

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

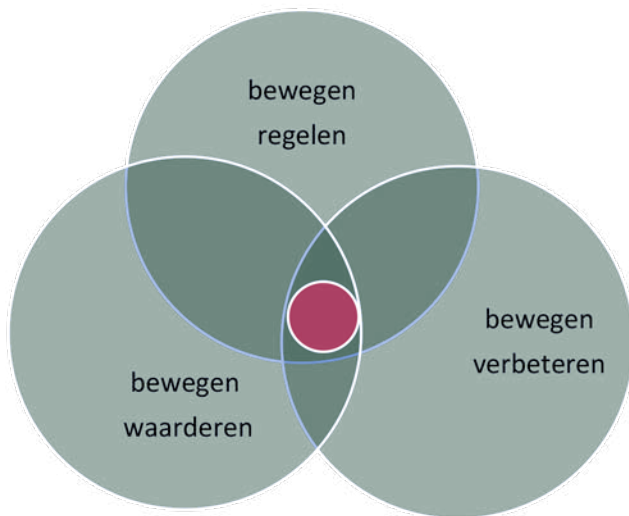
Op welke wijze het lijf leert 'ingrijpen' is lastig in woorden te benoemen. De vele lijfelijke ervaringen vormen de basis van een ander belangrijk ontwikkelproces: het proces van '(in)grijpen naar begrijpen'. Als een kind gaat begrijpen dat het (in)grijpt en weet wat het aan het doen is, ontstaat er 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

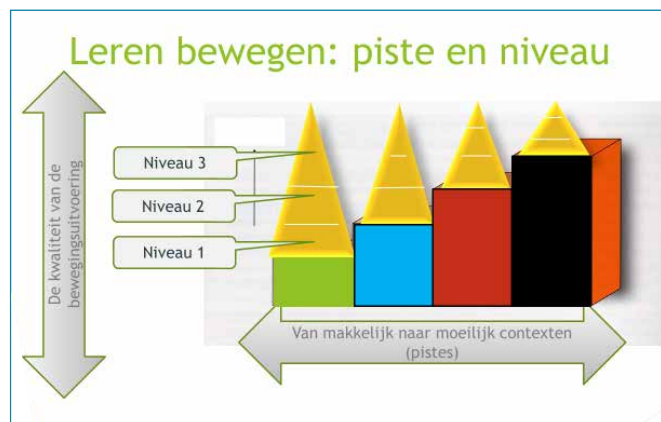
Het bewegen is een cadeau dat het leven ons gegeven heeft. Het begint bij de geboorte met ademen en dat blijft gedurende het hele leven. De baby voelt de tepel en begint te zuigen, voelt een vinger en gaat knijpen, ziet iets bewegen en gaat grijpen, hoort een geluid en gaat draaien, enzovoort. Later 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 beweging 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 beweging, 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 beweging ziet er anders uit dan voor een goede beweging. Het basisdocument heeft de verschillende uitvoeringswijzen beschreven in drie niveaus. De matige beweging op niveau 1 voert de beweging meestal succesvol uit, maar het overkomt ze af en toe dat het toch fout gaat. De niveau 2-beweging 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 groepsgevoel 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 groepsgevoel (groeps sfeer) bepaalt in sterke mate het expliciete leren van een kind. Gelukkig kan de leerkracht dit groepsgevoel 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:

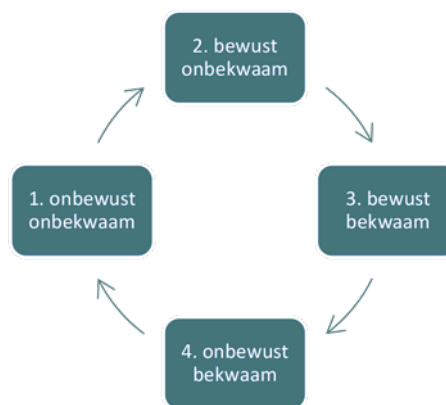
- Op welke wijze waardeert de leerkracht op expliciete wijze de niveaoverschillen tussen kinderen die in de les zichtbaar zijn geworden?
- Met welke expliciete leerhulp probeert de leerkracht het bewegen van het kind te verbeteren?
- Welke aspecten beïnvloeden het expliciete leerproces van het kind bij 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/bewegtaal) in de wereld zetten. Deze nieuwe kennis (bewegtaal) 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-groepsgeweten' verwijst naar het sociale gebeuren en over één aspect van de groepsdynamiek. Het groepsgevoelen 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 beweger zal bij elke sprong nog vaker geconfronteerd worden met omgevings- of persoonsactoren die niet verwacht waren. Er is bij een mindere beweger 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-beweger 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 beweging.

