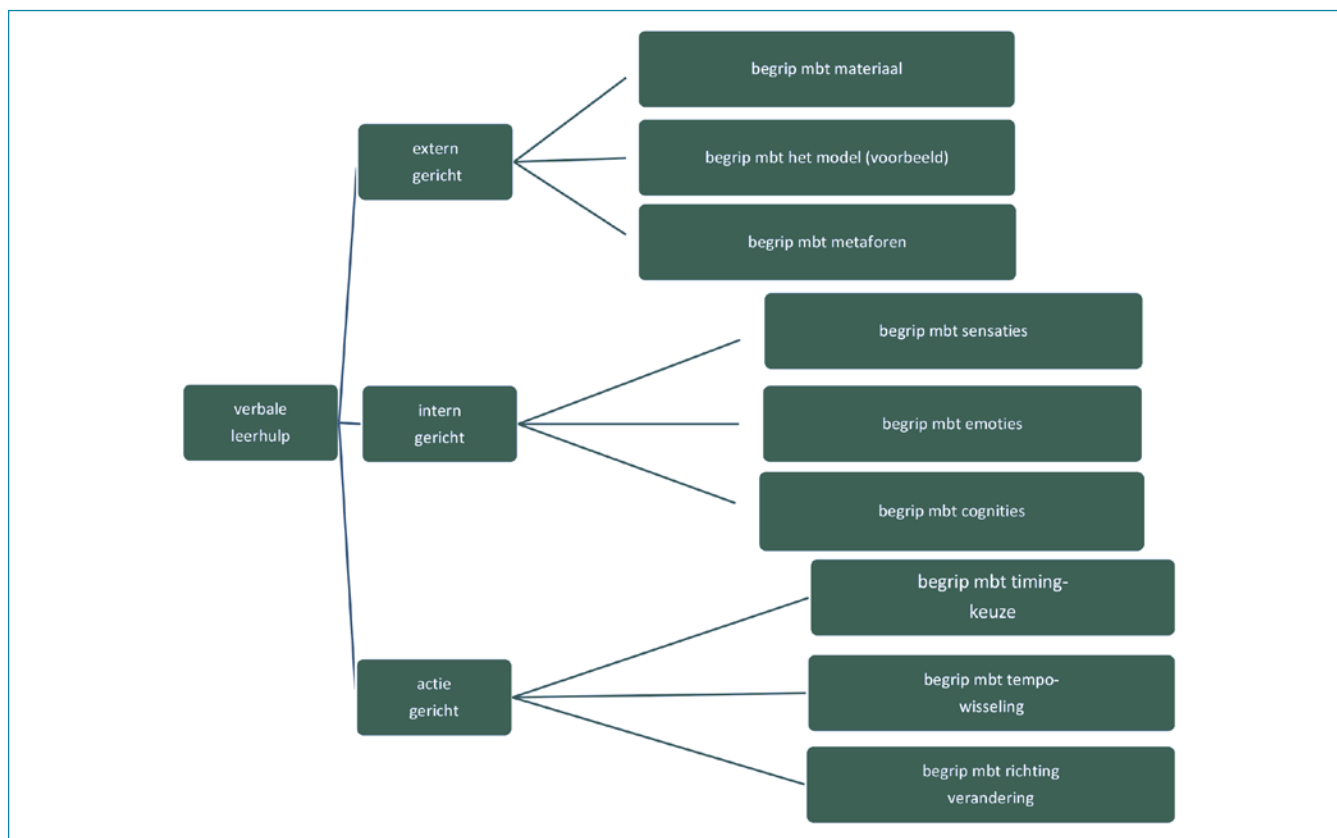
Deze ordening wil niet zeggen dat een gewone beweging (N1) geen baat heeft bij interne of actiegerichte verbale leerhulp, maar dat deze beter niet als eerste gegeven kan worden. Extern gerichte verbale leerhulp heeft meer kans op een verbetering van het expliciet leren bewegen dan de andere soorten.

De ordening geeft een gewenste volgorde van verbale leerhulp aan, die echter bij bepaalde kinderen of contexten niet werkzaam is en dan aangepast moet worden. Voor een methodische uitwerking van de verschillende soorten verbale leerhulp is het echter handig om een koppeling te maken met de drie verschillende uitvoeringsniveaus. Uiteindelijk zullen we negen verschillende soorten verbale leerhulp uitwerken. Hieronder alvast een overzicht:

In het kort kan deze ordening als volgt worden toegelicht. De externe gerichte verbale leerhulp is gericht op de materialen in de bewegingcontext. Bijvoorbeeld de aanwijzing dat je bij de wendsprong op de kast moet steunen. Het bewegen is bijna altijd gericht op iets in de omgeving. Het tweede externe aspect is het model-voorbeeld, de ander als model van wat er gedaan kan worden. ‘monkey see-monkey do’ kan versterkt worden door een verbale aanwijzing, bijvoorbeeld dat de ander na een wendsprong landt met het gezicht naar de kast. Het derde aspect gaat over een verhaal die het bewegen begeleidt. Een verhaal of een verwijzing naar een andere bekende gebeurtenis kan behulpzaam zijn om te begrijpen wat er gedaan moet worden. Dit wordt een metafoer of analogie genoemd.

De intern gerichte verbale leerhulp staat niet helemaal los van de externe. Bijvoorbeeld de aanwijzing bij het wendspringen ‘steun op de kast’ kan ook verwoord worden als ‘steun met je handen op de kast’ of ‘zet met je handen af van de kast’. In deze verbale aanwijzing zit een verwijzing naar wat de beweging met een deel van zijn lichaam moet doen. Het gaat om het herkennen van een bepaalde lichamelijke sensatie: ‘het steunen op de handen’. Dit soort lichamelijk gerichte aanwijzingen is in veel traditionele methoden de basis van het leerproces. Bij de intern gerichte verbale leerhulp gaat het niet alleen om wat de beweging met het lijf doet, maar ook wat de beweging voelt (emoties) en wat die daarbij denkt (cognities). Een beweging die bang is om te vallen heeft andere hulp nodig dan een beweging die overmoedig is. De derde vorm van interne verbale leerhulp verwijst weer naar de taal, naar de woorden waarmee de beweging nadenkt over wat die gaat doen. De interne

Figuur 5 Soorten verbale leerhulp



gerichtheid van de persoon gaat over wat deze doet, voelt en denkt. De mens als uniek dvd-tje.

Tot slot gaat de derde verbale leerhulp over de activiteit zelf, over datgene wat er daadwerkelijk in de omgeving door de persoon gedaan wordt en slechts tijdelijk beschikbaar is door de beweging. Vroeger werden dit tijdruimtelijke verhoudingen genoemd. Later is dit uitgewerkt als een ordening van tijd-, tempo- en richtingsgegevens en hier als timingkeuze, tempowisselingen en richtingsveranderingen. Actiefocus gaat over het moment van handen op de kast zetten en dat eerder of later timen. Het gaat ook over het tempo (sneller of langzamer) waarop hij aanloopt naar de kast en in welke richting (links of rechts om) hij over de kast gaat? Elke bewegingvoering is een unieke ordening van deze drie gegevens en de vakleerkracht kan daarover aanwijzingen geven.

Deze negen inhoudelijk verbale leerhulpen kunnen voor alle bewegers zinvol zijn, maar in het algemeen is de extern gerichte verbale leerhulp meer geschikt voor de gewone beweging (N1). De intern gerichte verbale leerhulp is voor de goede beweging (N2). De talentvolle bewegers (N3) hebben meer bewegingservaring en begrijpen daarom de veranderingen met betrekking tot timing, tempo en richting beter.

De verbinding tussen de drie soorten verbale leerhulp en de drie bewegingsniveaus hebben te maken met de beweegredenen (leerwensen) van de beweging. De beweegredenen, datgene waarom de beweging wil leren, heeft invloed op het expliciet leren van de beweging. Als een beweging bijvoorbeeld wil leren om veilig over de kast heen te wendspringen dan is er andere leerhulp nodig dan een beweging die graag wil leren aanzweven naar de kast. Verbale leerhulp die aansluit bij de leerwens van de beweging heeft meer kans om te 'beklijven', om bewust te gebruiken, dan aanwijzingen die niet gewenst zijn. Hier ligt ook de verbinding tussen de doeldomeinen bewegen verbeteren en bewegen waarderen.

In het volgende hoofdstuk zal daarom eerst ingegaan worden op de verschillende beweegredenen die vaak gekoppeld zijn aan de drie bewegingsniveaus. Daarna zullen de negen soorten verbale leerhulp uitgewerkt worden.

16 De koppeling van verbale leerhulp aan de beweegredenen

Dit tussenhoofdstuk probeert de route van impliciet leren naar expliciet leren via de route van verbale leerhulp van de leerkracht naar de beweegredenen van de beweging te koppelen. Uitgangspunt is dat kinderen in het begin vooral impliciet leren bewegen door te doen en dat ze door na te denken over het bewegen ook expliciet leren bewegen. Voor dit denkproces van de beweging zijn woorden nodig die aangereikt worden door de verbale leerhulp van de vakleerkracht. Voor het begrijpen van de verbale leerhulp zullen de gekozen begrippen moeten aansluiten bij wat de beweging van het bewegen kent. Wat de beweging 'herkent' is 'impliciet' aanwezig in datgene wat de beweging bewegend kan. Hiermee is de cirkel weer gesloten. Kennen sluit aan op het kunnen. In deel 1 is aangegeven dat aandacht aan



expliciet leren in het bewegingsonderwijs een positieve bijdrage kan leveren aan het leren van 'brede denkvaardigheden', zoals probleemoplossend, kritisch of creatief denken, die in alle schoolvakken van belang zijn. Leren nadenken over het verbeteren van het bewegen is gekoppeld aan het getoonde bewegingsniveau. Daarom ligt er een koppeling tussen de verbale leerhulp en het bewegingsniveau. Anders geformuleerd: een goede beweging zal anders leren nadenken over het beweegproces, dus anders expliciet leren, dan een gewone beweging. Aansluitend bij de algemene onderwijstaal van de 'brede denkvaardigheden' zal een gewone beweging (niveau 1) vooral probleemoplossend leren nadenken om bijvoorbeeld veilig over de kast te wendspringen en een goede beweging (niveau 2) kritisch nadenken over zijn eigen uitvoeringsvorm. De grandioze beweging (niveau 3) heeft de bewegingsmogelijkheden om creatief na te denken over een andere uitvoeringswijze.

Beweegredenen

De drie bewegingsniveaus hebben invloed op wat de beweging zelf ervaart als 'beter bewegen'. Het leerperspectief van een gewone beweging (N1) is anders dan van een goede beweging (N2). Een gewone wend springer is tevreden als hij elke keer zonder vallen over de kast kan wend , terwijl een goede beweging met een aanzweeffase de wend sprong wil springen. Het leerperspectief gaat over de reden waarom een beweging beter wil worden. Het woord beweegredenen geeft aan wat de leerwens van de beweging is. De beweegredenen om beter te worden verschilt vaak tussen de gewone (N1), de goede (N2) en de grandioze beweging (N3). Op grond van de getoonde bewegingsuitvoering kan een vakleerkracht een inschatting maken van het beweegniveau en de beweegredenen om beter te worden. Op basis hiervan kan de vakleerkracht een keuze maken voor bepaalde verbale leerhulp.

In het algemeen kan de volgende verbinding gelegd worden tussen het bewegingsniveau en de beweegreden om beter te leren bewegen:

Een gewone beweger (n1) heeft als beweegreden om 'hetzelfde te **blijven** doen'.

Een goede beweger (n2) heeft als beweegreden om 'hetzelfde **beter** te doen'.

Een grandioze beweger (n3) heeft als beweegreden om 'hetzelfde **bijzonder** te doen'.

De eerste beweegreden om het zelfde te blijven doen lijkt niet op een verbetering van het bewegen, maar als de beweger dit niet zou willen en daardoor niet meer zou blijven deelnemen (of ongemotiveerd) dan zal de bewegingsuitvoering op den duur slechter worden. Daarom is het zelfde blijven doen de eerste en belangrijkste reden om levenslang te blijven bewegen.

Deze 3-B's beweegredenen geven een algemeen beeld van het leerperspectief van de verschillende bewegingsniveaus. Op grond van deze verwachtingen zal de vakleerkracht een keuze moeten maken uit de soort verbale leerhulp die het beste past bij de specifieke leerverwachtingen.

Mocht deze verbale leerhulp niet aansluiten dan is het wenselijk dat de vakleerkracht een leergesprek voort met de beweger om te achterhalen welke beweegreden de beweger heeft om beter te worden.

Woordkeuzes

Hierna volgt de uitwerking van de verbale leerhulp door de vakleerkracht die mogelijk het expliciet leren bewegen van de beweger positief kan beïnvloeden. De drie soorten verbale leerhulp, externe-, interne, actie gerichte focus kunnen in principe voor elke beweging waardevol zijn. Om de drie soorten te verduidelijken is het handig ze te koppelen aan een bepaald uitvoeringsniveau. De extern gerichte verbale leerhulp is dienstbaar voor alle bewegers en vormt de basis voor het vervolg. Eigenlijk gaat dit over de taal die de leerkracht gebruikt om het impliciet leren te versterken, maar door de gekozen ook op een bepaalde wijze het expliciet leren opent. De introductietaal en de eerste inhoudelijke complimenten, aanwijzingen en leergesprekken van de vakleerkracht zijn van groot belang voor het expliciet leerproces van alle bewegers. Daarom zal in deze tekst uitvoerig ingegaan worden op de woordkeus van de vakleerkracht bij de extern gerichte verbale leerhulp. De intern gerichte leerhulp gaat vaak over de positionering van het lichaam. Deze leerhulp is in de verschillende sportmethodieken uitvoerig uitgewerkt en zal daarom hier minder aan de orde komen. Wel van belang is dat naast aanwijzingen over de lichamelijke sensaties, de intern gerichte verbale leerhulp ook over emoties en cognities (overtuigingen) kan gaan die de beweger persoonlijk kan ervaren. De actiegerichte verbale leerhulp met betrekking tot timing, tempowisselingen en richtingsveranderingen, die vooral aan het einde van het leerproces van belang is, om het leren 'tijdloos' te maken, vraagt om specifieke vakkennis en zal in deze tekst ook maar beperkt besproken worden.

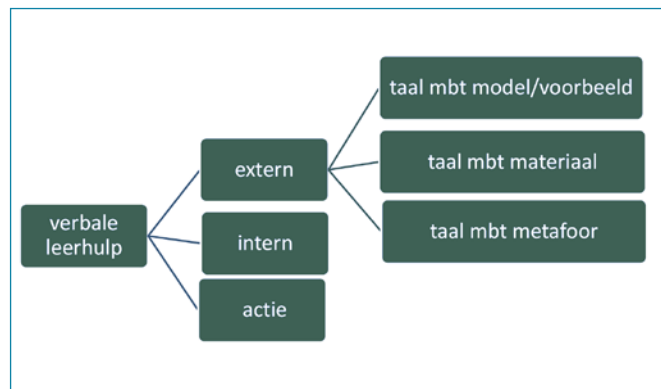
16 Extern gerichte verbale leerhulp voor de gewone niveau 1-bewegers

Verbale leerhulp begint direct bij het aanbieden van een onbekende beweegactiviteit aan een groep. In de didactiek is de trits plaatje-praatje-daadje bekend. De vakleerkracht bouwt een uitdagend beweegarrangement en geeft een voorbeeld van wat er gedaan kan worden. Dit plaatje wordt begeleid met een praatje, met woorden die het plaatje verduidelijken. Vanuit de didactiek van het basisdocument zal het eerste beweegaanbod zo gekozen zijn, dat bijna alle deelnemers (90%) na een paar beurten succesvol de beweegopdracht kunnen uitvoeren. De verwachting is dat iedereen op het eerste niveau kan functioneren, daarna zullen de goede bewegers een hogere uitvoeringsvorm laten zien en zal ongeveer 50% van een gemiddelde klas op het eerste niveau blijven bewegen.

Het praatje van de vakleerkracht bij het plaatje is de eerste vorm van verbale leerhulp en gaat over de woorden die gebruikt worden om de materialen (omgeving) en het model (voorbeeld) te verduidelijken. Dat praatje is aantrekkelijker om naar te luisteren als het verbonden wordt met een verhaaltje. Het verhaaltje zorgt voor een bekende talige context voor de nieuwe activiteit. Het verhaal is een metafoor voor wat er gaat gebeuren.

Deze extern gerichte verbale leerhulp gaat over de woorden voor het materiaal, model en metafoor. De drie m's kunnen een hulpmiddel zijn om de ordening te onthouden.

Figuur 6 Taal voor verbale leerhulp extern gericht



Taal voor het model/voorbeeld

Voor de extern gerichte verbale leerhulp is van belang welke woorden de vakleerkracht gebruikt bij de introductie. Bekend is het voorbeeld van de vakleerkracht die tegen kleuters zegt dat ze gaan touwzwaaien en dat een kind dan met zijn handje naar het touw gaat zwaaien. Een betere introductie zou kunnen zijn dat: 'je straks op de knoop gaat zitten en dan vanaf de bank over de sloot heen en weer gaat schommelen'.

De verbale leerhulp begint bij de toelichting die de vakleerkracht geeft bij het voorbeeld. Soms is het voorbeeld voldoende en zijn extra woorden niet nodig. Maar voor de duidelijkheid is het verstandig om de beweegtaak

(modelvoorbeeld) in woorden te formuleren. Het gaat om een zo'n kort en krachtig mogelijke beschrijving van wat de beweging moet doen in de bewegingscontext. Bijvoorbeeld bij de wendsprong:

- loop naar de kast (steunvlak);
- steun op de kast;
- land op de mat.

Dit zijn drie kenmerken die het begin, het midden en het einde van de bewegingsactiviteit (bewegingsverloop/model) duiden. Het benoemen van deze deelactiviteiten stuurt de externe focus van de beweging. Het geeft woorden aan wat er bewegend in de omgeving (materiaal) gedaan moet worden. Voor het begrijpen van wat de vakleerkracht bedoelt met de bewegingsopdracht is het zinvol een volledige zin te formuleren: bv. loop naar de kast in plaats van aanlopen. Een werkwoord (model) en een zelfstandig naamwoord (materiaal) vormen samen een zin. Om deze zin betekenisvoller te maken zou je kunnen zeggen dat 'je naar de kast loopt om steunend op de kast achter de kast te landen'. Deze 'om-te-relatie' tussen twee of meer werkwoorden bepaalt de 'zin' van de activiteit.

Het is afhankelijk van de leeftijd van de doelgroep welke zinnen geschikt zijn om de activiteitsopdracht te formuleren. Bijvoorbeeld: - maak een wendsprong, spring wendend/steunend over de kast, probeer op je handend steunend over de kast te springen, draai een half rondje op de kast, gebruik de kast om met je handen over de kast te springen, enz. Als de bewegers meer ervaring hebben met de wendsprong kunnen in het praatje meer details geformuleerd worden. Voor de gewone beweging is het gunstig als er niet teveel informatie in het begin gegeven wordt.

