

- Mail
- Calendar
- Contacts
- Deleted Items
- Drafts [49]
- Inbox (3)
- Junk E-Mail [2]
- Sent Items
- Click to view all folders
- Manage Folders...

Reply Reply All Forward Junk Close

Cahiers voor didactiek nr. 3 (903090870X) - uw brief van 14/04/2014

Michel Van Woensel [Michel.VanWoensel@plantyn.com]

Sent: Wednesday, April 23, 2014 10:03 AM
To: Erik Van Assche

Beste Erik Van Assche,
Hartelijk dank voor uw schrijven van 14 april 2014.

Wij geven u hierbij de toestemming om de inhoud van 'Cahiers voor didactiek' nummer 3 over lichamelijke opvoeding over te nemen op de website sportsmedia.be.
Veel succes met dit initiatief.

Vriendelijke groet,

Michel Van Woensel
uitgeefkern hoger onderwijs
015/36.36.45
www.plantyn.com

Motstraat 32
B-2800 Mechelen
Tel.: +32 15 36 36 36
Fax: +32 15 36 36 37
www.plantyn.com

Description: cid:image013.jpg@01CF49C9.6B781640

Description: cid:image016.jpg@01CF49C9.6B781640



Lichamelijke opvoeding

Een vakconcept: behouden en vernieuwen

Erik Van Assche



Wolters Plantyn

4



Lichamelijke opvoeding

Een vakconcept: behouden en vernieuwen

Erik Van Assche



KATHOLIEKE UNIVERSITEIT LEUVEN

A.V.L. ACADEMISCH VORMINGSINSTITUUT
VOOR LERAREN

Wolters Plantyn

Inhoud

Woord vooraf	7
Voorwoord	9
o Inleiding: Heeft het verleden van het vak nog een toekomst?	11
o.1 Het verleden van het vak L.O. (tot 1993)	11
o.2 Huidige situatie van het vak L.O. (1993-98)	12
o.3 De toekomst van het vak L.O. als motorische basisvorming	13
o.4 Enkele begrippen	14
1 Kenmerken van de jongeren en verwachtingen tegenover het vak Lichamelijke Opvoeding	17
1.1 Jongeren en school	17
1.2 Jongeren en L.O.	18
1.3 Verwachtingen van de maatschappij: welke plaats krijgt de 'lichamelijke opvoeding' in het onderwijs?	21
1.4 Verwachtingen van deskundigen: voorspraak voor L.O. i.p.v. tegenspraak	22
1.5 Richtinggevendende besluiten voor vernieuwing van het vakconcept	23
2 Het vernieuwde vakconcept en de consequenties voor de leerplannen	25
2.1 Het vernieuwde vakconcept in de Eindtermen	26
2.2 Consequenties voor de methodiek van de Lichamelijke Opvoeding als motorische basisvorming	31
2.3 Consequenties voor de leerplannen van de netten	33

2.4	Het vakconcept achter de vroegere leerplannen Lichamelijke Opvoeding en achter de Eindtermen 1ste graad secundair onderwijs (D.V.O.)	36
2.4.1	De leerplannen van het katholiek secundair onderwijs (1975-1993)	36
2.4.2	Stand van zaken en blik op de toekomst in verband met de Eindtermen	37
2.4.3	Besluiten	39
3	Uitdieping van het vakconcept: stellingen en legitimering	40
4	Gedifferentieerd vakconcept voor de 2de en 3de graad secundair onderwijs	47
4.1	Niveaus en soorten vorming	48
4.2	Differentiatiemogelijkheden in de vorming door modellen van L.O.-methodieken	49
4.3	Ontwikkelingsmogelijkheden vanuit enkele methodiekmodellen	52
4.3.1	Ontwikkeling in de breedte, uitbreiding in de zin van de Eindtermen	52
4.3.2	Ontwikkeling in de diepte	53
	Besluit	57
5	Lichamelijke Opvoeding als vak van de basisvorming en de consequenties daarvan voor een gedifferentieerd vakconcept	58
5.1	Onderwijsopvattingen en vakconcept	59
5.2	Onderwijsopvattingen en de basisvorming	60
5.3	Synthese	62
6	Ontwerp van Eindtermen of Ontwikkelingsdoelen Lichamelijke Opvoeding voor de 2de en 3de graad secundair onderwijs	65
7	Praktijkvoorbeelden gymnastiek	69
	Algemeen besluit	82
	Bibliografie	83