15 Een inhoudelijke ordening van verbale leerhulp

De verbale leerhulp van de vakleerkracht heeft invloed op het expliciete leren van de beweging, daarom is het belangrijk dat de vakleerkracht inzicht heeft in de mogelijke gevolgen van de woorden die hij deelt met de beweging. Expliciet leren gaat over taal die de beweging 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 beweging 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 een 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 beweging 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 beweging?

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 beweging 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 beweging 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 beweging 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 beweging die impliciet leert heeft een externe focus, maar als de vakleerkracht deze externe focus van de beweging benoemt, woorden geeft, dan begint ook het expliciet leren van de beweging. De didactische kracht van impliciet leren zit vooral in het aanbieden van een uitdagend leerarrangement, waarin de beweging 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 beweging 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 beweging veel bewegingservaring om deze te begrijpen.

Verbale leerhulp gekoppeld aan niveau beweger

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 beweger (N 1)	Extern gericht Bv. landschappelijke aanwijzingen
De goede beweger (N 2)	Intern gericht Bv. lichamelijke aanwijzingen
De grandioze beweger (N 3)	Actie gericht Bv. tijdruimtelijke aanwijzingen

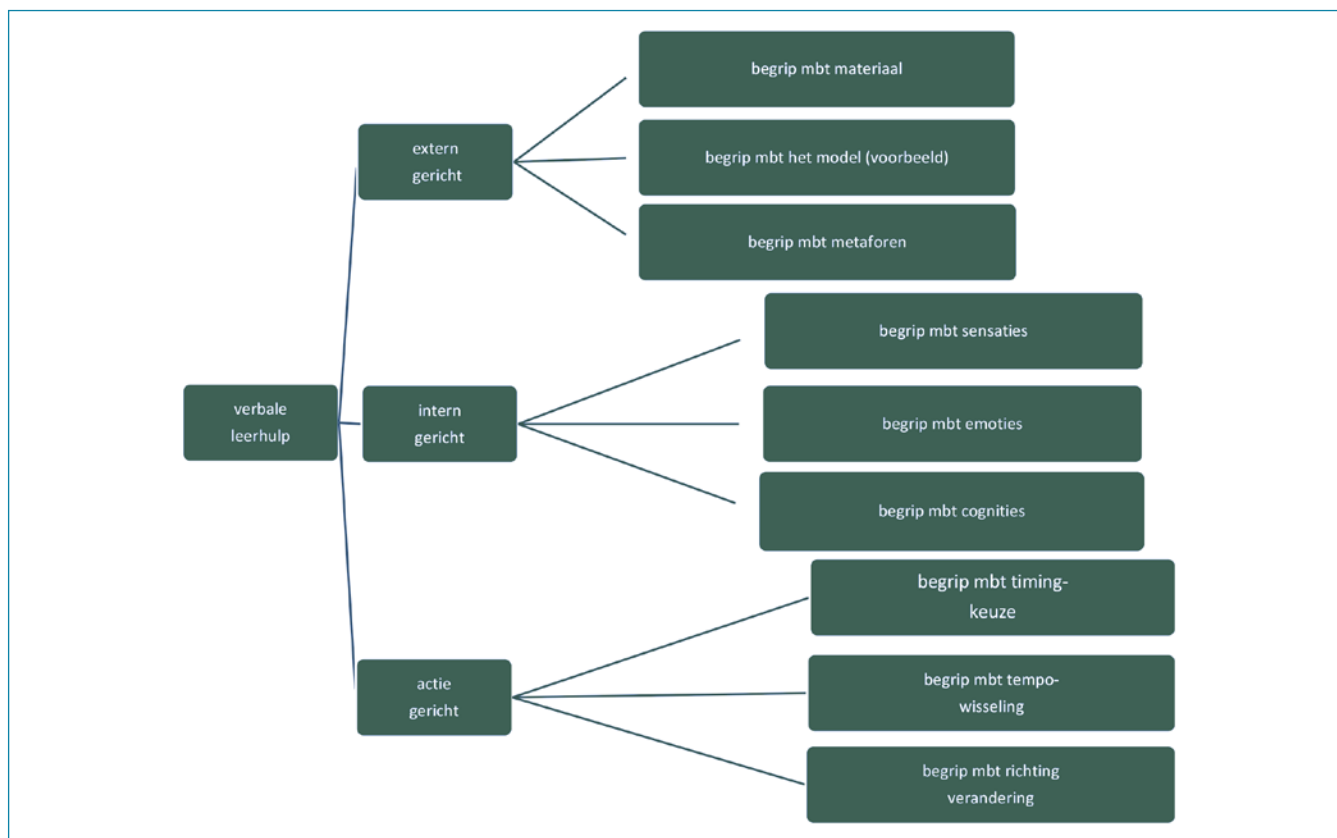
Deze ordening wil niet zeggen dat een gewone beweger (N1) geen baat heeft bij interne of actiegerichte verbale leerhulp, maar dat deze beter niet als eerste gegeven kan worden. Extern gerichte verbale leerhulp heeft meer kans op een verbetering van het expliciet leren bewegen dan de andere soorten.