De kern van het praatje gaat dus over de functie van het materiaal (de kast als steunvlak) in relatie met de deelacties (geledingen/schakels) van het modelvoorbeeld. Bij de introductie zal het modelvoorbeeld gericht zijn op de gewone uitvoeringswijze (niveau 1) en nog niet op een hoger niveau. Dus bij de wendsprong nog geen gestrekte benen of een tweebeugelige afzet (bij groep 3). Het voorbeeld moet de drie kernzinnen van de opdracht accentueren. Wanneer een vakleerkracht te vroeg een voorbeeld geeft met gestrekte benen, dan zal dat opvallen waardoor de bewegers dat beeld onthouden en gaan denken dat de wendsprong er zo uit moet zien. Het beeld van gestrekte benen kan dan de woorden oproepen dat een goede wendsprong met gestrekte benen moet, waardoor ze tijdens de sprong vooral denken aan het strekken van de benen. Dit gebeurt ook als de vakdocent daar niks over gezegd heeft. Beeld en taal zijn onderling verbonden.

Het modelvoorbeeld wat de vakleerkracht geeft of laat geven moet dus overeenkomen met het bewegingsniveau van de gewone (N1) beweging. Dit geldt ook voor beeldmateriaal dat vakleerkrachten als hulpmiddel laten zien. Veel beeldmateriaal laat het ideaalplaatje zien en niet een realistisch beeld van een beginner.

Het vinden van de goede woorden om de kern van een beweegactiviteit te duiden kan voor een vakleerkracht die zelf goed kan bewegen lastig zijn, omdat die zich niet meer kan herinneren welke woorden voor een beginner werkzaam zijn. Een vakleerkracht kan dit probleem ervaren als hij bv. de wendsprong andersom springt of met de minder vaardige hand gaat mikken.

Taal voor het modelvoorbeeld zal voor een kleuter anders zijn dan een groep 8-leerling die de wendsprong gaat springen. Welke opbouw van woorden past bij de wendsprong voor het expliciet leren? In deel 1 is een analyse gemaakt van de verbale leerhulp bij de wendsprong die in het basisdocument staat, maar die is nog niet geordend van kleuters naar groep 8. Het is ondoenlijk om dit voor alle beweegactiviteiten uit te werken, het is aan de vakleerkracht om te overwegen of de gebruikte woordkeus past bij de gewone beweging op zijn eigen school.

Taal voor materiaal

Bewegingsonderwijs is voor niet-Nederlands sprekende leerlingen op de basisschool een prachtige manier om de Nederlandse taal te leren. Het benoemen van de materialen waarmee je graag speelt gaat bijna als vanzelf. Het gaat hier niet om taalonderwijs, maar het maakt uit of je bij het basistekspel een matje een obstakel (huis) noemt waar je niet op mag komen of een vrijplaats waar de tikker niet mag komen. Veel uitleg van beginnende vakleerkrachten gaat mis omdat ze onduidelijk zijn in het benoemen van de functies van bepaalde materialen. Het belang van het benoemen van de functies van de materialen kan misschien duidelijk worden met het volgende voorbeeld over het aanbieden van wendspringen op twee kasten van verschillende hoogte. In een ideale les is het wenselijk dat er een gedifferentieerd aanbod is zodat de bewegers kunnen kiezen waar ze de activiteit gaan doen.

De vraag is met welke woorden legt de vakleerkracht het verschil uit tussen beide arrangementen (materialen?). De vakleerkracht kan ook niks zeggen, maar dan is de kans groot dat de bewegers de hoge kast als moeilijker of uitdagender of beter beoordelen, waardoor 'impliciet' het expliciete leren over wat moeilijker is geopend wordt. Helemaal duidelijk is dit in gymlessen waar bijvoorbeeld zes verschillende arrangementen staan om de handstand te maken. In de volgorde van de arrangementen wordt dan duidelijk wat het gewenste leerproces is; van arrangement 1 naar arrangement 6. Dit gedifferentieerde aanbod is voor de betere beweging aantrekkelijk, maar voor de gewone beweging frustrerend, omdat die 'expliciet' leert dat het gewenste leerproces voor hem niet haalbaar is. De mate waarin gedifferentieerd aanbod pedagogisch voor alle deelnemers wenselijk is vraagt om een ander artikel.

In dit artikel gaat over de taal die de vakleerkracht in het begin van het leerproces kan gebruiken om uit te leggen waarom er twee verschillende hoogte kasten staan voor het wendspringen. De eerste reden waarom het ideaal is dat er twee hoogten zijn heeft te maken met de lengteverschillen

tussen de kinderen. In een gemiddelde basisschoolgroep is het lengte verschil tussen de kleinste en langste leerling minimaal één kop, of wel 30 cm. Zoals de lengte van de ringtouwen worden afgesteld op de lengte van de kinderen, zo is het ook ideaal als de ene kashoogte wordt afgestemd op de kleinste leerling en passend bij de gemiddelde lengte. De verschillende hoogtes van de kasten hebben in het begin dus te maken met de lengte van de kinderen. Vergelijkbaar is de afstand van de banken bij het touwzwaaien. Voor kleine bewegers moet de bank dichterbij de touwen staan dan voor lange bewegers. Dat de zwaai of de sprong door het materiaal anders is zegt nog niks over de kwaliteit van de beweeguitvoering. Bij wendspringen zal het verschil tussen beide kasten in het begin dus ongeveer 30 cm zijn. Het is dan voor een kleine of langere beweger even moeilijk om de wendsprong te doen.

De vakleerkracht moet in zijn taal verduidelijken dat er geen verschil in moeilijkheid is tussen de lage en de hoge kast maar dat het te maken heeft met de lengte van de beweger. Natuurlijk is het voor een kleine beweger moeilijker om over de hogere kast te wenden. Maar voor een lange beweger is het ook moeilijk om over een lage kast een goede wendsprong te springen. Ideaaltypisch zal de breedte van het tikgebied bij een overlooptikspel afgestemd moeten worden op de lengte van de tikker.

De taal die de vakleerkracht gebruikt om de complexiteit van verschillende arrangementen te duiden, heeft direct invloed op het 'expliciet leren' van wat beter bewegen is. Wanneer de vakleerkracht zegt dat het wenden over een lage kast veel moeilijker kan zijn dan over een hoge kast, dan is de kans kleiner dat de groepssfeer neigt naar het steeds verder verhogen van de kast. Dit is vergelijkbaar met het duiden van de pistes bij het skiën, als de skiër denkt dat je een betere skiër bent op de rode piste, dan heeft die een beperkte visie op wat beter skiën is.

De taal voor het duiden van het materiaal kan in het verloop van het leerproces gedetailleerder worden. Bij goede bewegers kan bijvoorbeeld gewezen worden op details van het materiaal. Een bekende aanwijzing bij tennis bijvoorbeeld is om naar 'de naden van de bal' te kijken, zodat de tennisser nog beter gaat focussen op de bal en kan zien hoeveel effect de bal heeft. Bij het leren skiën zijn landschappelijke aanwijzingen essentieel om de gewenste route op de piste te vinden.

Skiërs die naar hun ski's kijken zullen eerder onderuit gaan dan skiërs die zicht hebben op de plek waar de skibocht mogelijk kan eindigen. Een kind die leert lopen (balanceren) kijkt niet naar zijn voeten, maar naar waar het naartoe wil. Het belang van goede landschappelijke aanwijzingen (taal over de omgeving) is door leermeester Bloem al in de jaren zestig van de vorige eeuw beschreven.

Taal voor de metafoor

Hiervoor is op een vakmatige wijze geschreven over de taal om de activiteitsopdracht te verduidelijken. Wie veel aan kleuters heeft lesgegeven weet dat een verhaal de

introdactie van een beweegactiviteit aantrekkelijker maakt. Niet alleen kleuters zijn daar gevoelig voor ook groep acht gelooft het verhaal over Messi die goed heeft leren dribbelen door een bepaalde oefening. Een verhaal zorgt ervoor dat een bepaalde activiteit in een andere of bredere context wordt begrepen. Wie kleuters wil leren huppelen en daarvoor het verhaal over paarden gebruikt, heeft meer kans op succes. Het beeld van galopperende paarden of het geluid daarvan kan zorgen voor het begrijpen van de huppelbeweging. Zo'n verhaal wordt ook wel een metafoor of een analogie genoemd. Het werkt alleen als de beweger zelf een positieve ervaring heeft met de metafoor (het verhaal). De verbinding van een positieve ervaring met een gelijksoortige activiteit, bijvoorbeeld het wenden over de bank met het wenden over de kast geeft een zelfde soort leerwinst. Een ander voordeel is dat metaforische taal de aandacht weg kan halen bij de angst om te mislukken.

Bijvoorbeeld bij de wendsprong kan het verhaal ingebracht worden dat de springer na de sprong keihard op de kast moet slaan om aan te geven dat de ander mag gaan springen. Hierdoor is de kans groter dat de wendspringer met zijn gezicht richting kast landt, omdat die graag wil slaan op de kast. Ervaren vakleerkrachten hebben prachtige voorbeelden van metaforen waarmee ze kinderen 'om de tuin kunnen leiden' om dat te doen waar ze eigenlijk bang voor zijn.

Uit hersenscans blijkt dat bij het horen van verhalen over bewegen het motorische deel al actief wordt. De invloed van taal op het gedrag blijft een ingewikkeld fenomeen dat zowel een positieve als negatieve invloed kan hebben. Een positieve invloed is kansrijker als de beweger de metafoor kan verbinden aan de kern van de beweegactiviteit.

Tot zover de relatie tussen taal en de introductie van een beweegactiviteit met betrekking tot model, materiaal en metafoor. Hierna de taal die de vakleerkracht kan gebruiken bij het begeleiden van het bewegen.

Extern gerichte verbale leerhulp na de introductie

Na het introductie van de vakleerkracht krijgt de beweger de gelegenheid om de activiteit in de herhaling uit te voeren. De vakleerkracht kan dan op een globale wijze benoemen wat er gelukt is en dat zijn in ieder geval de drie kenmerkende deelactiviteiten. Door het benoemen van wat gelukt is hoort de beweger opnieuw de belangrijkste focuspunten. De beweger wordt omringd door woorden/taal die inzicht geven van wat de beweger bewegend doet. Dit kan de start zijn van een bewustzijnsproces om begrip te krijgen.

Het benoemen van wat de beweger doet, zorgt ervoor dat de beweger zich door de vakleerkracht gezien voelt. In de praktijk zal zo'n benoeming vaak de vorm krijgen van een compliment. Bijvoorbeeld: 'wat steun je goed over de kast, wat land je veilig op de mat, wat wacht je rustig voordat je begint met de aanloop'.

Een gewone (niveau 1) beweger heeft behoefte 'gezien te worden' als het lukt en 'niet gezien worden' als het mislukt.

Dit is herkenbaar voor iedereen die iets nieuws aan het leren is, de geslaagde acties wil je graag delen en als het mislukt dan houd je dat liever voor jezelf.

De eerste echte vorm van verbale leerhulp tijdens het bewegen voor een gewone (niveau 1) beweger is het complimenteren van de geslaagde deelactiviteiten in de hoop dat de beweger daardoor woorden leert die kunnen helpen om het de volgende keer weer op dezelfde wijze te doen. De tweede vorm van verbale leerhulp is gericht op datgene wat beter ging ten opzichte van de vorige pogingen. Op grond van het impliciete leren mogen we verwachten dat een niveau-1-beweger beter gaat bewegen. Dit zijn vaak zulke kleine veranderingen dat de beweger dat zelf niet door heeft. Het benoemen (aanwijzen) van de verbeteringen zorgt ervoor dat de beweger steeds woorden hoort die inzicht kunnen geven over wat belangrijk is voor een succesvolle uitvoeringswijze. Bijvoorbeeld: 'je was aandacht was goed gericht op de kast of je bleef goed lang naar de kast kijken tijdens het steunen'.

Dit soort opmerkingen geeft de beweger de kans om te 'begrijpen' wat hij doet tijdens de activiteit. Het is van belang dat deze verbale leerhulp gericht is op wat het kind al deed en niet op wat het moet doen. Dit soort 'aanwijzingen' is vooral 'toewijzingen'. De vakleerkracht wijst de opmerking toe aan iemand die het al deed. Dit soort toewijzingen zijn bij een gewone beweger vooral extern gericht. De verbale leerhulp voor de gewone beweger (niveau 1) bestaat dus uit complimenten over wat er lukte en toewijzingen over wat er beter ging. De verbale leerhulp is gericht op het leren begrijpen van wat er goed gaat bij een succesvolle actie. Begripsvorming bij de beweger is nodig zodat die zelf een leerwens kan formuleren. In een leergesprek kan de vakleerkracht achterhalen wat de leerwens is van de beweger. Het gevaar van een leergesprek is dat de beweger antwoorden geeft die direct aansluiten bij de aanwijzingen die de leerkracht of medeleerlingen gegeven hebben. Daarom moet een vakleerkracht voorzichtig zijn in het 'klassikaal' geven van aanwijzingen. Meestal weten de kinderen heel goed wat de gymmeester/-juf graag wil. De insteek van het gesprek is om erachter te komen welke woorden de beweger gebruikt bij het nadenken over de activiteit. Deze woorden vormen 'impliciet' de oriëntatiebasis van de beweger wanneer die beweegt.

Het geven van goede verbale leerhulp aan een gewone niveau-1-beweger is lastiger dan aan een goede niveau-2-beweger, omdat het vaak onduidelijk is wat de leerbehoefte van een gewone beweger is. Voor de goede beweger is het helder wat beter bewegen zou kunnen zijn namelijk richting ideaalbeeld; voor de gewone beweger is dat anders. De zone van de naaste ontwikkeling is voor de gewone beweger in een onderwijscontext niet het ideaalbeeld (niveau 2). De zone van de naaste ontwikkeling van de 'zes' is niet de 'acht' maar de 'zes plus'. In welke taal, met welke woorden, kan de vakleerkracht aan een kind duidelijk maken wat de 'plus' is van de zes. Wanneer is een gewone beweger (niveau 1) een klein beetje beter geworden in

Foto Hans Dijkhoff



de ogen van de vakleerkracht. Uitgaande dat 50% van de kinderen in het bewegingsonderwijs waarschijnlijk niet het tweede beweegniveau halen, zal de vakleerkracht bij de gewone beweger zelf moeten navragen welke leerwensen die heeft.

17 Het leergesprek tussen vakleerkracht en de gewone niveau-1-beweger

In het gesprek tussen vakleerkracht en beweger is het de bedoeling dat de beweger leert verwoorden wat hij tijdens het bewegen ervaart en hoe hij dat waardeert. Het impliciete weten wordt door het verwoorden expliciet. Het expliciet leren wordt duidelijk als het gedeeld wordt met anderen. Kinderen vinden het niet makkelijk om te vertellen waar ze op gefocust zijn bij het bewegen. Vaak spiegelen ze de woorden van de leerkracht, die vooral gaan over wat er geleerd moet worden en niet over waar ze zelf op gericht zijn. De openingsvraag bij een gewone beweger zal daarom niet moeten gaan over wat er geleerd is of wat die wil leren, maar over hoe hij/zij aankijkt naar beweegopdracht (model), het arrangement (materiaal) en het verhaal (alle andere aspecten die medebepalend zijn). Bijvoorbeeld:

- Wil je vertellen wat je aan het doen bent?
- Wil je vertellen waar je precies op let bij de uitvoering?
- Wie is voor jou een voorbeeld bij deze activiteit?
- Wat is voor jou het verschil tussen de verschillende materialen/arrangementen?
- Wat zou je aan de materialen (opstelling) aan willen passen (veranderen) en waarom?
- Waarom zou je met deze beweegactiviteit door willen gaan?

Door het leergesprek krijgt de vakleerkracht een beeld van wat er bij de persoon van de beweger expliciet aan de orde is. Heeft de beweger een realistisch beeld van wat die doet?

Het is te hopen dat ze in ieder geval tevreden zijn met dat ze mee kunnen doen. Er zijn kinderen die aangeven dat ze het aangeboden onderwijs negatief waarderen en dan heeft de leerkracht een probleem, omdat de beweger niet meer intrinsiek gemotiveerd is om mee te doen. Een oplossing is om het aanbod aan te passen aan wat de beweger wel wil doen. Dit kan uiteindelijk leiden tot een soort onderwijs waarbij de beweger zelf bepaald wat die gaat doen. Uitgaande van een onderwijsvisie waarbij een leerling ook mee moet doen aan een 'verplicht leerplan' zal de vakleerkracht een andere oplossing moeten vinden. Gelukkig weten de meeste vakleerkrachten dit soort kinderen te enthousiasmeren om mee te blijven. Kinderen die helemaal afhaken op het 'verplichte' onderwijsaanbod zijn lastiger te enthousiasmeren en vragen om zorgverbredend onderwijs (daarover zal hier niet geschreven worden). De meeste gewone niveau 1-bewegers willen bij een aantrekkelijk bewegingsaanbod wel blijven deelnemen, maar hebben niet de behoefte om goed te worden. Toch is het de bedoeling van het onderwijs dat kinderen 'leren'. Het is de taak van de vakleerkracht om elk kind tot leren aan te zetten. Wanneer de interesse van het kind niet ligt in het doelgebied: 'bewegen verbeteren', zijn er nog wel leerkansen in de andere twee doelgebieden 'bewegen waarderen en bewegen regelen'. Beide doelgebieden kunnen handige 'omwegen' zijn om de leerling later toch weer op het spoor van beter bewegen te krijgen. Expliciet leren bewegen is zo'n omweg via het doelgebied 'bewegen waarderen' toch betrokkenheid te houden bij het bewegen. De missie van bewegingsonderwijs wordt in curriculum.nu is 'levenslang met plezier bewegen'. Vanuit deze missie is het belangrijk dat de gewone beweger die niet beter wil worden, toch met plezier blijft bewegen, zodat die later ook blijft bewegen. In curriculum.nu staat de bouwsteen 'beweegidentiteit' en die is binnen het doelgebied 'bewegen waarderen' van groot belang. Hoe kunnen we de beweegidentiteit van een gewone beweger, die niet beter wil leren bewegen, toch positief ontwikkelen. Wat moet zo'n beweger leren?

Relevantie leerdoelen duidelijk na gesprek

Pas in het gesprek tussen leraar en leerling kan samen gezocht worden naar leerdoelen die voor de leerling en voor de leerkracht relevant zijn. Het gaat niet alleen om de leerling, omdat de leerling op school zit om te leren deel te nemen aan een 'bepaalde' samenleving. Het is de verantwoordelijkheid van de leerkracht om te beoordelen of de gekozen leerdoelen relevant zijn voor de samenleving als geheel. Het gevaar hiervan is weer dat 'alleen de leerdoelen van de leerkracht' bepalend zijn van wat acceptabel is. De uitkomst van het gesprek tussen leerling en leraar is uiteindelijk de legitieme basis voor een vervolg in het onderwijsproces. Dit gesprek is met een gewone beweger, die niet gemotiveerd is om bewegend beter te worden, voor een vakleerkracht lastiger dan met een goede beweger. De leerkracht moet op zoek naar leerdoelen die wel relevant zijn voor deze gewone leerling in deze bewegingscontext. Deze zoektocht gaat niet alleen over het bewegingsniveau van de beweger maar ook over de taal die de beweger gebruikt om te verduidelijken hoe hij zichzelf ziet als beweger. De beweger presenteert

zichzelf niet alleen als beweger, maar ook als een 'verteller' die probeert te verwoorden wat er gebeurt en hoe die dit waardeert. De beweger is niet alleen een 'verteller' als die met de vakleerkracht praat, hij is dat ook als die met medeleerling over de bewegingsactiviteit praat of in zichzelf zich afvraagt waar die mee bezig is en wat die van zich zelf vindt. In een groepsgebeuren verschillen de bewegers van elkaar en die verschillen veroorzaken impliciet een 'stille willen'. Er ontstaat bij een gewone niveau 1-beweger een bewust besef en begrip dat er andere kinderen zijn waarbij de activiteit altijd lukt en het beter uitvoeren. De beweger beseft dat die niet alles kan en dat idee versterkt het 'expliciete leren' op een positieve of negatieve wijze. In het leergesprek kan duidelijk worden of de leerling zich wel of niet weet dat die fouten maakt en of die zich wel of niet schaamt voor de fouten en of hij zichzelf daar verantwoordelijk voor stelt. De hoop is dat de leerling voldoende motivatie heeft om mee te blijven doen. In de taal van Montessori: 'help mij het zelf te doen'. Maar wat wil de gewone niveau 1-beweger zelf blijven doen in de aangeboden bewegingscontext en hoe kan de leerkracht daarbij helpen?