Woord vooraf

Sedert enkele jaren is onmiskenbaar de dialoog tussen verantwoordelijken voor het Secundair Onderwijs, de Hogescholen en de Universiteiten toegenomen. Die dialoog is structureel niet of nauwelijks voorzien, maar wie eraan participeert ervaart de contacten als verrijkend voor alle betrokkenen. Uiteraard zijn hierbij de collega's (docenten en lectoren) aan wie als onderwijs- en onderzoeksopdracht de lerarenopleiding werd toevertrouwd, de meest rechtstreekse betrokkenen. Omdat evenwel aan de K.U.Leuven expliciet de beleidsoptie werd genomen om de verantwoordelijkheid voor de lerarenopleiding aan de Faculteiten toe te vertrouwen, in nauwe samenwerking met het Academisch Vormingsinstituut voor Leraren en het Departement Pedagogische Wetenschappen, blijft de onmisbare band met de verschillende basisdisciplines verzekerd.

Met de *Cahiers voor Didactiek* wenst de K.U.Leuven informatie te brengen naar scholen en instituten waar het begrip "levenslang leren" zich ondermeer uit in de wens om op de hoogte te blijven van recente ontwikkelingen in de basisdisciplines waarbij de verschillende vakken aanleunen, in de mate dat die ontwikkelingen van innoverend belang zijn voor het onderwijs.

Vervolgens wordt, waar mogelijk, gezocht naar een expliciteren van adequate leer- en doceerstrategieën, getoetst aan de praktijk en resulterend in concrete voorbeelden. Als dusdanig zijn de *Cahiers voor Didactiek* ook onmiddellijk nuttig voor onze studenten die de academische lerarenopleiding volgen.

Ten slotte wensen we met de *Cahiers voor Didactiek* de vraaggestuurde permanente vorming te inspireren. De lectuur van de *Cahiers voor Didactiek* kan de rechtstreekse aanleiding zijn voor het nemen van initiatieven in de context van permanente vorming.

We zijn ervan overtuigd dat dit initiatief aan een bestaande nood beantwoordt en dat hiermee de communicatie tussen de K.U.Leuven, het Secundair Onderwijs en de Hogescholen een zeer vruchtbare invulling kan krijgen.

Mark Debrock
Coördinator Onderwijsbeleid

André Oosterlinck
Rector K.U.Leuven

Voorwoord

Het vak Lichamelijke Opvoeding, zoals elk vak in het secundair onderwijs, behoeft regelmatige herdenking. De Eindtermen en Ontwikkelingsdoelen zijn in Vlaanderen in de jaren 90 een aanleiding geweest tot een brede kritische reflectie over leergebieden en vakken.

In dit cahier wordt de vraag gesteld naar de essentie van het vakconcept Lichamelijke Opvoeding. De vorming van de leerling door het vak Lichamelijke Opvoeding in het secundair onderwijs wordt als uitgangspunt genomen.

In een kritische reflectie ga ik uit van een historisch overzicht en het bestaande vakconcept. Ik laat de leerling eerst zelf aan het woord en plaats daar de mening van leraren, theoretici en beleidsmakers tegenover (hoofdstuk 1).

Vanuit een toekomstgerichte visie tracht ik de oude waarden in het vak te behouden en met nieuwe tendensen aan te vullen. Voorstellen voor deze vernieuwing worden geïnventariseerd in hoofdstuk 2.

Een rode draad doorheen het cahier is de vraag: heeft het vak, in zijn huidige vorm, nog toekomst? Ik kies voor een gewijzigd paradigma. Ik ga ervan uit dat het oude vakconcept vernieuwd kan worden op grond van recente wetenschappelijk onderbouwde inzichten, zowel uit de biomedische als uit de pedagogische en sociaal-psychologische hoek (hoofdstuk 3). Vanuit deze inzichten ontwikkel ik een model voor de opbouw van het vakconcept en het onderwijzen.

Vernieuwend hierin is de keuze voor een dynamisch vakconcept dat zich aanpast volgens de ontwikkelingslijnen van de leerling en de leraar. Deze ontwikkelingslijnen verlopen van beperkte, eenvoudige en oudere opvattingen over het vak naar bredere en meer diepgaande vormingsmogelijkheden. Dit verloop is vanzelfsprekend afhankelijk van het bereikte ontwikkelingsniveau van leerlingen en leraar (hoofdstuk 4).