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 bewegcontext. 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 beweger 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 beweger met het lijf doet, maar ook wat de beweger voelt (emoties) en wat die daarbij denkt (cognities). Een beweger die bang is om te vallen heeft andere hulp nodig dan een beweger die overmoedig is. De derde vorm van interne verbale leerhulp verwijst weer naar de taal, naar de woorden waarmee de beweger 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 springen, 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 beweger 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.

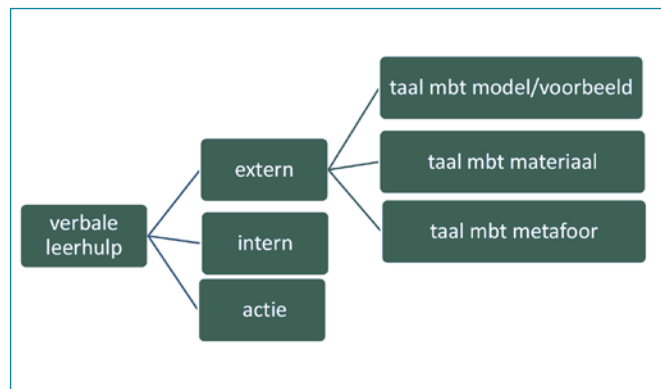
16 Extern gerichte verbale leerhulp voor de gewone niveau 1-bewegers

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 skiboort 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.

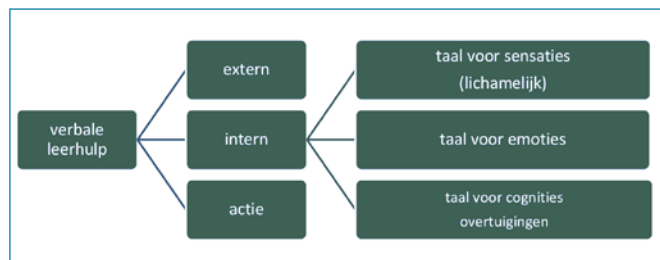
Het ervaren van een lichamelijke sensatie en het bewust worden van die sensatie is nauw verbonden met emoties die daar niet los van staan. De beweg(er) heeft de neiging om een lichamelijke sensatie direct te koppelen aan een fijn of een pijnlijk gevoel. Zo krijgt de ene leerling positieve tintelingen 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 kapstokken 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 verwoord. 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.