Het grensgebied tussen de doeldomeinen bewegen verbeteren en bewegen waarderen

In de beperkte onderwijstijd van 2 gymlessen per week en de wettelijke opdracht om de kinderen breed te introduceren in de beweegcultuur blijft ongeveer 50% van de leerlingen de aangeboden beweegactiviteit op het eerste niveau uitvoeren. Dit niveau wordt gekenmerkt door een uitvoeringswijze die op de grens ligt tussen lukken en mislukken, maar waarbij het lukken wel overheerst. Echter de mogelijkheid tot mislukken zorgt ervoor dat de gewone beweger al blij is als die 'hetzelfde kan blijven' (zonder mislukking) en geen behoefte heeft om beter (niveau 2) te worden. Toch is het de taak van het onderwijs elk kind verder te helpen met het leren bewegen. Het eigen bewegen positiever waarderen is een doelstelling die past bij het doeldomein bewegen waarderen. Het leergesprek dat start vanuit de vakleerkrachtenwens om het bewegen te verbeteren, kan tijdens het gesprek omslaan naar een het andere doelgebied waarbij andere belangen dan beter bewegen in beeld komen, bijvoorbeeld de angst om te mislukken, de druk van medeleerlingen enz.

Deze tekst beperkt zicht tot het doelgebied beter bewegen en voor het beter expliciet leren bewegen is het wel van belang dat de beweger meer (be)grip krijgt op de intrinsieke factoren die het bewegen beïnvloeden. Hiervoor is stellig beweerd dat het beter voor de gewone beweger (N1) is om niet te vroeg te komen met lichamelijke aanwijzingen. Het is echter een illusie te denken dat de beweger zelf niet nadenkt over wat die met zijn lijf doet en hoe dat beter zou kunnen. Vaak is dat gekoppeld hoe de betere beweger dat doet en denkt de gewone beweger dan dat hij 'het minder goed doet'. De beweger ziet zichzelf dan als een unieke verzameling fouten van het ideaalbeeld.

Het is daarom voor een ervaren gewone beweger (N1), die bijvoorbeeld in groep 7 al 7 jaar de wendsprong heeft

gesprongen, goed dat die positieve woorden leert over wat die wel goed doet met zijn eigen lichaam. Bijvoorbeeld bij de wendsprong kan de vakleerkracht bij ervaren wendspringers de interne focus al wel leggen op het indraaien van de handen op de kast of het afzetten met twee benen uit de minitramp. Het positief waarderen van de eigen lichaamsacties en daarbij ook de emoties (bang of blij) en de eigen overtuigingen (ik kan het wel of niet, ik vind het wel of niet leuk) is het grensgebied tussen doeldomein bewegen verbeteren en bewegen waarderen.

Deze intern gerichte verbale leerhulp wordt hieronder besproken op rond van goede beweger (niveau 2), omdat deze e meeste baat heeft bij dit soort verbale leerhulp, maar kan dus ook voor een gewone beweger van belang zijn. Het is ondoenlijk om alle nuanceringen te beschrijven daarom richt de vervolg tekst zich op de goede beweger (niveau 2).

18 Intern gerichte verbale leerhulp voor de goede beweger (N2)

Het verschil tussen het eerste en tweede uitvoeringsniveau, tussen een gewone en goede beweger, verloopt geleidelijk. Er is geen harde maatstaaf. Het verschil zit vooral in de mate waarin de activiteit mislukt of lukt. Bij het eerste uitvoeringsniveau treedt de mislukking nog geregeld op of de beweger is bang dat de mislukking kan optreden, waardoor de beweeguitvoering 'gespannen' blijft. Een kenmerk van een goede beweger is dat deze niet meer bang is voor de mislukking en dat de activiteit bijna altijd succesvol is. Overheerst bij het eerste niveau de spanning tussen mislukken en lukken voor een goede beweger is de spanning die tussen lukken en beter lukken. Deze gerichtheid op het beter willen worden biedt de mogelijkheid dat de focus van de beweger meer gericht kan worden op de uitvoeringswijze zelf. Deze interne focus is pas mogelijk als de beweger voldoende bewegingservaring heeft. Wie voor het eerst een nieuwe activiteit doet kan nog niet weten welke lichaamssensaties meer of minder van belang zijn. Een gewone beweger (N1) die een beperkt motorisch vermogen heeft en niet (zo snel) kan voldoen aan het ideaalbeeld van een goede uitvoeringswijze kan wel baat hebben bij intern gerichte verbale leerhulp. Deze interne verbale leerhulp moet dan gericht zijn op de specifieke beweegkenmerken van deze beweger en niet gericht op het ideaalbeeld. Eenieder kent wel een beweger die heel goed functioneert maar met een bijzondere uitvoeringswijze die niet overeenkomt met het ideaalbeeld, maar wel effectief is. De interne gerichte verbale leerhulp voor een gewone beweger (N1) is lastig te beschrijven omdat deze moet aansluiten bij de 'perfecte afwijking' van het ideaalbeeld. Het is eenvoudiger om de intern gerichte verbale leerhulp te verduidelijken voor een goede beweger die in staat is om de verbetering te koppelen aan het 'ideaalbeeld'. Het ideaalbeeld van een beweegactiviteit is door de sportmethodieken uitvoerig beschreven en geeft de weg aan naar de meest efficiënte uitvoering voor het winnen van een wedstrijd. Dit 'ideaalbeeld' kan opgevat worden als een metafoor, als een taalspel, dat een onderdeel is van een bekende beweeg/sportactiviteit. Ook als de vakleerkracht niets over een

ideaalbeeld zegt, hebben de beelden van de tv, de opmerkingen van ouders, de ervaringen op de sportclub enz. ervoor gezorgd dat sportliefhebbers (goede bewegers) al een beeld en woorden hebben over 'hoe het echt moet'. Voor bewegers met een goed motorisch vermogen (motorische aanleg) is het ideaalbeeld een prima voorbeeld om beter te leren bewegen. Het ideaalbeeld van de uitvoeringswijze gaat vooral over hoe je het lichaam (lichaamsdelen) effectief positioneert. In sportmethodieken is de ideale uitvoeringswijze duidelijk beschreven en die vormt de basis voor lichamelijk georiënteerde aanwijzingen. De meeste vakleerkrachten zijn door hun opleiding voldoende op de hoogte van deze lichaamsgeoriënteerde aanwijzingen en daarom worden ze hier niet verder uitgewerkt.

Lichaamsgeoriënteerde aanwijzingen zorgen ervoor dat de beweger expliciet weet wat die met zijn lichaam moet doen. Is de wendspringer eerst gericht op het afzetten van de plank, daarna weet hij dat de afzet beter werkt door met twee benen tegelijk af te zetten. In het begin steunen de handen 'ergens' op de kast, later is het handig om te weten dat de handen ingedraaid op de kast neergezet kunnen worden, waardoor de draai naar de kast beter lukt. Bij de strekwerp is het een zinvolle aanwijzing om de hand (bal) verder naar achteren te houden als je verder wilt gooien en je linkerbeen voor te zetten als je met rechts gooit. Deze verbale leerhulp zorgt voor het efficiënt oplossen van het bewegingsprobleem. Te veel van dit soort technische informatie kan ervoor zorgen dat de hersenen 'het niet meer aankunnen', waardoor het bewegen door het denken juist verstoord wordt. Daarom zullen lichamelijke aanwijzingen op maat van de beweger moeten zijn. De lichamelijke aanwijzing moet niet te ver weg liggen bij wat de beweger daadwerkelijk doet. Of de aanwijzing goed is blijkt in het resultaat, wanneer die direct werkt dan is het voor de beweger makkelijk om de aanwijzing te integreren in het directe bewegen. Een goede aanwijzing is een verwijzing naar de zone van de naaste ontwikkeling (Vygotsky).

Lichamelijke sensatie

Elke vakleerkracht weet dat niet elke beweger de lichamelijke aanwijzing direct begrijpt. Het vertalen van een lichamelijke aanwijzing naar concreet anders bewegen is niet eenvoudig. Voor talentvolle bewegers (N3) vaak wel en daarom denken vakleerkrachten, die zelf talentvolle bewegers waren, dat andere bewegers dat ook kunnen. Maar het is lastig om de woorden 'met twee benen afzetten' bij de wendsprong ook daadwerkelijk uit te voeren. Soms zie je een beweger dit doen en daarna vergeet die de sprong te maken, omdat die alleen maar dacht aan het naast elkaar zetten van de benen.

Het begrijpen van lichamelijke aanwijzingen heeft niet alleen te maken met het herkennen van het beeld (de positionering van het lichaam) maar ook met het ervaren van de lichamelijke sensaties die daarbij horen. De beweger die beweegt heeft tijdens het bewegen geen totaalbeeld van zijn eigen bewegen. De wendspringer ziet niet zijn eigen lichaam, maar de kast waar overheen gesprongen moet

worden. De lichamelijke aanwijzingen moeten door de beweg(er) 'vertaald' worden naar lichamelijke sensaties. Een beginnende beweg(er) voelt nog weinig gedetailleerde sensaties, het is eigenlijk één grote sensatie. Ervaren beweg(er)s kunnen wel verschillende lichamelijke sensaties voelen. Bijvoorbeeld of de afzet met een of met twee benen werd uitgevoerd. De lichamelijke aanwijzingen moeten aansluiten bij wat de beweg(er) ook daadwerkelijk aan sensaties beleeft. Het verwoorden van lichamelijke sensaties door de beweg(er) vraagt om een intern gerichte focus. Expliciet weten welke lichamelijke sensaties voordelig zijn voor een effectieve uitvoeringswijze kan behulpzaam zijn voor het verbeteren van het bewegen en dus voor een hoger uitvoeringsniveau.

Het verschil tussen het beeld en de sensatie van een lichamelijke positionering maakt het zo lastig om goede intern gerichte verbale leerhulp te geven. Het ideaalbeeld is algemeen, maar het ervaren van sensaties in het lijf is het meest persoonlijke wat er is. Deze sensaties zijn niet rechtstreeks te delen met een ander, alleen maar via de omweg van de taal. Daarom is het zo moeilijk voor een vakleerkracht te begrijpen waarom een beweg(er) een bepaalde lichaamsgeoriënteerde aanwijzing niet uitvoert. Het is onmogelijk de sensatie te voelen die de beweg(er) voelt bij het uitproberen van de lichamelijke aanwijzing, die sensatie kan anders zijn dan de vakleerkracht zelf voelt.

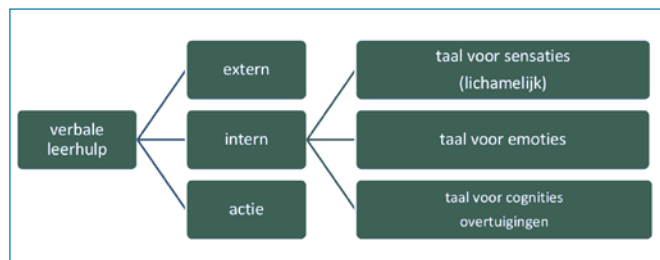
Het ervaren van een lichamelijke sensatie en het bewust worden van die sensatie is nauw verbonden met emoties die daar niet los van staan. De beweg(er) heeft de neiging om een lichamelijke sensatie direct te koppelen aan een fijn of een pijnlijk gevoel. Zo krijgt de ene leerling positieve tintelingen tijdens het schommelen en wordt de ander er misselijk van. Elke lichamelijke sensatie is omgeven met een emotionele spanning. In de les is zichtbaar of een springer gespannen klaar staat voor de wendsprong of vol vertrouwen. De emotionele spanning heeft direct invloed op de 'technische uitvoeringswijze'. Iemand die vol spanning in de vingers een volleybal bovenhands wil wegspele(n), zal toch eerst moeten leren de vingers te ontspannen om een goede techniek te krijgen. De lichamelijke sensaties liggen dicht bij de emoties van het bewegen. De beweg(er) kan een pijnlijke sensatie wel of niet leuk vinden. Bijvoorbeeld er zijn kinderen die het leuk vinden om bij jagerbal de bal heel hard tegen zich aan te krijgen. Een verwijzing naar een bepaalde emotie zoals probeer je blij te voelen, of maak je eens boos kan effect hebben op de uitvoering van de beweging. Expliciet leren over de emoties rondom bewegen kan een hulpmiddel zijn om het bewegen te verbeteren. Niet voor niks gaan tegenwoordig topsporters naar een 'mentale coach' om te leren de emoties positief te leren gebruiken.

Het leren nadenken over lichamelijke sensaties en emoties is ook verbonden met de overtuigingen die de beweg(er) heeft over wat die aan het doen is. De overtuigingen vertalen we in deze tekst met 'cognities', zodat er een herkenbare 'woorden' reeks ontstaat van interngerichte leerhulp: sensaties, emoties, cognities.

Een beweg(er) die vooraf overtuigd is dat bijvoorbeeld dansen of voetbal 'stom' is, zal minder snel een betere danser of voetballer worden. Stellige overtuigingen van een beweg(er) bepalen in grote mate de kans op leersucces. In het klein werkt dit ook bij lichamelijke aanwijzingen. Eerder is al opgemerkt dat een goed bedoelde aanwijzing door een zwakke beweg(er) vaak wordt ervaren als een 'afwijzing', in de zin dat die denkt dat die iets niet goed doet. De persoonlijke overtuigingen, de uitgangspunten van een denkproces, de kapstukken van het expliciet leren, vragen van de vakleerkracht om de nodige aandacht en kunnen door de vakleerkracht ook beïnvloed worden.

Elk bewegen is een mix van een persoonlijk doen, voelen en denken (sensaties, emoties en cognities). De interne gerichte verbale leerhulp gaat daarom over de volgende drie opties:

Figuur 7 Taal voor verbale leerhulp intern gericht



Intern gerichte verbale leerhulp is specifiek op de ervaringen van de persoon gericht en daarom is het nog belangrijker dan bij de extern gerichte verbale leerhulp dat de vakleerkracht het leergesprek met de beweg(er) aangaat om te achterhalen met welke woorden de beweg(er) zelf zijn ervaringen benoemt.

19 Het leergesprek met de goede beweg(er) (N2)

Dit leergesprek kan eenzelfde start hebben als bij een leergesprek met een gewone beweg(er). Het gaat dan over de externe focus van de beweg(er), hoe die de context verwoordt. Daarna gaat dit leergesprek verder om inzicht te krijgen in de 'persoonlijke/interne' mogelijkheden om het bewegen te verbeteren. Dit inzicht in de persoonlijke leermogelijkheden kan gebruik worden om de leerstijl van de beweg(er) te begrijpen. In de opleiding heeft de vakleerkracht geleerd over verschillende leerstijlen, bijvoorbeeld die van 'Kolb'. Kennis over de leerstijlen maakt duidelijk dat niet iedereen op dezelfde wijze leert. Bijvoorbeeld de ene beweg(er) is meer een 'denker' en een ander is meer een 'doener'. Op grond van het leergesprek kan de leerkracht samen met de beweg(er) proberen te achterhalen welke verbale leerhulp het beste past bij zijn specifieke leerwens. Bijvoorbeeld heeft hij wel of geen behoefte aan gedetailleerde lichamelijke aanwijzingen, wil hij wel of niet aanwijzingen met betrekking de angst of het plezier dat hij bij de uitvoering beleeft? Soms is een discussie over het verschil in overtuigingen of een bepaalde beweegactiviteit waardevol is een opening voor een leerproces.

De verdieping van interngerichte leerhulp ontstaat als de leerkracht instaat is om een compliment te maken over de persoonlijke kwaliteiten die de beweg(er) getoond heeft tijdens zijn eigen leerproces om beter te leren bewegen. Het gaat om het benoemen van de kernkwaliteiten, zoals enthousiasme, gedrevenheid, analyse, wijsheid, enzovoort die opvallen ten opzichte van andere goede beweg(er)s. Bijvoorbeeld, wat heb je veel lef als je springt of wat heb je veel overzicht of wat zorgvuldig beweeg jij. Een beweg(er) die van de leerkracht te horen krijgt waar zijn bijzondere persoonlijke kwaliteiten duidelijk worden, zal daardoor meer vanuit die kwaliteiten gaan bewegen.

Expliciet weten welke leerhulp mogelijk behulpzaam kan zijn, zorgt dat de beweg(er) beter instaat is om zelf zijn leerproces te sturen. Zelfstandig leren vraagt om expliciet leren, zodat de beweg(er) zelf kan kiezen welke leerhulp hij wenst. In eerste instantie wil de goede beweg(er) zich ontwikkelen richting het ideaalbeeld, maar uiteindelijk moet de goede beweg(er) begrijpen dat zijn motorisch vermogen (aanleg) vraagt om een 'efficiënte afwijking' van het ideaalbeeld. De persoonlijke sensaties, emoties en cognities zorgen voor een eigen persoonlijke uitvoeringswijze die anders is dan het ideaalbeeld.

Het leergesprek heeft als doel dat elke beweg(er) een realistisch beeld krijgt (expliciet weet) welke verbeteringen er in de beschikbare leertijd en met zijn motorisch vermogen mogelijk zijn.

Dit expliciete leerproces is niet alleen een individueel leerproces, maar ook een groepsgebeuren. De woorden/begrippen/zinnen/complimenten/aanwijzingen die er rondom een bewegingsactiviteit uitgesproken worden bepalen de 'habitus' van de leeromgeving. Het is niet alleen de taal van de vakleerkracht die de kinderen horen, maar ook de taal die

kinderen met elkaar gebruiken. Vanuit de sociaal constructivistische theorie is het van belang om door te denken hoe de expliciete kennis van de goede beweg(er)s doorwerkt op het leerproces van de gewone beweg(er)s in een les waar kinderen van alle niveaus aanwezig zijn.