Het vernieuwde vakconcept noem ik gedifferentieerd en ontwikkelingsgericht. Ik schets in dit cahier daarvoor het theoretisch kader (hoofdstuk 5). Het cahier sluit af met voorstellen voor de Eindtermen voor het vak in deze twee graden (hoofdstuk 6) en met concrete voorbeelden van het vakconcept voor de 2de en 3de graad secundair onderwijs (hoofdstuk 7).

Ik heb ervoor gekozen van elk hoofdstuk een afgerond geheel te maken dat aanleiding kan zijn voor discussie, bijv. in de vakgroep of in een vergadering met de vakbegeleider. Elk hoofdstuk kan ook als uitgangspunt dienen voor discussie in vakdidactische seminaries van de lerarenopleiding of in de nascholing. Elk hoofdstuk geeft een bepaalde invalshoek op de opbouw, de verantwoording of het omgaan in de praktijk met een vernieuwd vakconcept.

o Inleiding: Heeft het verleden van het vak nog een toekomst?

In de periode 1995-2000 heeft het vak Lichamelijke Opvoeding (L.O.) behoefte aan reflectie en herbronning. In deze periode moeten immers de Eindtermen voor het secundair onderwijs en bijgevolg de netgebonden leerplannen, de opleidingen voor leraren secundair onderwijs, de nascholingen, de begeleidingsprojecten en vooral de directe actie in de scholen worden herdacht.

o.1 Het verleden van het vak L.O. (tot 1993)

Vakgroepen Lichamelijke Opvoeding ontwikkelden in de scholen tijdens de voorbije jaren aanzetten tot accommodatieverdelingsplannen, overleg over jaarplanning en longitudinale deelwerkplannen lichamelijke opvoeding (binnen rooster) en schoolsport (buiten rooster). De reflectie over het wezen van het vak zelf (vakconcept) werd vanuit de vele praktische beslommeringen dikwijls vergeten.

In Vlaanderen werd vanuit het onderwijsbeleid steeds retrospectie en prospectie rond een vakgebied of een vormingscomponent gestimuleerd. Dat gebeurde des te meer op momenten van belangrijke structuurwijzigingen (V.S.O. in de jaren 70 en S.O. '89) of op momenten van vakvernieuwingen (bijvoorbeeld tussen 1964 en 1968). Toen werd voor het eerst na de Tweede Wereldoorlog gezocht naar theoretische grond voor een nieuw vakconcept (N.V.K.T.O, 1968 Oriëntaties voor een nieuw leerplan). In de jaren nadien zagen we nieuwe leerplannen voor het vak L.O. verschijnen zowel in het katholiek als in het toenmalig rijksonderwijs.

De biomedisch georiënteerde en analytische 'gymnastiek' werd na 1968 verbreed naar de 'lichamelijke opvoeding' die openstond voor sport als vormingsmiddel. Een concept van psychomotorische basisvorming (gebaseerd op J. Le Boulch) was meteen de innovatie van de leerplannen secundair onderwijs die na 1968 verschenen (V.S.O. en S.O., '89). Op grond van het analytisch mensbeeld (zie verder in het biomedisch vakconcept) en van de sportinitiatietrend in de Lichamelijke Opvoeding werd met aangepaste

methoden gezocht naar het 'Basisvormings'-concept voor het vak. De sterkste invloed kwam in de jaren 70 van de Franse auteur J. Le Boulch. Zijn voornaamste streefdoel was het verbeteren van de basiseigenschappen (capaciteiten of vermogens die aan de basis liggen van de motoriek).

Het psychomotorische vakconcept diende in allerlei varianten gedurende meer dan 30 jaar (tot in de jaren 90) als basis voor onderwijs, nascholing en onderwijsvernieuwing.

o.2 Huidige situatie van het vak L.O. (1993-98)

Vandaag, 30 jaar na '68 en bij het uitschrijven van de 'Eindtermen' door de Dienst voor Onderwijsontwikkeling, past een grondige reflectie op het oude en het vernieuwde vakconcept.

De Dienst voor Onderwijsontwikkeling heeft al bij het begin van haar werkzaamheden (1993) de grote doelencategorieën voor heel het L.O.-onderwijs aangewezen. (Eindtermencategorieën: Zie verder schema 2, p. 28.)