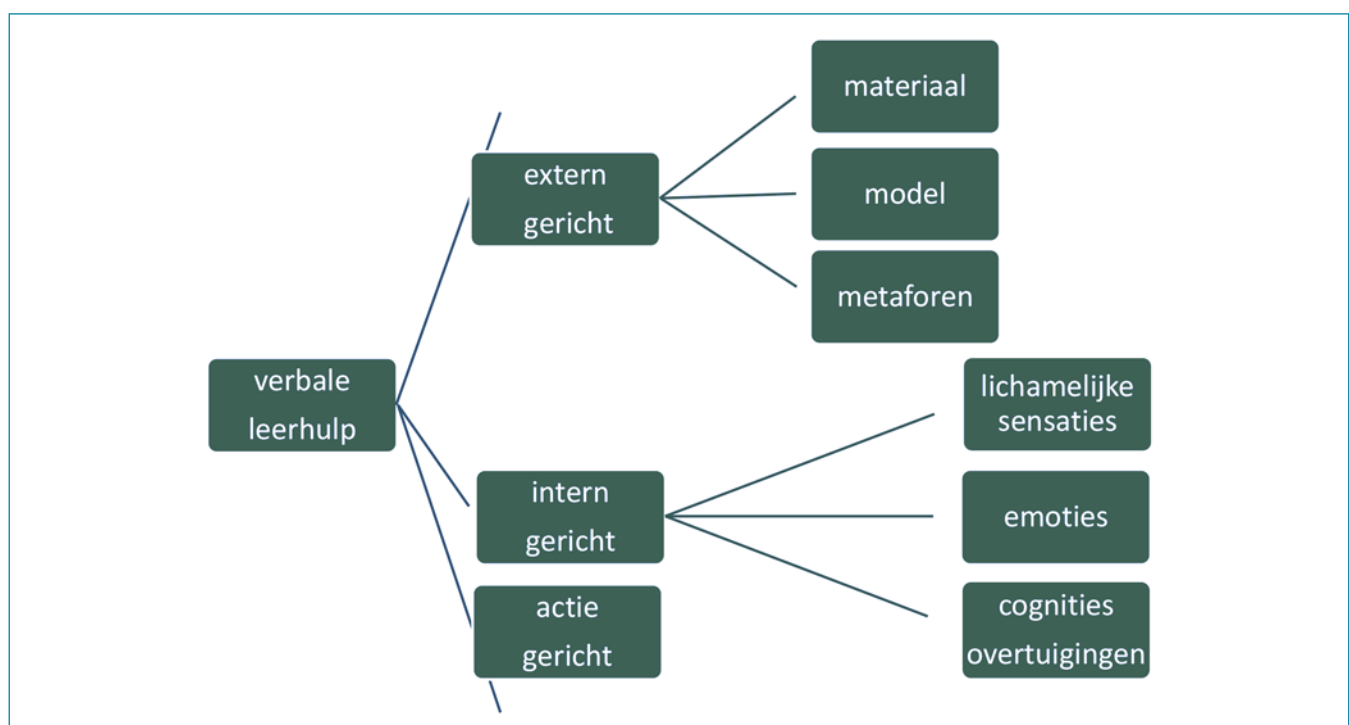
Het inzicht in de verschillende verwijzingen, zorgt ervoor dat de goede beweg(er) zijn inzichten gaat delen met andere beweg(er)s. Als een goede springer met gestrekte benen over de kast springt, dan heeft die de neiging om dit als aanwijzing aan een gewone beweg(er) te geven. Dit soort aanwijzingen 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.

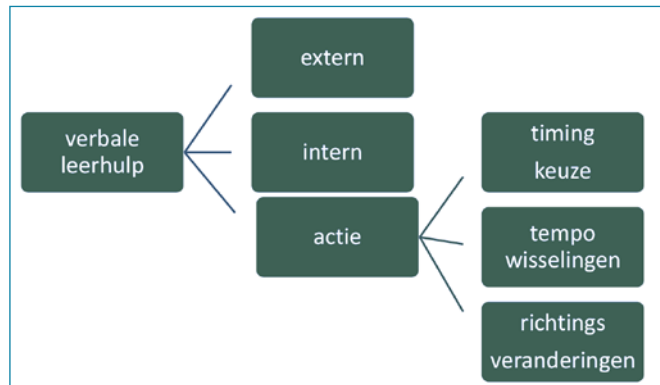
Voorbeelden van timing zijn: wel of niet doen van een bepaalde deelhandeling, eerder of later een deelhandeling doen, meer of minder nadrukkelijk een deelhandeling doen.

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:

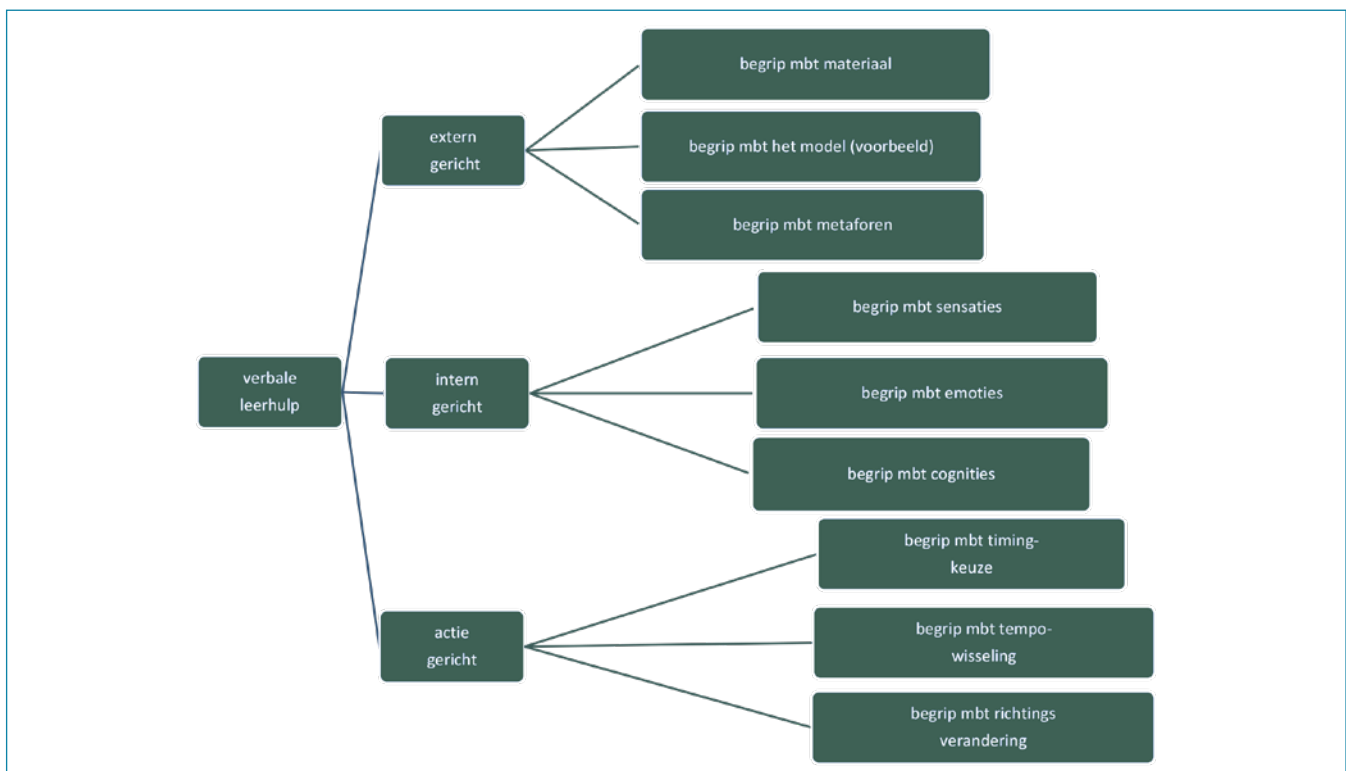
- opbouw van *omgevings-complexiteit* (per leeftijdsgroep/pistes/arrangement);
- opbouw van *uitvoerings-complexiteit* (niveauiduidingen 1,2,3: gewoon, goed, grandioos);
- opbouw van *actie-complexiteit* (momentkeuze, tempowisseling, richtingsverandering).

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.

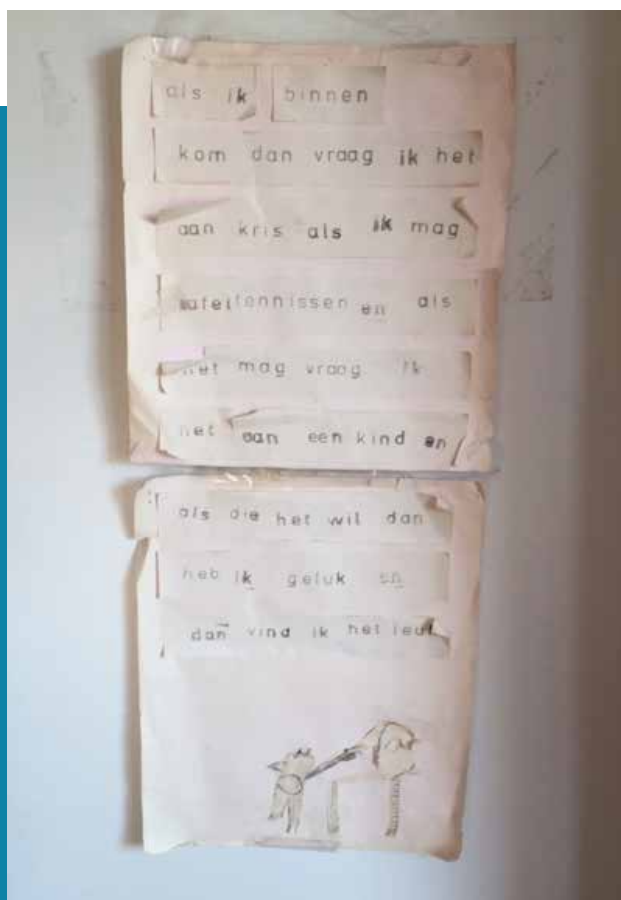
Laat.

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

Verlangzaam, verlangzaam, verlang-
zaam je verlangen
en verdwijnen 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 speellokaal*. 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*. Eindschrijft. 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