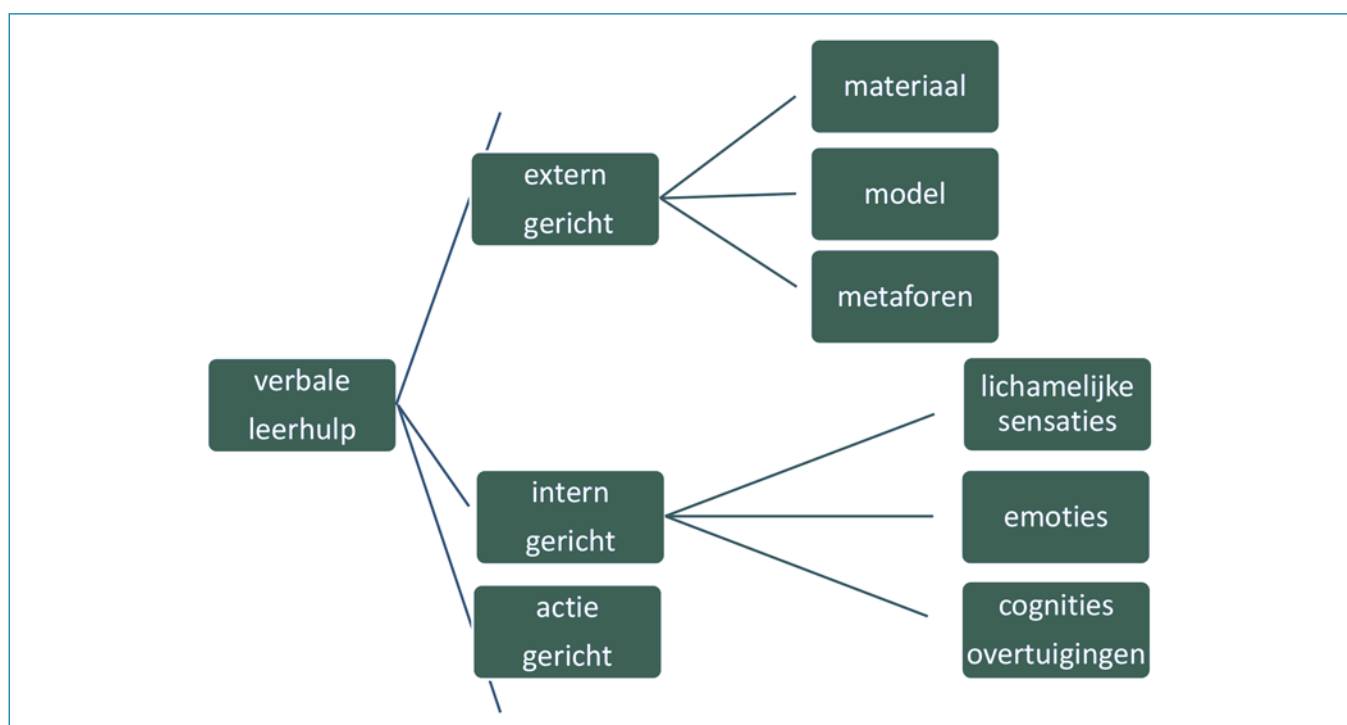
Het inzicht in de verschillende verwijzingen, zorgt ervoor dat de goede beweg(er) zijn inzichten gaat delen met andere beweg(er)s. Als een goede springer met gestrekte benen over de kast springt, dan heeft die de neiging om dit als aanwijzing aan een gewone beweg(er) te geven. Dit soort aanwijzingen zijn niet voor iedereen behulpzaam (zie hierboven). Daarom zal de goede beweg(er) nog geleerd moeten worden met wie hij zijn eigen inzichten wel of niet moet delen. Als het bewegingsonderwijs in heterogene groepen wordt gegeven dan zal in het leergesprek gesproken moeten worden over hoe hij zijn eigen inzichten wil delen met de andere beweg(er)s. Het op gepaste wijze delen van eigen inzichten versterkt het leerproces van de goede beweg(er). Vertellen aan de ander wat belangrijk is, zorgt ervoor dat de goede beweg(er) beter kan onthouden wat hij geleerd heeft.

Hieronder enkele vragen die bij een leergesprek met een goede beweg(er) gebruikt kunnen worden:

- Wil je vertellen wat er met je gebeurt tijdens het bewegen?
- Welke acties lukken goed?
- Wat voel je dan in je lichaam (lichaamsdelen?) (sensaties)
- Welke vind je prettig en welke niet? (emoties)
- Wat zou je willen verbeteren?
- Hoe denk je dat te gaan doen? (overtuigingen)

Voorlopig overzicht van verbale leerhulp:

Figuur 8 Totaaloverzicht verbale leerhulp



20 Actiegerichte verbale leerhulp voor de grandioze beweging (N3)

Hiervoor zijn de extern - en interngerichte verbale leerhulpen beschreven. De externgerichte leerhulp is gericht op de omgeving en bestaat bijvoorbeeld uit landschappelijke aanwijzingen. De interngerichte verbale leerhulp is meer gericht op wat de persoon doet. Ze bestaat bijvoorbeeld uit lichaamsgeoriënteerde aanwijzingen.

De derde verbale leerhulp is niet direct gericht op de omgeving of de persoon, maar op de tijdelijke gebeurtenis waarin de activiteit daadwerkelijk wordt uitgevoerd. Dit derde perspectief op bewegen geeft een apart inzicht in de relatie tussen de omgeving en de persoon (opa-model)). Uitgangspunt is dat elke uitvoering van een beweegactiviteit altijd anders is. In dezelfde omgeving en door dezelfde persoon, ontstaan er tijdens de uitvoering altijd weer verschillen met de vorige keer. Er is geen enkele beweging die precies hetzelfde is als een andere. Alleen al de ervaring van de vorige keer maakt de volgende uitvoering anders. Bovendien blijft geen omgeving precies gelijk en verandert de persoon zelf ook. Hiervoor is de taal besproken die gebruikt wordt om de omgeving te duiden en taal om de persoonlijke aspecten te bespreken. De taal die gebruikt kan worden voor de tijdelijke gebeurtenis bestaat uit de woorden: timing (tijdstmomenten, tempo en richting).

In de beginfase zal de activiteit op een sterk wisselende wijze worden uitgevoerd. De ordening van de tijdstmomenten (timing), tempo en richtingsgegevens (ttr) kan sterk verschillen per beurt. Een kind 'vergeet' bepaalde deelhandelingen uit te voeren of accentueert een bepaald moment van de handeling te weinig of juist teveel. Er treden sterke tempowisselingen op, omdat een kind door het kiezen van een hoog tempo denkt het toch te halen of een kind kiest voor een te laag tempo omdat het bang is. Of we zien dat bepaalde richtingsveranderingen niet of te overdreven gedaan worden. Halverwege het leerproces ontstaat er een herkenbare en herhalende wijze van doen (ttr-ordening). De deelhandelingen zijn duidelijk herkenbaar, de activiteit wordt meestal in een eenduidig tempo gedaan en de richtingen van bewegen vertonen weinig afwijkingen. De bewegingshandeling kan verbeterd worden door het veranderen van: timing, tempo of richting.

Voor lezers die bekend zijn met de trits; tijd, tempo en richting, zal het opvallen dat er ook gesproken wordt over tijdstmomenten en timing om het woord tijd uit te leggen. Het idee is dat voor een nieuwe lezer het begrip timing beter te begrijpen is dan het woord tijd, daarom wordt dit woord gebruikt.

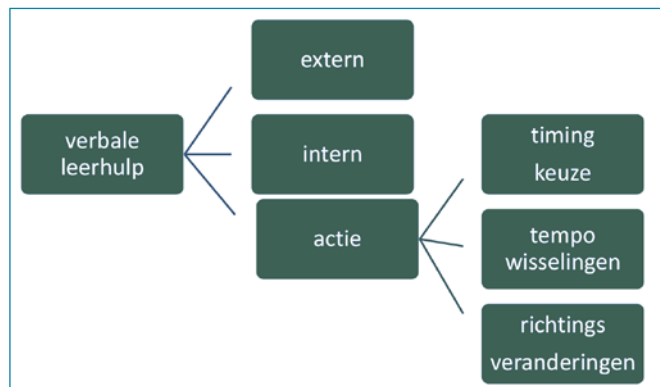
Voorbeelden van timing zijn: wel of niet doen van een bepaalde deelhandeling, eerder of later een deelhandeling doen, meer of minder nadrukkelijk een deelhandeling doen.

Voorbeelden van richtingsveranderingen zijn: minder of meer positionering van de activiteit t.o.v. omgevingsfactoren, meer of minder positionering van deelhandelingen

tegenover het eigen lichaam, meer of minder positionering van de deelhandelingen tegenover elkaar. De positioneringen kan geduid worden in termen van hoger/lager, voor/achter, links/rechts.

Voorbeelden van tempowisselingen zijn: sneller of langzamer de hele handeling uitvoeren, sneller of langzamer een deelhandeling uitvoeren, tempowisselingen tijdens de hele handeling.

Figuur 9 verbale leerhulp actiegericht



Zoals in deel 1 is geanalyseerd, wordt in het basisdocument geregeld gebruik gemaakt van ttr-aanwijzingen en niet alleen aan de talentvolle bewegers. Bijvoorbeeld een aanwijzing om iets sneller aan te lopen bij de wendsprong kan bij een gewone beweging (N1) direct behulpzaam zijn. De meeste landschappelijke en lichaamsgeoriënteerde aanwijzingen hebben vaak al een verwijzing naar ttr-factoren. Bijvoorbeeld 'je handen indraaien bij het plaatsnemen op de kast bij de wendsprong of bij de landing kijken in de richting van de kast. De deelactiviteiten die bij het praatje genoemd worden om het model van de beweegactiviteit uit te leggen, komen overéén met de tijdstmomenten (timing) waarop de beweging van 'richting' verandert: aanlopen naar de kast, steunen tijdens het passeren van de kast, landen op de mat. Deze drie deelactiviteiten (tijdstmomenten) vragen om een goede timing ten opzichte van elkaar om tot een succesvolle uitvoering te komen. De beweging ervaart de timing, tempo- en richtingsgegevens op een impliciete wijze tijdens het bewegen. De actiegerichte verbale leerhulp maakt deze impliciete kennis expliciet.

De interngerichte leerhulp heeft het doel dat elke beweging inzicht krijgt in zijn eigen persoonlijke uitvoeringswijze ten opzichte van een algemeen ideaalbeeld en in de eigen motorische vermogens. Een goede beweging heeft een herkenbaar bewegingspatroon waardoor de bewegingsuitvoering meestal succesvol en efficiënt is. Wanneer een goede beweging dit bereikt heeft, ontstaat de leerwens naar een meer complexe activiteit of naar een complexere omgeving (moeilijke piste). De moeilijke piste verwijst naar een externe focus om beter te worden en de complexere activiteit naar een interne focus op een moeilijker uitvoering.

Er is een derde weg om een betere beweging te worden en daarbij gaat de beweging experimenteren met de verschillende timing-, tempo- en richtingsfactoren. Zoals gezegd is elke beweging altijd al anders geordend met betrekking tot ttr.

Geen enkele beweging is hetzelfde en een betere beweging is in staat om tijdens het bewegen hiermee te experimenteren, door een deelactiviteit eerder of later, sneller of langzamer of in een andere richting te maken. Bij het experimenteren met de ze ttr-gegevens gaat het niet meer om de spanning tussen lukken en beter lukken, maar om de spanning tussen beter lukken en stralend falen. Degene die experimenteert met de ttr-gegevens loopt het risico dat de uitvoering mislukt. De mislukking is dan een eigen keuze op grond van het experiment. Het durven experimenteren is het stralen, de mislukking het falen.

Een beweging heeft voldoende succesvolle bewegingservaring nodig en kennis van de mogelijkheden (en gevaren) van de activiteit om veilig te kunnen experimenteren. Daarom is de actiegerichte verbale leerhulp met betrekking tot ttr-gegevens vooral voor de grandioze beweging (N3) relevant. Dit wil niet zeggen dat een gewone beweging (N1) niet mag experimenteren, maar deze heeft meestal een andere leerwens.

Experimenteren

Experimenteren met een andere ordening van de timing-, tempo- en richtingsgegevens binnen een bekende beweegactiviteit zorgt ervoor dat het herhalen van dezelfde activiteit duurzaam blijft. Dit is mooi zichtbaar bij oude schaatsers of golfers die op hoge leeftijd nog steeds op een aangepaste wijze heel efficiënt bewegen. Deze derde vorm van beter leren bewegen past niet bij de bestaande sportcultuur, die gericht is op het winnen van wedstrijden. Experimenteren tijdens een wedstrijd zorgt meestal niet voor de winst.

Veel sporttalenten blijven op het tweede uitvoeringsniveau steken, omdat ze bang zijn om te experimenteren met hun efficiënte bewegingspatroon. Het bewegingsonderwijs kan deze beweegtalenten (N3) helpen door ze in de gymles te leren hoe ze kunnen 'spelen' met het anders ordenen van ttr-gegevens. Anders is dit bij talentvolle sporters bij de nieuwe trendsporten zoals skaten, boarden, freerunning, waar veel meer ruimte is voor experimenten en andere uitvoeringswijzen. Zij zijn meer bereid om te vallen om risico's te nemen en te leren van de fouten. Actiegerichte verbale leerhulp van de vakleerkracht heeft alleen kans op het verbeteren van het expliciete leren als de beweging inziet dat deze experimenten uiteindelijk tot beter bewegen kunnen leiden. Daarom zal de vakleerkracht ook met de talentvolle beweging in een leergesprek moeten gaan, om te achterhalen waar de nieuwe leeransen voor deze beweging liggen.

21 Leergesprek met de grandioze beweging (N3)

Dit leergesprek start met dezelfde vragen als bij de gewone beweging over de externe focus en gaat verder met vragen over de interne focus. Een onderdeel van de interne focus is de taal die de beweging gebruikt voor zijn overtuigingen. Zeker goede bewegingsbegeleiders hebben en stellige overtuiging over 'hoe het moet en wat goed is'. Daarbij past vaak niet het experimenteren met fouten maken. In het leergesprek kan de vakleerkracht openen welke meerwaarde deze actiegerichte focus heeft om uiteindelijk nog beter te leren bewegen.

De talentvolle beweging (N3) ervaart impliciet dat de ideale uitvoering niet helemaal overeenkomt met zijn bewegingsmogelijkheden. Dit verschil tussen de eigen en de ideale uitvoeringswijze zal door een goede beweging opgevat worden als een persoonlijk

tekort. Als een beweging dit tekort accepteert en toch op zoek wil naar andere mogelijkheden om de beweegactiviteit uitdagend te houden ligt hier een belangrijke leerwinst. Het verschil tussen een goede en een grandioze beweging blijkt in de eigen 'beweegstijl' die in meer of mindere mate past bij de persoonlijkheid van de beweging. Een grandioze niveau 3-beweging laat zich leiden door wat er tijdens de activiteit gebeurt en vertrouwt erop dat het zelf aanpassingen vindt op dat wat er gebeurt.

In het leergesprek zoekt de vakleerkracht naar het persoonlijk verlangen van de beweging om zich te onderscheiden van de anderen. Het gaat bij talenten om het zoeken naar een andere uitvoeringswijze die beter bij hem 'zelf' past. Meegaan met wat je zelf wilt, begint met het loslaten van het doelgericht handelen en erop vertrouwen dat je zelf wel antwoorden geeft op de nieuwe uitdagingen die er komen als je gaat experimenteren. De regie uit handen geven en vertrouwen dat je in de activiteit wel oplossingen zal vinden is een kenmerk van de grandioze beweging. Anderen noemen dat 'flow'.

De vraag of het experimenteren gewenst is, zal niet alleen gaan over wat de beweging wil, maar ook of het gewenst is vanuit de omgeving (de andere leerlingen) gezien. Elk experiment in een onderwijscontext heeft gevolgen voor de anderen die daar aan het leren zijn. Het afstemmen van het eigen leerproces van de grandioze beweging op het leerproces van de andere (mindere) bewegingsbegeleiders vraagt om een expliciet leerproces. Het vraagt om een bewust weten over de consequenties van het experiment. Omdat het een experiment is kan de beweging niet helemaal weten wat de gevolgen kunnen zijn voor hemzelf en voor de ander, dus het gaat om het inschatten van het risico. Daarmee zijn we bij de kern van het leren volgens Biesta: 'het prachtige risico van het onderwijs'. Het gaat om de vraag of het risico van het experiment voor de beweging en de ander gewenst is.

De volgende vragen kunnen in het leergesprek aan de orde komen:

- Welke timing-, tempo- en richtingsgegevens herken jij in de beweegactiviteit?
- Met welke gegevens zou jij willen experimenteren? (eerder, later, sneller langzamer, richting)
- Welke leerhulp wil je daarvoor hebben?
- Welke risico's levert dit op?
- Welke gevolgen heeft dit voor je mede leerlingen (of anderen)?

Het door de beweging creatief kunnen meedenken over wat er nog anders kan in het verbeteren van de eigen 'beweegstijl' is vanuit expliciet leren de hoogste fase. De leerling heeft dan de vaktaal van de leerkracht zich eigengemaakt en dat maakt de leraar overbodig. De wijsheid van de vakdeskundige betekent niet dat de beweging dan ook weet wat die moet doen. De grandioze beweging moet 'zelf' willen experimenteren met iets waarvan de uitkomst onbekend is. Het leergesprek van de vakleerkracht met deze beweging krijgt een diepere lading als de vraag aan de orde komt hoe graag de beweging wil experimenteren, welke overtuiging zit daarachter en wat voor dieper motief heeft de beweging om het risico te nemen?

22 Terugblik en overzicht van de gehanteerde ordeningen

Kinderen leren eerst op een impliciete wijze beter bewegen. Verkeerde expliciete verbale leerhulp van de leerkracht kan dat leerproces van de beweging ongunstig beïnvloeden, daarom is het belangrijk dat de vakleerkracht er eerst voor zorgt dat de kinderen zo goed mogelijk impliciet kunnen leren bewegen. De leerkracht moet voorzichtig zijn met verbale leerhulp die de aandacht van de beweging richt op wat de beweging precies met zijn lichaam moet doen. Bloem (1965) stelde dat in het bewegingsonderwijs 'wij maar spaarzaam gebruik moeten maken van aanwijzingen' en 'aanwijzingen over de houding en het bewegingsverloop van de ledematen geven wij nooit'. Kugel (1973) merkte terecht op dat zo'n stellingname wat overdreven was, omdat er toch kinderen waren die er wel baat bij hadden.

In dit verhaal is getracht inzichten te ontwikkelen die ervoor kunnen zorgen dat verbale leerhulp wel een positieve bijdrage kan leveren aan het expliciet beter leren bewegen. Uitgangspunt is dat het taalgebruik van de vakleerkracht een belangrijke invloed heeft op het expliciete leren van de beweging. Het is ingewikkeld om inzicht te krijgen op wat een vakleerkracht allemaal over het bewegen kan zeggen en bij wie dat meer of minder zinvol is. Nog veel ingewikkelder is de vraag wat een beweging daar uiteindelijk van opslaat en gebruikt voor zijn leerproces met betrekking tot het bewegen. De meeste onderzoeken zijn gericht op het impliciet leren van de beweging, deze tekst richt zich vooral op het expliciete leren en de verbale leerhulp van de vakleerkracht. In het verbale contact tussen leerkracht en beweging zal de beweging onbewust woorden/begrippen in zich opnemen die van invloed zijn op het leren bewegen. Het bewegen is niet alleen een kwestie van doen, ook het denken en het voelen hebben invloed op het leerproces. Vanuit een breed onderwijskundig en pedagogisch

perspectief is het wenselijk dat een beweging bewust weet wat hij/zij aan het doen en aan het leren is en daar met de vakleerkracht (en mede beweging) over communiceert. Het gaat over van onbewust bekwaam naar bewust bekwaam leren.