Een zeer positieve ontwikkeling voor het vak L.O. is de erkenning als vak-van-de-basisvorming.

Dat heeft niet alleen juridische consequenties (bijv. er moet een quotering zijn, men kan van het vak niet vrijgesteld worden ...), maar ook conceptuele consequenties. Zo moet de L.O. als motorische basisvorming aanleunen bij een, ondertussen ontstane, internationale stroming over basisvorming.

Basisvorming is: "Gemeenschappelijke en algemene vorming op intellectueel, cultureel en sociaal gebied, die als grondslag dient voor een verdere ontwikkeling van de persoonlijkheid voor het zinvol functioneren als lid van de samenleving en voor een verantwoorde keuze van een verdere scholing en beroep" (Definitie volgens de Nederlandse Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid, in N. Lagerwey en E. Haak, 1995).

W. Wielemans (S.T.A.M. congres 1993, Zolder) ziet basisvorming als opvoeding, en dus ook opvoedend onderwijs, met als bepaling en doel een maximale vorming van de persoonlijkheid, gericht op een kritisch-creatieve integratie in de hedendaagse dynamische maatschappij en cultuur.

De recente ontwikkelingen in het onderwijs vanaf 1993 (zoals bijv. Eindtermen en basisvorming) stellen ons voor een reeks uitdagingen in verband met het onderwijzen en opleiden vanuit een vernieuwd vakconcept.

o.3 De toekomst van het vak L.O. als motorische basisvorming

W. Vertommen (1995) geeft een aantal uitgangspunten aan voor het realiseren van een toekomstgerichte, geïntegreerde en integrale vorming. Dat zijn enerzijds de pluriformiteit van de werkelijkheid, die fragmentering en complexiteit van de wereld aanduidt (bijv. traditionele schoolvakken) en aan de andere kant het holisme, dat naar integratie en synthese streeft.

Versplintering en eenheidsstreven dwingen tot een interdisciplinaire benadering van wetenschap en werkelijkheid. Ze dwingen ook tot andere attitudes bij leraren en leerlingen. Dialoogvaardigheden worden absolute voorwaarden in een vernieuwde en verbrede benadering, dus ook in de basisvorming. Motorische basisvorming moet in deze ontwikkeling mee.

Vanuit een ontwikkelingsbenadering zijn er ook nog andere eisen voor een toekomstgerichte, geïntegreerde en integrale vorming. Niet alleen beschrijvende benaderingen over motorische ontwikkeling van leerlingen, maar ook ontwikkelingsgebonden opvattingen over leren en leerstofopbouw en over leren onderwijzen en groeien in het lerarenambt zijn belangrijk. Al in 1979 gaf G. Debleeckere in een wijsgerige studie over ethologie en bewegingsagogieën, vanuit tegenstellingen tussen behoudende en vernieuwende elementen in de traditionele lichamelijke opvoeding, de richting aan voor de toekomst ...

Hij toont immers aan dat de behoudende en de vernieuwende elementen in onze cultuur niet hoeven te worden gescheiden, maar in de lichamelijke opvoeding kunnen worden verenigd. In dit samengaan van traditie en verandering ligt volgens hem de vernieuwing al ingesloten.

In het cahier bespreek ik enkele invalshoeken op basisvorming, het veranderende vakconcept en enkele consequenties en operationalisering van het vakconcept in de opeenvolgende hoofdstukken.

- 1 Kenmerken van de jongeren en verwachtingen tegenover het vak Lichamelijke Opvoeding. Plaats van de Lichamelijke Opvoeding in de schoolse vorming (Congres I.A.Z.L., 1994, Leibeserziehung der 16 bis 20 Jährigen. Bericht zum 11. Congres des I.A.Z.L.).
- 2 Het vernieuwde vakconcept (*Eindtermen Basisonderwijs en 1ste graad S.O., D.V.O. 1993-1995*) en de consequenties voor de leerplannen.
- 3 Uitdieping over het vakconcept: stellingen en legitimering. (*Lezingen E. Van Assche voor de Begeleiding L.O., S.O. op 27.01.95 en 11.05.95*).