Het *Basisdocument bewegingsonderwijs op de basisschool* is gehanteerd om te onderzoeken wat in de vakwereld onder 'bekwaam' wordt beschouwd. Dit leverde drie methodische ordeningen op:

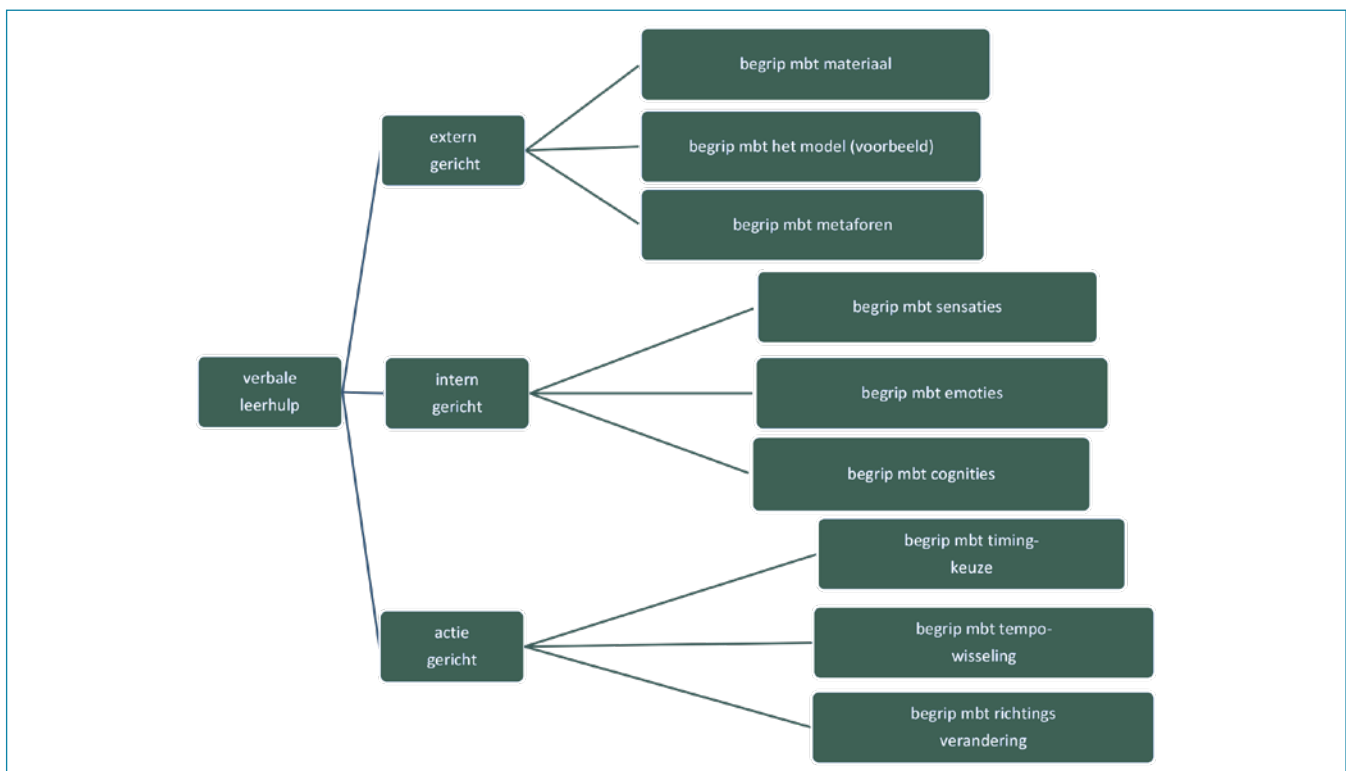
- opbouw van *omgevings-complexiteit* (per leeftijdsgroep/pistes/arrangement);
- opbouw van *uitvoerings-complexiteit* (niveauiduidingen 1,2,3: gewoon, goed, grandioos);
- opbouw van *actie-complexiteit* (momentkeuze, tempowisseling, richtingsverandering).

Het expliciet leren kan ervoor zorgen dat beweging weet krijgen van dit soort factoren die het bewegen beïnvloeden. Maar de vaktaal van de leerkracht is niet hetzelfde als de 'bewegingstaal' van de beweging (op een basisschool). De vaktaal vraagt om een vertaling in leerlingentaal en het aanleren van die leerlingentaal kent ook een eigensoortig leerproces met betrekking tot 'taalverwerving'. Het leren van de woorden om het bewegen te benoemen zal eerst impliciet gedaan worden. De vakleerkracht kan dit doen door: het introductiepraatje, complimenten, aanwijzingen en leergesprekken.

De verbale leerhulp van de vakleerkracht stuurt het expliciete leerproces van de beweging en daarom is het van belang dat de vakleerkracht zelf nadenkt welke verbale leerhulp past bij welk kind.

De vakleerkracht kan kiezen uit de volgende opties:

Figuur 10 Verbale leerhulp en het begrip dat eruit voortkomt



Is het voor de vakleerkracht mogelijk om kinderen beter te leren expliciet te leren over bewegen? Laten we eerlijk zijn. Voor een stagiaire, beginnende leerkracht of een leerkracht die de kinderen maar één keer in de week 40 minuten ziet, is het bijna onmogelijk om aandacht te besteden aan het verbeteren van het expliciete leren. Het is belangrijker dat de leerkracht zich vooral richt op het impliciet leren bewegen. Mogelijk daar waar het leren bewegen belemmerd wordt, kan bovengenoemde verbale leerhulp een mogelijkheid zijn om ene kind weer op weg te helpen. Maar een vakleerkracht die de kinderen twee keer in de week ziet, en dat zes jaar lang, heeft wel de kans om het expliciete leren van de kinderen te verbeteren. In elke les kan een leerkracht met twee kinderen een leer-gesprek doen, per jaar drie keer met elk kind. Dat geeft al een beeld van hoe een kind nadenkt over het eigen bewegen en kan het kind geholpen worden om dat weten in te zetten voor het vervolg. Een vakleerkracht op een basisschool heeft geen 30 kinderen maar wel 240 kinderen aan wie die lesgeeft en dan is het bijna onmogelijk om van elk kind te weten wat er speelt. Daarom zou het wenselijk zijn dat kinderen niet alleen in de gymzaal nadenken over wat ze aan het leren zijn, maar dat de bewegingservaringen gebruikt worden voor de taallessen. Stel dat elk kind een boekje heeft waarin die schrijft wat er in de les gebeurd is en welke leerwensen het heeft. Goed voor het schrijfonderwijs, de taalbeheersing, de brede vaardigheid 'expliciet leren' en het bewegingsonderwijs. Jeroen Koekoek heeft

een onderzoek gedaan hoe kinderen naar aanleiding van een zelfgemaakte tekening praten over hun eigen leerproces bij het bewegen. Dat leverde zinvolle informatie op over hoe kinderen terugkijken naar wat er in de les gebeurd is. Als we in het kader van vakkenintegratie op zoek willen naar de relatie tussen bewegen en taal, dan ligt daar een prachtkans om samen met de groepsleerkracht in groep 7 een beweegtaal te ontwikkelen over hoe je elkaar kunt waarderen over wat iemand bewegend goed doet.

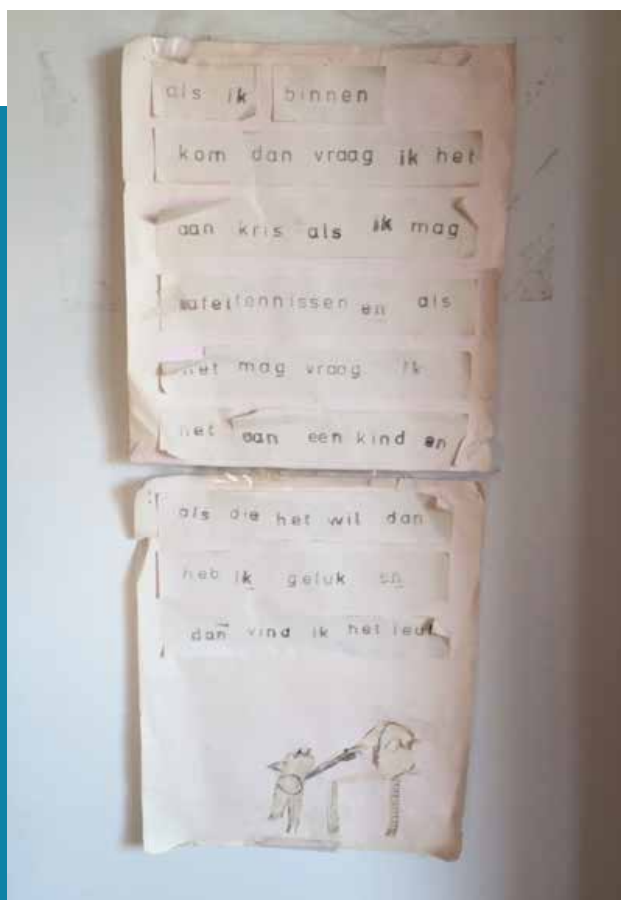
Laat.

Vertraag, vertraag, vertraag je stap
stap trager dan je hartslag vraagt.

Verlangzaam, verlangzaam, verlang-
zaam je verlangen
en verdwijn in mate.

Neem niet je tijd en laat de tijd je
nemen
laat.

Dichter: Nolens





Literatuurlijst

Bronnen

- Beek, P.J. (2011). Nieuwe, praktische relevante inzichten in techniek-training. Motorisch leren: het belang van impliciete kennisopbouw. *Sportgericht 1/2011*, 8-11.
- Berg, G.W. van den (1977). Afscheid van een vitalisme. *Tijdschrift van de werkgroep bewegingsonderwijs 5/1977*, 6-20.
- Berg, G.W. van den (1992). *Observatiepracticum*. Zwolle, Interne publicatie Calo.
- Berg, G.W. van den (2003). *Gebeurt het wel?* Zwolle, Interne publicatie Calo.
- Berg, T. van den. (1998). *Bewegingsonderwijs in het speelokaal*. Publicatiefonds t' Web.
- Berg, T. van der, Berkel M. van, Hazelebach, C., Keur, O., Kuipers, A. (1988/2003). *Werkboek bewegingsonderwijs voor de Basisschool*. Baarn, HBuitgevers.
- Berg, T. van der, Hazelebach, C. (2011). *Verbale leerhulp*. *LO Magazine* nr. 8, 2011
- Berkel, M. van, Danes, H., Dijk S. van, Geleijnese, J. et al (2007). *Perspectieven op bewegen*. Publicatiefonds t' Web.
- Beumer, D., Hazelebach, C. (1978). *Op weg naar een volgordeproblematiek van een nieuwe turncultuur*. Eindscriptie. Arnhem, Calo.
- Biesta, G. (2011). *Het beeld van de leraar; over wijsheid en virtuositeit in het onderwijs en onderwijzen*. Tijdschrift voor lerarenopleiders, *Velov/Velov* (32-3).
- Biesta, G. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs*. Culemborg, Phronese.
- Boers, J., Cappellen, T. van, Krikke, H., Pol, B. van de, Teune, R. (1982) *Werkboek voor het voortgezet onderwijs*. Werkgroep bewegingsonderwijs.
- Bloem, R.M. (1965). *Bewegingsonderwijs voor de basisschool*. Baarn, Bosch en keuning
- Callens, I. (1984) *Het concept 'levend leren'*. Amsterdam, VU boekhandel/uitgeverij.
- Capio, C.M., Poolton, J.M., Sit, C., Holmstrom, M., Masters, R. (2013). Reducing Errors benefits the Field-based learning of a fundamental movement skill in children. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 23 (2), 181-188.
- Casteren, E. van, Abswoude, F., Kamp, J. van der. (2015). Heeft impliciet leren een plek in de gymles? *Lichamelijke opvoeding 10* (103), 40-43.
- De Cauter, L. (2013). *Archeologie van de kick*. Nijmegen, Vantilt.
- Consten, A., Driel, G., Walinga, W. (2013). *Ict en bewegingsonderwijs; over video-informatie en leerprocessen*. *LO Magazine* nr 7 augustus 2013
- Dennett, D.C., (2017), *Van Bacterie naar Bach en terug*, Atlas, amsterdam
- Dokman, I., Beusekom, R. van, Oldeboom, B., Pepping-Pont, A. (2018). *Ik in de wij*. Het Boekenschap.
- Doodewaard, van, C., Duteweerd, L. (2016). *MRT in perspectief*. Publicatiefonds t' web.
- Elias, N., Dunning, E. (2007). *Sport en spanning*. Amsterdam, uitgeverij Bert Bakker
- Fitzpatrick, K. (2016): *Poetry in motion: in search of the poetic in health and physical education*. Sport, Education and Society, DOI: 10.1080/13573322.2016.1155149.
- Gordijn, C.C.F. (1975). *Wat beweegt ons*. Baarn, Bosch en Keuning.
- Hazelebach, C. (2011). *Bewegen verbeteren*, *Tijdschrift t' Web 1*, 5-10. <http://www.hetweb.nl/tijdschrift/archief/>.
- Hazelebach, C. (2007). *Welke aanwijzing werkt*. t' Web 6-7.
- Hazelebach, C. (2016). *Een ervaringsgerichte skimethode*. Interne Calo-publicatie, Zwolle.
- Hazelebach, C. (2019). Het waarnemen van Tijd, tempo richting bij bewegen. *LO Magazine 2*, 2019.
- Hazelebach, C. (2020). De functies van niveauidingen. *LO Magazine 7-8*, 2020.
- Hazelebach, C. (2021). Vaktaal over de wendsprong. *LO Magazine 9*, 2021.
- Heij, P. (2006). *Grondslagen voor verantwoord bewegingsonderwijs*. Budel, DAMON.
- Hugenhotz, P.Th. (1978). *Van tijdelijke makelij*. Amsterdam. Van Rijckvorsel.
- Huijter, M. (2012). *Ritme*. Zoetermeer, Klement.
- Kelchtermans, G., & Vanassche, E. (2010). Stel een andere vraag en je krijgt een ander antwoord. Reflecties over onderzoek door leraren. *Pedagogische Studiën*, 87(4), 296-305
- Klein, K. de (2018). *Physical Literacy*, bouwstenen voor een levenslang bewegen van jong tot oud. Kenniscentrum sport.
- Kleinpaste, J., Berg, T. van der, Hazelebach, C. (2017). *Kijk op bewegen*. Interne publicatie. Zwolle, Calo.
- Koekoek, J., Hazelebach, C. (2016). Spelonderwijs en de aandacht voor zwakke en goede leerlingen. *MRT in perspectief*. Nijverdaal: publicatiefonds t' Web.
- Kunneman, H. (2017). *Amor complexitatis bouwstenen voor een kritisch humanisme deel 2*. Amsterdam, uitgeverij SWP.
- Lakoff, G., Johnson, M. (1994). *Leven in Metaforen*. Meppel. Sun.
- Loopstra, O. (1983). *Over bewegen en bewegingsonderwijs*. Baarn, Bosch en Keuning.
- Maan, C. (1977). *Tijdstructuren binnen het turnen*. *Tijdschrift van de werkgroep bewegingsonderwijs 5/1977*, 51-66.
- Maan, C. (1977). Lezing over Ritme en Bewegen. *Rib-journaal*, 3, 1, pp. 112-116.
- Meerdink, P. (1976). *Woord en daad*. Amsterdam, Interfaculteit lichamelijke opvoeding/ Vrije universiteit.
- Mollenhauer, K. (1974). *Het kind en zijn kansen*. Meppel, Boom.
- Mooij, C., Berkel, M. van, Consten, A., Danes, H., Geleijnese, J., Graft, M. van der, Tjalsma, W. (2011). *Basisdocument bewegingsonderwijs voor het basisonderwijs*. Zeist: Jan Luiting Fonds.
- Mulder, T. (2001). *De geboren aanpasser*. Amsterdam, Uitgeverij Contact.
- Nuij (2018) bonusartikel KVLO-site behorend bij *LO Magazine 7*
- Nolens L. (2018) *Laat. Gedicht op jutentas*. Plint.
- Nijk, A.J. (1984). *Handelen en verbeteren*. Meppel Boom
- Oers, van B. (1987). *Activiteit en begrip. Proeve van een handelingspsychologische didactiek*. Amsterdam, VU Uitgeverij.
- Parreren, C. F. van (1988). *Ontwikkend onderwijs*. Leuven, Acco.
- Pols, W. (2016). *In de wereld komen*. Antwerpen, Garant.
- Ranganathan, R., Newell, K. (2012). Changing Up the Routine: Intervention-Induced Variability in Motor Learning. *The American College of Sports Medicine*.
- Serres, M. (1991). *Troubadour: Enkel, dubbel en gekruist*. In: Masschelein, M. (2019). *Dat is Pedagogiek*. Leuven, Universitaire Pers
- Slotendijk, P. (2011). *Je moet je leven veranderen*. Amsterdam, Boom.
- Subwerkgroep BBB. (1984) *Tijd, tempo, richting*. Tijdschrift werkgroep bewegingsonderwijs. 1.1984.
- Tamboer, J. (1985). *Mensbeelden achter bewegingsbeelden*. Haarlem, De Vrieseborch.
- Walinga, W., Consten, A., van Driel, G., & van der Kamp, J. (2018). Using digital technology in physical education tailored to students' learning phase. *Digital Technology in Physical Education: Global Perspectives*.

Foto's

Anita Riemersma tenzij anders aangegeven in de foto

Contact

Ca.hazelebach@planet.nl

Kernwoorden

onderzoek, basisonderwijs, leerhulp, vaktaal

Veiligheid in de praktijk, juridisch bekeken

Bloemlezing uit de rubriek Recht van de laatste vijf jaar

Inhoud

De voorbeeldfunctie van de docent eindigt niet buiten werktijd (LO Magazine 5, 2017)

Een ongeluk tijdens de gymles, wie is aansprakelijk? (LO Magazine 6, 2017)

Fysiek ingrijpen en bijzondere risico's (LO Magazine 7, 2017)

Cameratoezicht (LO Magazine 9, 2017)

Filmen en fotograferen tijdens de les (LO Magazine 1, 2018)

Schriftelijke berisping (LO Magazine 2, 2018)

Aansprakelijk of niet? (LO Magazine 5, 2018)

Wat zijn de grenzen van toelaatbaar gedrag? (LO Magazine 1, 2019)

Aansprakelijk of niet? (LO Magazine 3, 2019)

Werk en social media (LO Magazine 4, 2019)

Sportaanbieders en buitenschoolse activiteiten (LO Magazine 8, 2021)

De voorbeeldfunctie van de docent

eindigt niet buiten werktijd

In onder meer LO 6 van 2015 zijn de risico's van het gebruik van sociale media al eens besproken. Daarin werden onder andere de risico's en kanttekeningen van contact met leerlingen via sociale media zoals Facebook en Whats-app belicht. Ook kwam aan bod dat een werknemer zich niet onbeperkt negatief of kwetsend kan uitlaten over zijn werkgever (Rechtbank Arnhem 19 maart 2012). Ook in een uitspraak van 31 augustus 2016 werd door de rechter nog eens bevestigd dat de voorbeeldfunctie van een docent zich niet alleen beperkt tot zijn werktijd.

TEKST MR. MAARTEN SEGERS

In deze zaak gaat het om een net afgestudeerde docent geschiedenis (Rechtbank Overijssel 31 augustus 2016). De docent heeft in 2011, 2012 en 2015 stagegelopen bij een stichting in het voortgezet onderwijs in het Oosten van het land. Op 2 juni 2016 heeft de docent bij deze stichting gesolliciteerd naar de functie van docent geschiedenis. Op 23 juni 2016 voert de docent zijn sollicitatiegesprek met de stichting, hij wordt daar geconfronteerd met op internet geplaatste foto's van zijn aanwezigheid tijdens een mars van de (als rechtsradicaal getypeerde) Nederlandse Volks-Unie (NVU) in 2012 en zijn aanwezigheid op de publieke tribune tijdens een rechtszaak tegen de voorman van de NVU in 2012. De foto's zijn besproken en op 24 juni 2016 hoort de docent dat hij per start van het schooljaar 2016-2017 als docent geschiedenis bij de stichting aan de slag zal gaan. Daarna komt de stichting (er via leerlingen en ouders) achter dat de betreffende docent op internet verschillende controversiële en niet respectvolle uitlatingen heeft gedaan. De uitlatingen zijn veelal geplaatst op en via Facebook en ook op de site van de NVU. Voorbeelden van zijn uitspraken zijn: "Krakers keihard aanpakken. Met zoveel mogelijk geweld de gestolen huizen uit jagen. Niets dan ordinare dieven zijn het." en "Zet ze in hun eigen cel en hang ze op" als reactie op een krantenartikel waarin – voor zover van belang – wordt vermeld dat politiecommissarissen een hoger salaris wensen te ontvangen.

De school meldt de docent na het zien van de uitlatingen dat zij hebben besloten de docent

toch niet te benoemen in de functie van docent geschiedenis. De docent kan echter aantonen dat er formeel een arbeidsovereenkomst tot stand is gekomen en hij verzoekt de school te bevestigen dat hij per start schooljaar 2016-2017 wordt toegelaten tot de school om zijn werkzaamheden als docent geschiedenis te verrichten. Daarop stapt de school naar de rechter met het verzoek de arbeidsovereenkomst te ontbinden.

De rechter gaat niet in op de vraag of de politieke gezindheid van de docent past bij de school. Het vermoeden dat de docent een rechtsradicaal gedachtegoed heeft is voor de rechter dan ook niet leidend. Voor de rechter is vooral relevant of het karakter van de uitlatingen van de werknemer in de openbare ruimte passen bij zijn functie als docent en bij de visie van de school. De docent voldoet met deze uitlatingen niet aan de onderwijsvisie van de school en ook niet aan de visie die hij (de docent) in zijn eigen sollicitatiebrief omschrijft. In zijn sollicitatiebrief schrijft de docent dat wederzijds respect een zeer belangrijk onderdeel is van het onderwijs. De rechter benadrukt dat de docent "een voorbeeldfunctie heeft die moet passen bij de missie en onderwijsvisie van de school. Die voorbeeldfunctie houdt niet op bij het einde van de lesdag, maar strekt zich, onder meer als het gaat om respect voor anderen, ook tot daarbuiten uit, tot in het openbare domein waartoe internet behoort." De rechter oordeelt dat de docent niet volgens de beoogde voorbeeldfunctie heeft gehandeld en dat ook niet meer op een geloofwaardige manier bij deze werkgever kan doen. Daarnaast is de angst van de stichting voor verdere onrust bij ouders en leerlingen volgens de rechter gegrond. De rechter oordeelt dan ook dat van de stichting in redelijkheid niet gevergd kan worden de arbeidsovereenkomst met werknemer voort te zetten.

Ook in 2012 zagen wij dat een docent maatschappijleer zijn baan verloor na felle anti-islam uitspraken op Twitter. Ook bovenstaande zaak leert dat je buiten je werk en werkomgeving stil dient te staan bij je voorbeeldfunctie als docent, vooral in de openbare ruimte waartoe ook het internet behoort. Sta er bij stil dat, het spuien van controversiële uitlatingen ook al is dat in een opwelling of in (jeugdige) onbezonnenheid, soms een vervelend staartje kan krijgen.

Juristen@kvlo.nl ■



Een ongeluk tijdens de gymles, wie is aansprakelijk?

Een ongeluk zit in een klein hoekje. Tijdens een tikspel botsen kinderen in het vuur van het spel tegen elkaar op waardoor een leerling gewond raakt. Of tijdens trefbal wordt een leerling hard in zijn gezicht geraakt waardoor de bril van deze leerling kapot gaat. Er is schade. Soms fysieke schade, soms materiele schade. Zo'n ongeval kan helaas niet altijd worden voorkomen. Het leven zit vol risico's niet alleen op school. De vraag is wie is aansprakelijk?

TEKST MR. JANNEKE WIERSMA

Hoofregel is dat iedereen zijn eigen schade draagt. Daarbij geldt dat het in sport en spel situaties moeilijker is om schade op de ander te verhalen omdat sporten nou eenmaal bepaalde risico's met zich meebrengt. Door hieraan mee te doen loop je dus een risico. Dit noemen we risicoaanvaarding.

Als echter in het complex van gebeurtenissen dat tot schade heeft geleid een zogenaamde onrechtmatige daad kan worden aangewezen dan is het mogelijk de schade op een ander af te wentelen. Dit kan bijvoorbeeld wanneer wordt vastgesteld dat de leerkracht of sportdocent een fout heeft gemaakt door onvoldoende veiligheidsmaatregelen te nemen, onvoldoende instructie te geven of gevaarlijk gedrag toe te laten.

De school/werkgever is daarbij altijd primair aansprakelijk. Wanneer echter kan worden vastgesteld dat de docent met opzet of bewuste roekeloosheid heeft gehandeld kan hij persoonlijk aansprakelijk worden gesteld. Overigens zijn leden van de KVLO hiervoor verzekerd met een beroepsaansprakelijkheidsverzekering als zij in loondienst werkzaam zijn.

Wanneer is sprake van onrechtmatig handelen?

Iemand handelt onrechtmatig door meer risico te nemen dan verantwoord was en zijn zorgplicht niet in acht neemt. Bij de afweging of sprake is van onrechtmatig handelen is dus beslissend of iemand voldoende zorg heeft betracht ten opzichte van het risico.

Zorgplicht sportdocent

Uit de rechtspraak blijkt dat op een sportleraar een bijzondere zorgplicht rust ten aanzien van

de gezondheid en de veiligheid van de leerlingen, die aan zijn zorg zijn toevertrouwd en onder zijn toezicht staan.

Skeelerarrest

Tijdens het skeeleren kwam een cursiste ongelukkig op haar hoofd terecht bij een val als gevolg waarvan ze overleed. Het Hof en de Hoge Raad oordeelden dat er juist voor cursisten die geen ervaring hebben in het skeeleren een verhoogd gevaar voor vallen en letsel bestaat. Van een organisator van een skeelercursus voor beginners mag verwacht worden dat de cursisten voorafgaand aan de cursus indringend worden gewaarschuwd voor de gevaren die deze cursus met zich meebrengt. De cursusleider en de organisaties hadden minimaal de onervaren cursisten dringend moeten adviseren over de te nemen beschermingsmaatregelen. De cursusleider had alleen een vrijblijvende mededeling gedaan dat ze eventueel helmen konden pakken en hij had zelf ook geen helm gedragen wat hij op grond van zijn voorbeeldfunctie wel had moeten doen. Dit kon de organisator van de skeelercursus worden aangerekend.

Aansprakelijk of niet?

Wanneer ouders een docent onrechtmatig handelen verwijten omdat hun kind een ongeluk heeft gehad tijdens de gymles zal een deskundige vakgenoot beoordelen of de bewuste les voldeed aan de ten tijde van het ongeval geldende normen voor lessen bewegingsonderwijs. Achteraf is het altijd makkelijk praten omdat de leerkracht vaak zo goed mogelijk de gymles probeert in te richten. Daarbij kunnen fouten worden gemaakt. En achteraf kan het altijd beter. De maatstaf is daarom: heeft de docent zorgvuldigheid betracht die je van een redelijk bekwaam en redelijk handelend vakgenoot in dezelfde omstandigheden mag verwachten?

Als de deskundige en/of de rechter vinden dat de gymles was ingericht volgens de geldende normen, is de school niet aansprakelijk en blijft de schade voor rekening van de leerling en zijn ouders.

Mocht je te maken hebben met een situatie rondom aansprakelijkheid of hier meer over willen weten? Neem dan gerust contact op met de juridische afdeling van de KVLO: juristen@kvlo.nl of via telefoonnummer 030 693 7678 ■



Fysiek ingrijpen en bijzondere risico's

Bewegen en sport gaat over het ontwikkelen van een brede bewegingsbekwaamheid bij kinderen. We willen kinderen beter leren bewegen en daar heb je nu eenmaal het lichaam voor nodig. Bewegen doe je door, via en met je lichaam en dat gaat wel eens mis. Door te dicht bij te komen, aan te raken waar dat niet gewenst is, door lichamelijk letsel bij een ongeval of door agressief gedrag. Er zijn vele bijzondere risico's voor een leraar LO. Over de gedragsrisico's van seksuele intimidatie of ander ongewenst gedrag verwijs ik naar een nog steeds actueel artikel van Zonnenberg/ Roelofsen. Hoe kun je als leraar LO een pedagogisch veilig beweegklimaat realiseren? En hoe ga je als leraar LO om met agressief gedrag en fysiek ingrijpen daarbij?

TEKST MR. SANDRA ROELOFSEN

Opstandig en agressief gedrag komt overal voor. Ook op school, in de les LO, bij sportdagen en in de kleedkamer. Over goed pedagogisch handelen zijn verschillende artikelen in dit zomernummer te vinden. Met goed pedagogisch handelen en in een prettig klassen- en leerklimaat kunnen veel problemen voorkomen worden. En toch kan het misgaan, er ontstaat een knokpartij of een leerling gedraagt zich zodanig dat hij een gevaar vormt voor zichzelf of anderen. Hoe grijp je als leraar dan in, wat mag je wel en wat niet?

Passend onderwijs

Met de invoering van het passend onderwijs lijkt opstandig gedrag en agressie meer voor te komen. Ook leerlingen met gedrag dat niet altijd herkend wordt zitten in een klas met dertig leerlingen. In het speciaal onderwijs zijn leraren beter getraind en zijn zeker meer ervaren in het herkennen van en omgaan met bijzonder gedrag. Ook de omstandigheden zijn beter ingericht op adequaat reageren op bijzonder gedrag: er is bijvoorbeeld een extra klas-assistent of groepsleerkracht aanwezig en

de klassen zijn kleiner. Dat maakt pedagogisch verantwoord ingrijpen gemakkelijker en kan noodzakelijk fysiek ingrijpen en gevaarlijke situaties voorkomen.

Maar stel: Klaas, 16 jaar, zit in een 3-vmbo klas en wordt getergd en uitgedaagd bij een spel en gedraagt zich onsportief. Je hebt dat gesignaleerd en Klaas erop aangesproken en hem even apart genomen om tot rust te komen. De les verloopt daarna weer goed. Door een doelpunt van de andere partij kan Klaas zich echter niet meer inhouden, hij begint te schelden en dreigt een medeleerling, Jaap, aan te vallen. Hoe grijp je als leraar dan in? Stel je springt tijdig tussenbeide en geeft Klaas aan dat hij om af te koelen even op de bank moet gaan zitten. Hij weigert en probeert wederom om in de buurt te komen van de Jaap. Je weet dat Klaas is staat is om dat daadwerkelijk te doen, hij is wel vaker bij vechtpartijtjes betrokken. Je pakt Klaas stevig beet bij beide armen en zet hem op de bank in de kleedkamer, mag dat?

Ingrijpen

Gebruik in dergelijke situaties als uitgangspunt: *niet ingrijpen is erger dan wel ingrijpen.*





▲ Gecontroleerd 'geweld' in de LO-les

Als je niks doet is de kans groot dat Klaas op Jaap duikt en daarmee de veiligheid van Jaap in gevaar brengt. Alleen door onmiddellijk ingrijpen van jouw kant kan dit gevaar voorkomen worden. Dat maakt ingrijpen noodzakelijk en uit te leggen. Want de kans bestaat dat hardhandig ingrijpen, stevig bij de arm beetpakken en daarbij blauwe plekken veroorzaken, een klacht van Klaas en zijn ouders en misschien zelfs wel een aangifte oproept... En dan moet je kunnen verantwoorden waarom ingrijpen op deze manier noodzakelijk was.

Fysiek ingrijpen *kan* in sommige gevallen dus gerechtvaardigd worden. Dat gebeurt altijd achteraf en er is een dunne scheidslijn tussen acceptabel ingrijpen en grensoverschrijdend ingrijpen. Uit de jurisprudentie blijkt dat er verschillende criteria gehanteerd worden bij de toetsing of ingrijpen gerechtvaardigd heeft plaatsgevonden:

- Het ingrijpen moet *proportioneel* zijn: geen onnodig of onevenredig geweld gebruiken, maar slechts die mate die nodig is om de situatie te herstellen. In het voorbeeld van Klaas is het niet nodig dat de leraar Klaas een kaakslag geeft of wegsleept de kleedkamer in, beetpakken is voldoende om hem op de bank te krijgen. Is de leerling die zich agressief gedraagt twee koppen groter dan de leraar (het komt voor!) dan kan het zijn dat verdergaand ingrijpen noodzakelijk en proportioneel is om gevaar te voorkomen.

- Het ingrijpen moet *subsidiar* zijn: fysiek ingrijpen mag alleen als er geen alternatieven meer zijn. Aanspreken helpt niet, afleiden helpt niet, weglopen helpt niet. In het voorbeeld kun je bijvoorbeeld ook Jaap sommeren om weg te lopen. Afhankelijk van de situatie kan dat een mogelijke oplossing zijn om fysiek ingrijpen te voorkomen.

Protocol

Daarnaast wijzen klachtencommissies regelmatig op het belang van een deugdelijk protocol op scholen: in zo'n protocol worden afspraken gemaakt over situaties waarin beetpakken en het in bedwang houden van leerlingen geoorloofd *kan* zijn. Leraren blijven overigens wel altijd op persoonlijke titel aanspreekbaar op hun handelen. Het voordeel van een protocol is dat omgaan met agressief gedrag bespreekbaar wordt gemaakt en dat afspraken voor iedereen kenbaar zijn.

Bespreek daarom fysiek ingrijpen op school en in de sectie, maak afspraken over omgaan met agressief gedrag en maak deze afspraken bekend aan de leerlingen en ouders. En zorg dat het uitgangspunt van *niet ingrijpen is erger dan ingrijpen* daarbij voorop staat.

Bij vragen of behoefte aan uitleg staan wij voor je klaar: juristen@kvlo.nl ■

Foto
Hans Dijkhoff

Cameratoezicht

Op scholen hangen steeds vaker camera's, bijvoorbeeld om vernielingen of diefstal tegen te gaan of een gevoel van veiligheid te geven. Daar zijn we inmiddels aan gewend en we accepteren dat we al dan niet met ons medeweten, op allerlei plekken gefilmd worden. Maar wat mag er nu eigenlijk wel en niet op scholen, en wat mag een werkgever doen met de beelden?

TEKST MR. SANDRA ROELOFSEN

Cameratoezicht op scholen is toegestaan onder strikte voorwaarden. Er moet een gerechtvaardigd belang zijn en de werkgever kan het doel van camerabewaking niet op een andere manier bereiken. Dat kan bijvoorbeeld het geval zijn als er veel vernield of gestolen wordt op een school. Met het plaatsen van een camera in de school, komt de privacy van leerlingen, personeel (en eventuele derden) in het geding. De school mag daarom niet zomaar camera's ophangen en is hierbij gebonden aan de privacywetgeving. Het plaatsen van een camera is pas toegestaan als het noodzakelijk is voor bijvoorbeeld de beveiliging van eigendommen en om diefstal en vandalisme tegen te gaan. Ook cameratoezicht voor de bescherming van leerlingen, personeel of bezoekers kan een belang zijn. De werkgever moet een afweging maken: het belang van de school moet worden afgewogen tegen de rechten van de leerlingen en het personeel op bescherming van hun privacy. En de werkgever moet de plannen voor cameratoezicht vooraf met de medezeggenschapsraad bespreken.

Het is dus toegestaan om bijvoorbeeld een camera te plaatsen bij de receptie waar de leerlingen, het personeel en de bezoekers worden gefilmd met het oog op de veiligheid. Of in de garderobe als er met regelmaat jassen en spullen uit jaszakken worden gestolen. De school dient er dan wel voor te zorgen dat iedereen weet dat er een camera hangt, bijvoorbeeld door een bordje op te hangen. De werkgever moet er ook voor zorgen dat de inbreuk op de privacy zo klein mogelijk blijft. Dus een camera kan niet ongebreideld opgehangen worden op allerlei plekken op de school. Een camera op het toilet of in een kleedkamer gaat te ver, omdat leerlingen en anderen dan ongekleed in beeld kunnen komen.

In de school mag in principe geen gebruik worden gemaakt van een *verborgen camera*. Maar heeft de werkgever duidelijke vermoedens van bijvoorbeeld diefstal of fraude door leerlingen of leerkrachten, dan mag er onder bepaalde voorwaarden gebruik worden gemaakt van een verborgen camera. De school moet dan aan de

volgende voorwaarden voldoen:

- Het lukt niet, ondanks allerlei inspanningen, om een einde te maken aan de diefstal of de fraude
- Het gebruik van een verborgen camera is tijdelijk (permanente verborgen camera's zijn nooit toegestaan!)
- De school heeft de leerlingen en leerkrachten er vooraf op gewezen dat verborgen camera's in bepaalde situaties mogelijk zijn, bijvoorbeeld in een reglement cameratoezicht
- De school moet leerlingen en leerkrachten achteraf informeren over het gebruik van het heimelijk toezicht
- De school heeft toestemming van de medezeggenschapsraad voor het gebruik van de verborgen camera
- De school meldt het gebruik van verborgen camera bij de Autoriteit Persoonsgegevens en vraagt een voorafgaand onderzoek aan. De Autoriteit toetst dan of het gebruik voldoet aan de wettelijke eisen. Het gebruik van een verborgen camera kan bijvoorbeeld gerechtvaardigd zijn als er met regelmaat geld uit de kas van de kantine wordt gestolen en de werkgever er maar niet achter komt hoe dat kan.

Wat mag een werkgever doen met de beelden van het cameratoezicht?

Beelden mogen alleen gebruikt worden voor het doel waarvoor het cameratoezicht is ingezet. Dus als de werkgever de opnames maakt om vernielingen tegen te gaan in de aula en er is toch iets vernield, dan mag de werkgever de beelden met dat doel terugkijken. De werkgever mag deze beelden *niet* gebruiken om de leraar die ingepland stond om toezicht te houden in de aula aan te spreken op de manier waarop hij dat heeft gedaan en zijn functioneren.

Camerabeelden mogen niet langer dan noodzakelijk bewaard worden. Als er geen incident heeft plaatsgevonden dan is een termijn van enkele dagen redelijk. Heeft er wel een incident plaatsgevonden dat uitgezocht moet worden dan is een richtlijn van vier weken aanvaardbaar. Camerabeelden die gebruikt worden in het kader van onderzoek waarvan aangifte is gedaan bij de politie, worden pas vernietigd na overleg met de politie. De wettelijke termijn van vier weken is dan niet van toepassing.

Het is voor de school verstandig om met instemming van de MR een protocol cameratoezicht op te stellen. Dan is voor alle partijen en belanghebbenden bij een school duidelijk waarom en hoe cameratoezicht plaatsvindt.