- 4 Gedifferentieerd vakconcept voor de 2de en 3de graad S.O (*ontwerp E. Van Assche 11.07.95*).
- 5 Lichamelijke Opvoeding, vak van de basisvorming en consequenties voor een gedifferentieerd vakconcept.
- 6 Ontwerp van Eindtermen of Ontwikkelingsdoelen voor de 2de en de 3de graad van het secundair onderwijs (*E. Van Assche, 1997, Eindtermen of ontwikkelingsdoelen Lichamelijke opvoeding voor de 2de en 3de graad secundair onderwijs, Tijdschr. v. Lich. Opv., 4, p. 6-8*).
- 7 Praktijkvoorbeelden, Gymnastiek. Twee uitgewerkte leerstofeenheden.

o.4 Enkele begrippen

In deze inleiding formuleer ik in hiërarchische volgorde enkele basisbegrippen die een sleutelrol spelen in de volgende hoofdstukken.

Basisvorming, algemeen

- Basisvorming is “gemeenschappelijke en algemene vorming op intellectueel, cultureel en sociaal gebied, die als grondslag dient voor een verdere ontwikkeling van de persoonlijkheid voor het zinvol functioneren als lid van de samenleving en voor een verantwoorde keuze van een verdere scholing en beroep” (Ned. Wetenschappelijke Raad voor het Regeeringsbeleid 1986 in N. Lagerwey en E. Haak, 1995).
- Basisvorming gebeurt door opvoedend onderwijs met als bepaling en doel een maximale vorming van de persoonlijkheid gericht op een kritisch-creatieve integratie in de hedendaagse dynamische maatschappij en cultuur (W. Wielemans, 1993).

Bewegingsopvoeding

Bewegingsopvoeding is een koepelbegrip dat alle opvoedingsactiviteit waarin beweging aan bod komt, omvat. Naast de lessen Lichamelijke Opvoeding wordt opvoeding door beweging verzorgd in de naschoolse sport, in de (betere) sportvereniging en de jeugdbeweging. Ook binnen het gezin kunnen ouders en kinderen opvoedend omgaan met bewegingsactiviteiten.

Motorische basisvorming, vak L.O.

Oud concept na 1968

Het schoolvak Lichamelijke Opvoeding heeft als traditionele doelen het stimuleren van de lichaams- en bewegingservaring (Rijsdorp 1971) en de lichaams- en bewegingsbeheersing (Le Boulch 1971). De cognitieve, fysieke en psychomotorische basiseigenschappen die daarvoor nodig zijn, moeten worden verbeterd.

Nieuw concept na 1993

Het schoolvak Lichamelijke Opvoeding heeft als vak van de basisvorming tot doel een gezonde en veilige levensstijl, motorische competentie, een positief zelfbeeld en sociale relaties te ontwikkelen via bewegingsactiviteiten. (Dienst voor Onderwijsontwikkeling, 1994, Commissie Eindtermen Lichamelijke Opvoeding, Ministerie Vlaamse Gemeenschap, Departement onderwijs).

Vakconcept

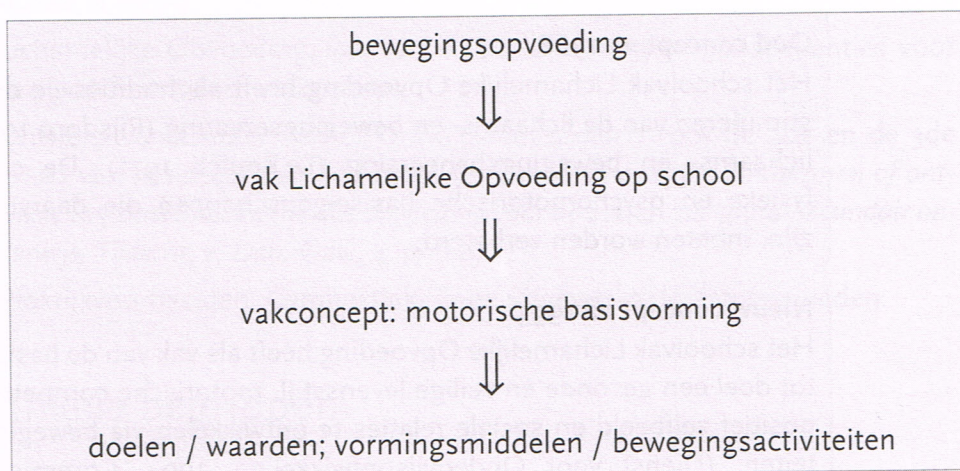
Een vakconcept is een samenhangend geheel van waardegebonden uitspraken over (bewegings)onderwijs.