Vragen over bijvoorbeeld cameratoezicht en privacy in de werksituatie? Neem contact op met de juridische afdeling: juristen@kvlo.nl



Filmen en fotograferen tijdens de les

In het afgelopen vakblad (december 2017) gingen wij in op het cameratoezicht op scholen. Daarbij werd onder meer gewezen op het feit dat er voor het ophangen van een camera een gerechtvaardigd belang (noodzaak) moet zijn. Daarbij dient de school het doel van camerabewaking niet op een andere (minder ingrijpende) manier te kunnen bereiken. Ook bleek dat de beelden van zo'n camera alleen gebruikt en bekeken mogen worden voor het doel waarvoor het cameratoezicht is ingezet (bijvoorbeeld beveiliging en/of het achterhalen van daders van vandalisme etc.).

In het bovenstaande artikel werd vooral ingegaan op de vraag wanneer de werkgever (de school) een camera mag gebruiken en waarvoor de betreffende camerabeelden door de werkgever ingezet mogen worden. De juridische afdeling wordt echter ook regelmatig geconfronteerd met de vraag wanneer een docent LO voor onderwijskundige of educatieve doelen beeldmateriaal (foto's of video's) mag maken tijdens de gymles.

Het wettelijke kader

Allereerst is het goed om te weten dat een school of sportaccommodatie geen openbare ruimte is. Het is dan ook niet toegestaan om er zonder toestemming beeldmateriaal te maken en dat vervolgens zonder toestemming op te slaan en te publiceren, ook niet als daar een onderwijskundige of educatieve bedoeling achter zit.

Wanneer het dan wel toegestaan is om tijdens de gymles beeldmateriaal te maken is vastgelegd in de Wet bescherming persoonsgegevens. Vanaf 25 mei 2018 is echter de strengere Algemene verordening gegevensbescherming (AVG) leidend. We gaan in dit stuk dan ook vooral in op wat de AVG hierover zegt. Volgens de AVG zijn beeldmateriaal en namen van leerlingen zogenaamde 'persoonsgegevens' die alleen onder voorwaarden 'verwerkt' (opgeslagen en gepubliceerd) mogen worden. Anders gezegd valt het maken, opslaan en publiceren van foto's en video's tijdens de gymles onder de verwerking van persoonsgegevens en daarmee onder de beschermende werking van de AVG. Verwerking van persoonsgegevens is alleen toegestaan indien hiervoor een noodzaak is of een onder de AVG onder te brengen dusdanige noodzaak of gerechtvaardigd belang dat het recht op privacy van de betrokkenen daar voor dient te wijken (artikel 6 AVG). Indien van een dusdanige noodzaak of gerechtvaardigd belang geen sprake is dient betrokkene toestemming te geven voor het maken, opslaan en publiceren van het beeldmateriaal.

Toestemming

Voor het maken van beeldmateriaal tijdens een gymles voor educatieve doelen, onderwijskundige doelen of bijvoorbeeld voor publicatie op een website of in een vakblad is geen sprake van een noodzaak of dusdanig gerechtvaardigd belang dat toestemming van de leerling/ouders niet nodig is. *Toestemming van de betrokkenen is dus nodig (leerling/ouders).*

Deze toestemming dient gegeven te worden voor de specifieke doeleinden die de verwerking van de persoonsgegevens heeft. Algemene toestemming zoals toestemming voor "toepassing" of

"gebruik" van de persoonsgegevens is dus te vaag en onvoldoende. De toestemming voor de verwerking van het beeldmateriaal (maken, opslaan en publiceren) moet *expliciet zijn gegeven voor een specifiek doel* en de *toestemming mag niet onder druk zijn gegeven*.

Voorbeelden van doelen voor het maken van beeldmateriaal zijn: publicatie op de schoolwebsite, publicatie in een artikel, om het beeldmateriaal te laten zien tijdens een workshop, om het niveau van de leerling te evalueren, voor uitwisseling met vakcollega's ter illustratie van een oefening.

Voor het opslaan en publiceren van beeldmateriaal van een leerling van 16 jaar of ouder is expliciete toestemming van de leerling zelf nodig. Voor het opslaan en publiceren van beeldmateriaal van een leerling jonger dan 16 jaar is toestemming nodig van de ouders/voogd van de leerling. De toestemming kan op elk moment door de leerling of de ouders worden ingetrokken.

Verantwoording

In de AVG is vastgelegd dat indien het maken, opslaan en publiceren van foto's en video's tijdens de les berust op toestemming van de leerling/ouders de docent ook achteraf moet kunnen aantonen dat de leerling/ouders toestemming hebben gegeven voor het maken, opslaan en publiceren van het beeldmateriaal. Het komt er op neer dat voor de opslag en het publiceren van beeldmateriaal in beginsel schriftelijke toestemming nodig is. Een andere vorm van toestemming is tenslotte niet of moeilijk aan te tonen.

Opslag en beveiliging

Naast het feit dat er sprake moet zijn van toestemming en dat deze toestemming (op verzoek) aangetoond moet kunnen worden dient beeldmateriaal ook goed en veilig opgeslagen te worden. Daarnaast dient het beeldmateriaal alleen toegankelijk te zijn voor doeleinden waarvoor het is verzameld en dus de doeleinden waarvoor de leerling/ouders expliciet toestemming hebben gegeven.

Conclusie

Je kan tijdens de gymles niet zomaar foto's of video's maken. Daarvoor is eerst expliciete (en aantoonbare) toestemming van de leerlingen voor nodig. Zijn de leerlingen jonger dan 16 jaar dan is toestemming van de ouders nodig. Advies:

- Vraag voor het maken van beeldmateriaal toestemming aan betrokkene (of diens ouders bij minderjarigheid).
- Vraag de toestemming zonder druk (aan het niet geven van toestemming mogen geen nadelen gekoppeld zijn).
- Zorg ervoor dat volstrekt duidelijk is waarvoor toestemming wordt gevraagd (voor beeldmateriaal voor publicaties vanuit de KVLO).
- Zorg ervoor dat je later aan kunt tonen dat voor het maken, opslaan en publiceren van het beeldmateriaal toestemming is gegeven. Wees je daarbij bewust van de mogelijkheid dat de eerder gegeven toestemming op enig moment ook weer kan worden ingetrokken.
- Sla het beeldmateriaal beveiligd op en gebruik het beeldmateriaal alleen binnen de doelen waarvoor door de betrokkene toestemming is gegeven.

Schriftelijke berisping

Een berisping is een maatregel die regelmatig voorkomt in het onderwijs. Zo is er een recente uitspraak van de Commissie van beroep waarbij het beroep van werknemer tegen de berisping ongegrond is verklaard: Een docent sociale vaardigheden weigert haar lessen te geven aan een klas waar tijdelijk drie nieuwe leerlingen in geplaatst zijn. De werknemer is het niet eens met deze tijdelijke plaatsing in haar klas omdat de veilige setting die voor de lessen nodig is in gevaar zou komen. De werkgever draagt haar formeel op om de lessen te verzorgen. De werknemer weigert dit en volhardt hierin. Daarvoor legt de werkgever een berisping op.

TEKST MR. JANNEKE WIERSEMA

Disciplinaire maatregel

Een schriftelijke berisping is de lichtste disciplinaire maatregel die kan worden opgelegd. Dit betekent echter niet dat dit middel zomaar kan worden gebruikt. De diverse CAO's in het onderwijs kennen ten aanzien van de berisping strenge procedurevoorschriften. En dit is ook terecht, het gaat immers om een maatregel met een disciplinair of bestraffend karakter. Zo'n maatregel kan dan ook slechts na zorgvuldig onderzoek worden toegepast. Dit uitgangspunt vinden we ook terug in de procedurevoorschriften. Voordat een schriftelijke berisping plaatsvindt, dient een schoolbestuur de werknemer van zijn voornemen daartoe met redenen omkleed op de hoogte te stellen. De werknemer moet vervolgens de gelegenheid krijgen zich te verweren, daarbij desgewenst bijgestaan door een deskundige. Pas na zorgvuldige overweging van dit verweer kan een schoolbestuur tot een definitief besluit komen. De werknemer kan tegen dit besluit in beroep gaan bij de Commissie van beroep.

Plichtsverzuim

Een disciplinaire maatregel, waaronder de schriftelijke berisping, mag onder opgave van redenen worden toegepast ten aanzien van een werknemer die zich schuldig maakt aan plichtsverzuim. Plichtsverzuim wordt in de geldende CAO's als volgt beschreven: "Het overtreden

van de voor de werknemer geldende voorschriften, het niet nakomen van hem opgelegde verplichtingen, alsmede het doen of nalaten van datgene dat de werknemer bij een goede uitoefening van zijn functie behoort na te laten of te doen". In termen van het Burgerlijk Wetboek zou kunnen worden gezegd dat het 'goed werknemerschap' bij plichtsverzuim is geschonden.

Wanneer is in de praktijk sprake van plichtsverzuim?

Dit is niet eenduidig te zeggen. Uit uitspraken van de Commissie van beroep blijkt dat dit erg afhankelijk is van de omstandigheden van het geval. Allereerst zal de Commissie van beroep beoordelen of de feiten waarop de beslissing om een berisping te geven voldoende vaststaan. Deze zullen bepalend zijn of een schriftelijke berisping gerechtvaardigd is. Indien dat het geval is zal de commissie beoordelen of deze kunnen worden aangemerkt als plichtsverzuim in de zin van de cao. Is dit het geval dan zal de Commissie beoordelen of de maatregel proportioneel is. Dit betekent dat moet worden afgewogen of de opgelegde straf – de schriftelijke berisping – in verhouding staat tot het gepleegde plichtsverzuim.

In de casus van de docent die geen les wilde geven aan een klas waar tijdelijk 3 nieuwe leerlingen in waren geplaatst achtte de Commissie het beroep van de werknemer tegen de opgelegde berisping ongegrond. De berisping was evenredig aan het gepleegde plichtsverzuim. De Commissie overwoog hierbij dat het organisatorisch belang van de werkgever, dat de lessen doorgang kunnen vinden, boven het door de werknemer gestelde belang gaat. De werknemer was van mening dat de lessen aan kwaliteit zouden inboeten en de setting mogelijk voor een aantal leerlingen niet optimaal zou zijn. Als de werknemer het niet eens was met de keuze van de werkgever om groepen samen te voegen, had hij dat op een andere wijze moeten aangeven dan door te weigeren de lessen te geven. Meer uitspraken zijn te vinden op www.onderwijsgeschillen.nl. Heeft u te maken met een schriftelijke berisping? Of heeft u een andere vraag? Neemt u dan gerust contact op met de juristen van de KVLO: juristen@kvlo.nl



Aansprakelijk of niet?

Deze keer een zeer recente zaak die gaat over een ongeval in de gymles. Op 14 maart 2018 deed de Rechtbank Noord-Holland daarin een uitspraak.

TEKST MR. MAARTEN SEGERS

Een gymleraar in het voortgezet onderwijs heeft besloten tijdens een gymles het tikspel 'Pionnenroof' te spelen.

Hierbij worden twee teams tegenover elkaar gezet aan de weerszijden (de korte zijden) van de gymzaal. Aan de kant van het verdedigende team staan 6 pionnen. Het aanvallende team staat aan de overzijde en moet proberen de pionnen te veroveren. Het verdedigende team kan de aanvallers aftikken. Zodra één of meer verdedigende spelers het veld instormen moesten de aanvallers direct terugrennen naar de achterlijn aan hun zijde (een veilige zone). Afgetikte aanvallers moesten aan de zijkant van de zaal op de bank plaatsnemen. Ook verdedigers die wel het veld betreden maar geen aanvallers weten aan te tikken zijn 'af' en moeten op de bank plaatsnemen.

Een leerling van het verdedigende team rende tijdens het spel hard op een aanvaller. De aanvaller week op het laatste moment uit en de verdedigende leerling klapte met zijn hoofd tegen de muur. De leerling brak daardoor zijn nekwerfel en heeft als gevolg daarvan een incomplete dwarslaesie met blijvende gevolgen.

De ouders van de leerling stellen de school en de docent aansprakelijk voor de geleden schade. Zij vinden dat de docent onvoldoende zorgvuldig heeft gehandeld. Volgens de ouders hadden er valkussens geplaatst moeten worden tegen de muren, had de docent moeten benadrukken dat de geluidsisolatie aan de muur niet de werking van een valkussen had, was de instructie van de docent onvoldoende, was het toezicht van de docent onvoldoende en was de sfeer in de klas (aan het begin van de les) gespannen. De school aanvaardt de aansprakelijkheid niet en de ouders stappen naar de Rechtbank.

Beoordeling rechtbank

De rechtbank benadrukt in haar overwegingen ten eerste dat aan bewegen en dus ook het vak LO nou eenmaal risico's zitten (dat is inherent aan het vak). Het feit dat een leerling tijdens het vak een blessure kan krijgen of krijgt

betekent dan ook niet automatisch dat de docent of school onrechtmatig of onzorgvuldig heeft gehandeld. Van aansprakelijkheid van de school of de docent is bij een blessure dan ook niet zo maar sprake. Eerst zal nagegaan moeten worden of er onzorgvuldig of onrechtmatig gehandeld is.

Uiteindelijk oordeelt de rechter in deze zaak dat er niet onrechtmatig door de school of de docent is gehandeld. Er is dus geen sprake van aansprakelijkheid van de school of de docent. De belangrijkste overwegingen van de rechter:

- Alles wijst er op dat de docent voldoende en duidelijke instructies heeft gegeven (uitleg van het spel, wat mag wel en wat mag absoluut niet). Om te spreken over onzorgvuldig handelen zou volgens de rechtbank vast moeten komen te staan dat de leraar geen instructie en antwoorden aan de leerling heeft gegeven en dat het nalaten daarvan heeft bijgedragen aan het ontstaan van het ongeval (causaal verband). Dusdanig onzorgvuldig handelen is niet vast komen te staan.
- Ook is niet is vast komen te staan dat de docent onvoldoende toezicht heeft gehouden tijdens de uitvoering van de oefening. Hij was aanwezig in het midden van de zijkant van de zaal en hield vanaf daar overzicht maar hij heeft het ongeluk niet precies zien gebeuren. De rechtbank overweegt het volgende: *"De rechtbank acht de in dit geval uitgeoefende wijze van toezicht (een gymleraar die zich, dat staat tussen partijen niet ter discussie, positioneert in het midden van het spel), zeker nu het tikspel de gehele zaal bestreekt, gebruikelijk en niet onverantwoord, ook al kan dit inhouden dat een onregelmatigheid niet direct wordt opgemerkt, omdat die zich buiten het zicht van de gymleraar afspeelt."*
- Wat betreft de gespannen sfeer oordeelt de rechtbank dat er aan de start van de les weliswaar leerlingen uitgestuurd zijn. Echter overweegt de rechtbank ook dat niet is vast komen te staan of er een gespannen sfeer was (wat daar van ook zij) en/of dat deze

sfeer zou hebben bijgedragen aan het ontstaan van het ongeval (causaal verband).

- Wat betreft het plaatsen van valkussens oordeelt de rechtbank dat de kans dat een leerling in volle vaart tegen een al dan niet beklede muur botst dusdanig klein is dat de van de docent niet kon worden geëist dat hij valkussens had moeten plaatsen of de leerlingen had moeten waarschuwen dat de geluidsisolatie geen bescherming bood bij een botsing met de muur. In deze specifieke zaak speelt voor de rechtbank mee dat uit door de school en docent overlegde didactiek blijkt dat "pionnenroof" ook door kinderen in het basisonderwijs wordt gespeeld en een overzichtelijk en gangbaar tikspel is, waarbij geen grote snelheden hoeven te worden bereikt. Daarbij neemt de rechtbank mee dat *'het een feit van algemene bekendheid is dat kinderen reeds op jonge leeftijd en zonder enige instructie tikspelletjes spelen'*.

Voor de praktijk

In deze zaak oordeelde de rechtbank uiteindelijk dat noch de school (als werkgever) noch de docent aansprakelijk was voor de geleden schade. Ondanks de emotie en de vergaande en aangrijpende gevolgen voor de leerling en betrokkenen zal een rechtbank de vraag over aansprakelijkheid puur juridisch moeten beoordelen. Enerzijds brengt LO een inherent risico met zich mee (blessures en ongevallen), anderzijds hebben de docent en de school een zorgplicht om die risico's in redelijkheid te beperken. Sta daarom stil bij duidelijke en goede instructies, het houden van goed en voldoende toezicht, het nemen van redelijke veiligheidsmaatregelen en het zo mogelijk volgen van het vakwerkplan en gangbare didactiek en methoden.

Het aansprakelijkheidsrisico ligt primair bij de werkgever (de school). Alleen in zeer bijzondere gevallen wordt de docent (werknemer) persoonlijk aansprakelijk gesteld. Leden van de KVLO zijn voor persoonlijke beroepsaansprakelijkheid verzekerd (behalve in het geval van opzet). ■

Ongepast en onprofessioneel gedrag: Wat zijn de grenzen van toelaatbaar gedrag?

In 2016 heeft de Landelijke Klachtencommissie Onderwijs een klacht binnengekregen van een werkneemster (klaagster) die klaagt over ongepast en onprofessioneel gedrag jegens haar door een mannelijke collega (verweerder). Klaagster werkt op een basisschool als invalkracht. Verweerder werkt als huismeester. Verweerder slaat regelmatig een arm om haar schouder. Ook geeft hij in de ochtend bij wijze van begroeting regelmatig een handkus. Klaagster vindt dit echt veel te ver gaan en vindt het vervelend gedrag. Klaagster is altijd op haar hoede als ze in de buurt is van verweerder en probeert hem daarom zoveel mogelijk te vermijden.

TEKST MR. JANNEKE WIERSEMA

Klaagster heeft verweerder nooit verteld dat ze het gedrag niet prettig vindt. Toen ze stage liep op de school was ze niet zo mondig, en als beginnend leerkracht durfde klaagster er niet over te beginnen. Het gedrag heeft echter een behoorlijke impact op haar. Ze voelt zich geïntimideerd en onveilig.

Na een incident op school heeft klaagster aan de directeur over haar negatieve ervaringen met verweerder verteld. Door werkgever is geadviseerd een klacht in te dienen bij de Landelijke Klachtencommissie Onderwijs. Dit heeft klaagster gedaan.

Verweerder heeft beaamd dat hij amicaal omgaat met collega's maar ontkent dat hij de grens van het ontoelaatbare heeft overschreden. Verweerder geeft aan dat als klaagster tegen hem had gezegd dat zij niet gediend was van zijn gedrag, hij meteen zou zijn gestopt. Verweerder heeft verklaringen van andere collega's overlegd dat zij verweerder waarden.

Overwegingen commissie

Zelf verantwoordelijkheid nemen voor je eigen gedrag

De commissie overweegt dat de school verantwoordelijk is voor een veilig schoolklimaat voor de leerlingen en de personeelsleden van de school. Een onderdeel van een veilig schoolklimaat betreft de wijze waarop personeelsleden met elkaar omgaan. Een school kan gedragsregels formuleren voor de verschillende groepen binnen de school. In casu had de school geen gedragsregels geformuleerd. Maar ook zonder gedragsregels mag van werknemers verwacht worden dat zij in taalgebruik en bij mogelijk fysiek contact respectvol met elkaar omgaan.

Klaagster voelt zich onprettig door het gedrag van verweerder. Verweerder is van mening dat als klaagster had gezegd last van hem te hebben hij

wel zou zijn gestopt. Daarbij heeft hij overigens aangegeven dat dit voor hem geen reden zou zijn om ook ten aanzien van anderen terughoudender te zijn in zijn verbale of fysieke gedrag.

De commissie is van oordeel dat ook zónder dat klaagster verweerder heeft gezegd last te hebben van bepaald gedrag, verweerder had moeten begrijpen dat bepaald gedrag als onprettig ervaren kan worden. Dit is met name het geval als iemand op grond van aanstelling of leeftijd niet in de positie is om zich tegen het als ongepast ervaren gedrag te verzetten.

Verweerder geeft aan dat klaagster had moeten aangeven dat ze last had van het gedrag. De commissie is van oordeel dat door deze opstelling verweerder de grens van wat toelaatbaar is afhankelijk maakt van wat de ander uitdrukkelijk aangeeft. Daarmee neemt verweerder in onvoldoende mate zelf verantwoordelijkheid voor zijn gedrag. De commissie acht de klacht over het gedrag van verweerder gegrond.

Ook werkgever heeft een verantwoordelijkheid

De werkgever heeft ook een verantwoordelijkheid om erop toe te zien dat werknemers op een respectvolle manier met elkaar omgaan. Als er signalen zijn dat een werknemer zich grensoverschrijdend gedraagt, zal de werkgever iets moeten met deze signalen. Als een werkgever vindt dat een werknemer zijn gedrag dient te verbeteren, mag van een goed werkgever verwacht worden concreet te omschrijven welke verbeterpunten er zijn, hoe deze gerealiseerd kunnen worden en wat de consequenties zijn als dit niet gelukt is.

Heb je te maken met ongepast of onprofessioneel gedrag? Voel je je onveilig op school en wil je weten wat je moet doen? Wij staan voor je klaar: juristen@kvlo.nl



Aansprakelijk of niet?



Het gebeurt iedereen vroeg of laat in de les. Een leerling blesseert zich tijdens je les. Je probeert zo adequaat en goed mogelijk in te grijpen en je schakelt zo nodig medische hulp in. In sommige gevallen leidt een incident of ongeluk in de les tot aanzienlijke schade voor de betrokken leerling en diens ouders. In de praktijk zien wij dat de ouders in die gevallen soms proberen de school of de docent aansprakelijk te stellen om de schade te verhalen. Zo ook in de onderstaande casus.

TEKST MR. MAARTEN SEGERS

De casus

Op 7 januari 2015 besluit een docent in het primair onderwijs een opstelling te maken van twee tegenover elkaar staande trapezoïden. Tussen de trapezoïden is vervolgens een bank gehangen. Onder de bank lag een dikke mat met aan weerszijden vier dunne matjes. Rond de trapezoïden lagen geen matjes. Vastgesteld is ook dat de docent bevoegd was voor het geven van gym. Bedoeling van de opstelling was dat op elke trapezoïde een leerling omhoog klom waarna zij op de bank naar elkaar toe moesten lopen. De twee leerlingen moeten elkaar vervolgens van de bank op de dikke mat duwen.

Toen de leerling waarover het in deze zaak ging, aan de beurt was, klom hij op de trapezoïde. Hij is daarbij echter van de trapezoïde achterover op de grond gevallen. De leerling liep daarbij een hersenschudding op. De leerling was ten tijde van het ongeval 8 jaar oud.

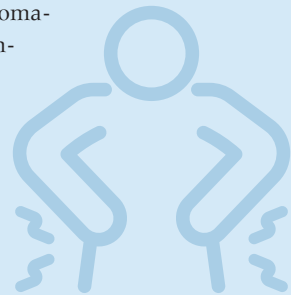
De ouders van de betreffende leerling stellen de school aansprakelijk voor de door de leerling ten gevolge van het ongeluk geleden schade en nog te lijden schade. De ouders menen dat de school en de docent te kort zijn geschoten in hun vergaande zorgplicht. De ouders menen dat ook rondom de trapezoïden matten hadden moeten worden neergelegd.

Beoordeling rechtbank

Op 22 februari 2018 deed de Rechtbank Midden-Nederland uitspraak in deze zaak. De

rechtbank overweegt ten eerste dat er dat in het algemeen op de (gym)docent een bijzondere zorgplicht rust ten aanzien van onder meer de gezondheid en de veiligheid van de leerlingen. Echter benadrukt de rechtbank ook dat die vergaande zorgplicht niet betekent dat de leerlingen voor elk mogelijk risico behoed moeten en kunnen worden. Het feit dat een leerling tijdens het vak een blessure kan krijgen of krijgt betekent dan ook niet automatisch dat de docent of school aansprakelijk is of onrechtmatig of onzorgvuldig heeft gehandeld. De Rechtbank zegt daarover onder meer het volgende:

“Met verzoekster (red. de ouders) is de rechtbank van oordeel dat in het algemeen op de (gym)leraar een bijzondere zorgplicht rust onder meer ten aanzien van de gezondheid en de veiligheid van de leerlingen die aan zijn zorg zijn toevertrouwd en die onder zijn toezicht staan. De rechtbank stelt daarbij voorop dat de bijzondere zorgplicht van scholen niet inhoudt dat leerlingen moeten worden behoed voor ieder mogelijk risico. Aan elke activiteit of handeling kleeft een bepaald risico op het ontstaan van letsel. Dat geldt zeker voor gymoefeningen. Daar





worden leerlingen uitgedaagd zich fysiek en motorisch te ontwikkelen. Daarbij past dat leerlingen hun mogelijkheden verkennen en daarbij hun grenzen opzoeken. Zo ontwikkelen leerlingen ook risicocompetentie: het reëel kunnen inschatten van risico's in een situatie gegeven de eigen ervaring en vaardigheden."

De rechtbank oordeelt uiteindelijk dat geconcludeerd kan worden dat de docent en daarmee de school, de zorgplicht niet heeft geschonden. Er is dus geen sprake van aansprakelijkheid van de docent of de school.

De rechter gaat met zijn afwegingen vooral in op de vraag of er naast het 'algemeen valrisico' een specifiek valrisico was dat het plaatsen van matjes noodzakelijk maakte.

1. Voor wat betreft de hangende bank stelt de rechter vast dat er sprake was van een specifiek valrisico. Dat was immers de plek waar de leerlingen elkaar tegenkwamen en waar zij elkaar vanaf moesten duwen. Dat risico is beveiligd door onder en naast de bank matten te plaatsen.
2. Voor wat betreft de trapezoïden is de overweging van de rechter uitgebreider. De trapezoïden waren, zo concludeert de rechter, slechts bedoeld om er voor te zorgen dat de daadwerkelijke oefening (op de bank) op de juiste hoogte kon plaatsvinden. De leerlingen moesten na het beklimmen van de trapezoïde op de bank stappen en pas daar mochten leerlingen elkaar op de dikke mat duwen. De school heeft onbetwist gesteld dat de leerlingen daarover ook duidelijk geïnstrueerd waren. Daarnaast is onbetwist vast komen te staan dat de trapezoïde een toestel is waar de leerlingen al vanaf kleutertijd mee bekend waren en dat de leerling van acht jaar goed in staat was om de trapezoïde te beklimmen. Ook was er geen sprake van een competitie- of spelelement bij het beklimmen van de trapezoïde zelf. De rechter concludeert op grond van bovenstaande dan ook dat er buiten het algemeen valrisico geen specifiek valrisico vast is komen te staan. De conclusie van de

rechter is dan ook dat de docent en daarmee de school zijn zorgplicht jegens de leerling niet heeft geschonden door geen matjes te plaatsen rond de trapezoïden.

Overigens is ook opvallend dat in de beschikking uitdrukkelijk is benoemd dat de docent bevoegd was voor het geven van gym. Dit impliceert dat de eventuele (on)bevoegdheid van de docent relevant zou kunnen zijn voor de afwegingen in deze specifieke uitspraak.

Voor de praktijk

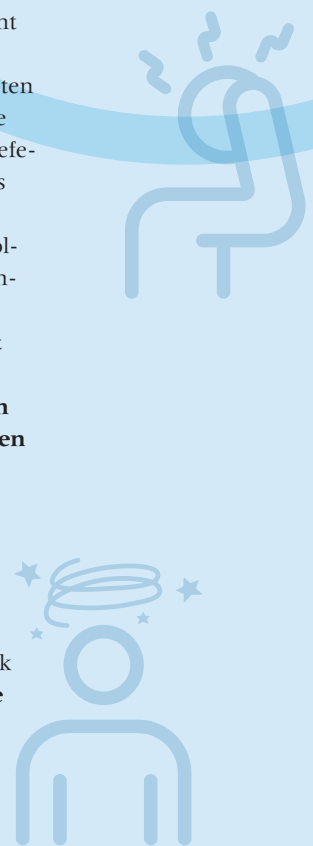
In deze zaak oordeelde de rechtbank uiteindelijk dat noch de school (als werkgever) noch de docent aansprakelijk was voor de geleden schade. Enerzijds brengt LO een inherent risico met zich mee (blessures en ongevallen), anderzijds hebben de docent en de school een zorgplicht om die risico's in redelijkheid te beperken.

Bij de vraag of matjes geplaatst hadden moeten worden hecht de rechter veel waarde aan de vraag wat de valrisico's zijn. Breng bij een oefening dan ook goed in kaart wat de valrisico's zijn en plaats waar nodig matten. Wat is de kans op een val? Wat zijn de mogelijke gevolgen bij een val? Is het gebruikelijk of verstandig matten te plaatsen?

Op basis van deze enkele uitspraak valt overigens niet te herleiden dat er geen matjes geplaatst hoeft te worden indien je vaststelt dat er alleen sprake is van een 'algemeen valrisico'. Maak hierin dus een zorgvuldige afweging.

Sta ook stil bij duidelijke en goede **instructies**, het houden van goed en voldoende **toezicht**, het nemen van redelijke **veiligheidsmaatregelen** en het zo mogelijk volgen van het **vakwerkplan** en **gangbare didactiek en methoden**.

Het aansprakelijkheidsrisico ligt primair bij de werkgever (de school). Alleen in zeer bijzondere gevallen wordt de docent (werknemer) persoonlijk aansprakelijk gesteld. Leden van de KVLO zijn in beginsel verzekerd voor persoonlijke beroepsaansprakelijkheid voortkomend uit werkzaamheden in loondienst of als vrijwilliger.



Contact
juristen@kvlo.nl

Illustraties
Shutterstock

Werk en social media

Het gebruik van social media (WhatsApp, Instagram en Facebook, Twitter) heeft de relatie tussen leerling en docent veranderd. Er zijn tegenwoordig veel WhatsAppgroepjes onder leerlingen en docenten om te overleggen over bijvoorbeeld huiswerk. Hierdoor verschuift de grens tussen werk en privé. Eén-op-ééncontact met leerlingen via social media stuit soms op weerstand omdat dit botst met de professionele afstand die een leraar over het algemeen dient te behouden.

TEKST MR. JANNEKE WIERSEMA

Waar ligt de grens?

Het persoonlijke contact tussen leraar en leerling via WhatsApp loopt soms uit de hand. Dat de gevolgen van WhatsAppcontact met leerlingen groot kunnen zijn als niet de juiste professionele afstand wordt bewaard blijkt uit een recente uitspraak van Rechtbank Midden-Nederland. In deze zaak is een docent veroordeeld vanwege ontucht met een aan zijn opleiding toevertrouwde minderjarige leerling. Het gaat in deze zaak om een economiedocent die met een vijftienjarige leerling heeft getongzoend. Voorafgaand hieraan heeft grensoverschrijdend WhatsApp contact plaatsgevonden tussen de leerling en de docent. Dit komt in de rechtszaak ter sprake. De rechtbank acht het kwalijk dat verdachte zich schuldig heeft gemaakt aan ontucht met een aan zijn opleiding toevertrouwde leerling. De rechtbank acht het tevens kwalijk dat hij niet in staat is geweest professionele afstand tot zijn leerlinge te bewaren. De docent heeft hiermee onvoldoende verantwoordelijkheidsbesef getoond en heeft onvoldoende acht geslagen op het feit dat per definitie sprake was van een ongelijkwaardige verhouding tussen hem en zijn pas 15-jarige leerlinge. De rechtbank rekent het verdachte tevens aan dat hij geen verantwoordelijkheid heeft willen nemen voor zijn handelen. Ter terechtzitting heeft de docent geen blijk gegeven enig inzicht te hebben in de gezagsverhouding die er tussen hem en de minderjarige bestond en de verantwoordelijkheid die daarbij op hem rustte. Hij deed de seksueel getinte WhatsAppgesprekken af als grapjes. Uit de WhatsAppberichten bleek echter dat

verdachte wel degelijk in zag dat zijn handelen niet kon. Niet voor niets verzocht hij het slachtoffer om de Appgesprekken tussen hen beiden te wissen voordat haar ouders daar kennis van konden nemen. Dat het geen grap was, bleek ook uit het gegeven dat hij tips gaf hoe het slachtoffer het huis uit kon komen en wat ze tegen haar ouders moest zeggen. De rechtbank neemt mee dat het initiatief steeds vanuit verdachte kwam.

Uitlatingen op social media

Niet alleen een-op-ééncontact met leerlingen maar ook politiek maatschappelijke uitlatingen of negatieve uitlatingen over de werkgever op social media kunnen tot problemen leiden. Zo is onlangs een docent Geesteswetenschappen werkzaam bij de Universiteit Utrecht op non-actief gesteld omdat hij na de winst van Baudet op Facebook had gepost 'Volkert waar ben je?' De Universiteit Utrecht was van oordeel dat dit niet was te rijmen met de voorbeeldfunctie die een docent vervult. Overigens is de docent niet ontslagen maar heeft een sanctie opgelegd gekregen omdat de docent in een gesprek met de werkgever geloofwaardig heeft gemaakt dat hij zijn opmerking niet letterlijk bedoeld heeft, excuses heeft gemaakt en de betreffende post direct heeft verwijderd.

Protocol

Binnen veel scholen ontbreekt een duidelijk protocol over het gebruik van social media en contact met ouders en leerlingen. Uitgangspunt is vaak dat professionals (zoals docenten) zelf wel moeten kunnen weten hoe zij verstandig met social media omgaan. In de praktijk is dit niet altijd het geval zoals uit de rechtspraak blijkt. ■

Tips

Wanneer je gebruik maakt van social media houd dan rekening met het volgende: Houd het contact in social media praktisch, kort, zakelijk en professioneel. Doe via social media geen negatieve uitlatingen over je werk of werkgever en beperk je ten aanzien van leerlingen en ouders alleen tot schoolgerelateerde zaken. Bij vragen of behoefte aan uitleg staan wij voor je klaar: juristen@kvlo.nl



Sportaanbieders en buitenschoolse activiteiten

Het aanbieden van allerhande sport- en beweegactiviteiten buiten de school, verzorgd door anderen dan de docent LO, is steeds meer gemeengoed geworden. Het introduceren van leerlingen in een brede beweeg- en sportcultuur hoort niet alleen maar binnen de school plaats te vinden maar vooral ook in de verbinding met buiten. In dit artikel wordt belicht waar de verantwoordelijkheid en aansprakelijkheid ligt bij dergelijke activiteiten.

TEKST MR. SANDRA ROELOFSEN

Het palet aan beweegmogelijkheden wordt verbreed bijvoorbeeld door leerlingen kennis te laten maken met klimmen in een klimhal, door mountainbiken in het bos, door een bezoek aan de sportschool, kennismaking met sportverenigingen, bij sport- en speldagen of in het kader van een werkweek.

Soms gaat het daarbij om duidelijk risicovolle activiteiten: klimmen, abseilen, kanoën, mountainbiken, snowboarden, en soms om activiteiten waarbij geen opvallende risico's aanwezig lijken te zijn. Dat dergelijke activiteiten risico's met zich mee kunnen brengen blijkt soms op treurige wijze. Bijvoorbeeld bij een personeelsuitje met een vlottentocht op de rivier De Berkel. Door een afschuwelijke samenloop van omstandigheden slaat één van de vloten om na een val van een stuw en overlijden twee medewerkers. Een extreem voorbeeld en in dit geval in het kader van een bedrijfsuitje, maar vergelijkbare activiteiten worden regelmatig door scholen aan hun leerlingen aangeboden!

De belangrijkste vraag is natuurlijk: hoe voorkom je ongevallen, maar ook wie is er aansprakelijk als er iets gebeurt wanneer de docent LO niet zelf de activiteiten begeleidt?

Als activiteiten door of namens de school worden georganiseerd, in of buiten het schoolgebouw, dan is en blijft de school verantwoordelijk en dus mogelijk aansprakelijk bij schade, ook als deze activiteiten door derden worden begeleid of uitgevoerd. Stel een aantal leerlingen gaat vier weken naar de plaatselijke sportschool om te fitnessen en te klimmen op de klimmuur van de sportschool. Zij worden daarbij begeleid door de instructeurs aldaar. Je bent hierbij als docent LO niet steeds fysiek aanwezig.

Wanneer op de sportschool een ongeval plaatsvindt met een leerling en de ouders stellen de docent en/of de school aansprakelijk voor de opgelopen

schade dan zullen door de rechter onder meer de volgende vragen worden gesteld:

Waren de instructeurs voldoende deskundig om deze groep leerlingen les te geven/te begeleiden? Had de school dit op deze wijze mogen uitbesteden, was direct toezicht en/of aanwezigheid noodzakelijk?

Welke afspraken zijn er gemaakt met de sportaanbieder?

Hiermee probeert een rechter te achterhalen of er in dit geval voldoende zorgvuldigheid in acht is genomen.

Stel van te voren vragen op samen met de sectie, en bespreek dit met de werkgever. En leg afspraken met derden bij voorkeur schriftelijk (en van te voren) vast. Overigens moet de school ook vooraf beoordelen of de verzekeringen die zij afgesloten hebben afdoende zijn bij genoemde activiteiten! Hieronder een voorbeeld van schriftelijke vastlegging met sportaanbieders:

Het ABC College komt bij (naam, instelling, tijden) met de leerlingen (uit klas..) sporten.

De sportaanbieder kan de volgende zaken bevestigen:

- *Bij het verzorgen van de lessen aan de leerlingen van het ABC College is een EHBO'er en voldoende EHBO materiaal aanwezig*
- *Afspraken over het aanbod en de fysieke inspanning worden vooraf gemaakt met de LO-docent die contactpersoon is bij de sportaanbieder*
- *De sportaanbieder is er verantwoordelijk voor dat de lessen aan de leerlingen van het ABC College worden gegeven door deskundig opgeleide en bekwame personen*
- *Bij een ongeval wordt direct contact opgenomen met de betreffende LO-docent*
- *Er is door de sportaanbieder een beroepsaansprakelijkheidsverzekering afgesloten*
- *De LO-docenten komen op regelmatige basis langs, op een vooraf afgesproken tijdstip of schema*
- *De LO-docenten zorgen voor lijsten van de leerlingen. Bij afwezigheid van een leerling wordt onmiddellijk contact opgenomen met de betreffende LO-docent.*

Deze afspraken worden ondertekend door: de sportaanbieder, directie van de school en de LO-docent.

Je kunt dit nog aanvullen met de financiële afspraken die zijn gemaakt.

Heb je vragen over deze of andere zaken op rechtspositioneel gebied neem dan contact op via het juridisch portaal op de site of via telefoonnummer 030 693 7678. ■

Contact juristen@kvlo.nl