Een vakconcept doet uitspraken over inhoud en vormgeving van bewegingsonderwijs binnen het kader van het scholingsconcept voor een bepaald schooltype (O.F. Engels, 1986, p. 1-13).

Waarden, waardegebieden

In de Amerikaanse literatuur worden waarden (bij ons doelen genoemd) voor het vak Lichamelijke Opvoeding beschreven door leraren-experten en op continue wijze bevestigd bij alle betrokkenen. In de gebieden leerstof, individu en maatschappij komen de volgende waarden voor het vak L.O. op het voorplan: beheersing van bewegings- of sportdiscipline, motorische leerprocessen, zelfactualisatie, sociale verantwoordelijkheid en ecologische integratie.

Synthese



1 Kenmerken van de jongeren en verwachtingen tegenover het vak Lichamelijke Opvoeding

Heel wat factoren dragen er toe bij dat jongeren tussen 14 en 18 jaar eenzelfde visie tegenover de school en bijgevolg ook tegenover het vak Lichamelijke Opvoeding hebben.

Er zijn ook zeer specifieke kenmerken van leerlingenpopulaties in A.S.O., T.S.O., B.S.O., K.S.O. wat de vakken betreft, o.m. de lichamelijke opvoeding.

In 1.1 gaan we in op deze algemenere kenmerken van leerlingen in het secundair onderwijs. Daarnaast zijn er ook een aantal specifieke kenmerken te onderscheiden met betrekking tot het vak L.O. die we voorstellen in 1.2. Uiteraard hebben niet alleen leerlingen een visie op het vak L.O., maar ook de maatschappij (1.3) en a fortiori de deskundigen (1.4).

1.1 Jongeren en school

De leerplicht duurt tot 18 jaar. Iedereen is dus verplicht om secundair onderwijs te blijven volgen tot 18 jaar. Die verplichting heeft enkele negatieve gevolgen.

Leerlingen zijn, of men dat nu wil of niet, onderworpen aan een cascade-systeem dat, ondanks goed bedoelde onderwijsvernieuwingen, veeleer versterkt dan verzwakt is. De prestatiedruk maakt van vele leerlingen ergens in hun loopbaan ontevreden schoollopers, op de 'happy few' na die een succesrijke schoolloopbaan doormaken. Daarom moeten we ernaar streven dat meer leerlingen, zowel in A.S.O., T.S.O., B.S.O. als in K.S.O., succes kunnen beleven.

'Welbevinden' en 'betrokkenheid' zijn basisbehoeften (F. Laevers et al, 1994). Ze geven in hun verbondenheid aan, dat welbevinden een voorwaarde is tot betrokkenheid en dat betrokkenheid op haar beurt versterkend werkt op het welbevinden. De processen achter deze basisbehoeften zijn bepalend voor een gelukkige schoolloopbaan en voor leersucces.

Leerlingen verwachten veel van de school en van hun leraren. Ze verwachten op school dat ze met belangrijke dingen zouden geconfronteerd worden, dat leraren van hen iets verwachten en model staan voor de waarden, die ze zoeken.

Zeer veel leerlingen willen onderwijs 'à la carte', met weinig weerstanden. Ze willen graag studeren en studiekeuzes maken vanuit hun intrinsieke motivatie. Heel ons onderwijs is echter gebaseerd op extrinsieke motivering, punten, beloning, sociale meting en vergelijking ... Alleen de eersten in de rangschikking trekken zich daar aan op. Op de tweede helft van de klas, zeker in A.S.O. en T.S.O., heeft dit een negatieve invloed.

Deze kenmerken hebben invloed op alle vakken, ook op de lichamelijke opvoeding. L.O. heeft immers dezelfde leerlingen en hetzelfde klimaat als de andere vakken.

Sommige leraren stellen zich de vraag of een 'positieve' klas een gelukkig toeval is. Anderen zijn ervan overtuigd dat men iets kan doen aan het klasklimaat.

Leerplannen voor het volgende decennium zullen zich dan ook meer moeten richten op de psychosociale kenmerken van de leerlingen. Vakleraren en vakdidactieken zullen hun specifieke vorming daaraan moeten aanpassen.

1.2 Jongeren en L.O.

- Leerlingen verwachten van lessen L.O. dat ze 'plezierig' zijn, of tegemoet komen aan een zekere 'lustbeleving' tijdens het bewegen, spelen of kampen. Leerlingen uit A.S.O., T.S.O. of B.S.O. hebben allemaal andere verwachtingen; jongens meestal andere dan meisjes.

De variatiebreedte gaat van verstrooiende, weinig inspannende spelletjes tot 'Spaß' beleven in een hechte sociale klascontext of een 'kick'-beleving op grond van een geleverde prestatie, een bereikt doel, alleen of met anderen.

- Leerlingen verwachten van L.O. ook een aangepast 'sociaal klimaat', gaande van sociale gezelligheid (kleedkamer) waarin iedereen aanvaard wordt, tot het samen realiseren van gestelde doelen (op het speelveld).
- Leerlingen verwachten echter ook dat lessen L.O. hen iets bijbrengen. L.O. als *leerles*. In eerste instantie verwacht iedereen dat er *gevorderd* wordt. Logischerwijze op motorisch gebied. Dat er ook kan gevorderd worden in inzicht en in sociale vaardigheden, is voor iedereen niet duidelijk. Sommige leraren denken nog steeds zoals leerlingen dat een 'doevak' best zonder cognitieve en attitudedoelen kan.

Op motorisch gebied hebben sommigen op 14 jaar hun plafond bereikt. Sommige leerlingen moeten, elke les opnieuw, (extrinsiek) gemotiveerd worden om zich in te spannen. Dat werkt op de lange duur demotiverend, zowel voor de leerlingen als voor vele leraren.

- Er zijn ook typische verschillen tussen leerlingen, zowel tussen A.S.O., T.S.O. en B.S.O., als tussen jongens en meisjes.

De structuur van het secundair onderwijs en de studierichting brengen mee dat leerlingen ook geselecteerd zijn op sommige intellectuele en sommige karakteriële kenmerken.

Startsnelheid (voor nieuwe, uitdagende taken) en concentratie of volharding (bij herhaling of inoefening van taken) kunnen van groep tot groep en van individu tot individu zeer sterk verschillen. In geen enkel vak is falen zo duidelijk als in L.O.: de fysieke en psychische pijn zijn immers meteen voor alle medeleerlingen duidelijk. Zich tonen in zijn / haar zwakke punten is des te erger voor leerlingen met een zwak zelfbeeld.

- Voor het vak L.O. is het verschil in motorisch ontwikkelingstempo een specifiek probleem. Hoe ouder leerlingen worden, hoe groter de motorische verschillen. Veel leerlingen worden steeds sportiever en fysiek zwakke leerlingen geraken steeds meer achterop, bijv. door hun lichaamsgewicht en hun steeds negatiever zelfbeeld (hun lichamelijk zelfbeeld, prestatiezelfbeeld en vooral hun sociaal zelfbeeld). Iedereen kent ze: de eeuwige helper, de klasclown, de geblesseerde, de steeds-te-laatkomer, de overgeïnteresseerde, de minder competente speler die steeds op een plaats staat waar nooit een bal komt ...

De beschreven kenmerken komen voort uit de hedendaagse onderwijsopvatting dat leerlingen individuele consumenten zijn, die onderwijs naar maat toegediend krijgen, soms tegen hun wil.

Deze kenmerken verschillen bovendien tussen homogene jongens- en meisjesgroepen en in gemengd onderwijs. Dat wordt nog eens bevestigd door onderzoekresultaten en ondervindingen van leraren uit het gemengd onderwijs.

Het is duidelijk dat onderwijs aan heterogene groepen voor de huidige leraren, meer dan voor leerlingen, een bijkomend probleem vormt (A. Lockx, 1994). Meestal zijn in gemengd onderwijs voor het vak L.O. de klasgroepen groter. De heterogeniteit wordt zowel motorisch als psychologisch ook steeds groter. De traditionele 'overdrachts' methoden (zie verder) kunnen die onderwijssituaties niet meer aan.

Binnen de opgesomde kenmerken tegenover het vak L.O. zijn er nogal wat verschillen tussen de leerlingen.

De opdracht voor de commissies belast met Eindtermen en leerplannen moet daarmee rekening houden.

Een ander aandachtspunt bij de ontwikkeling van leerplannen is dat L.O., misschien nog meer dan andere vakken, steeds meer een sociale aangelegenheid wordt. Samen werken, samen een activiteit realiseren, samen er-

voor zorgen dat iedereen meekan, worden de 'leidmotieven'. Het communicatieve en expressieve karakter van het 'zich samen bewegen' komt steeds meer op de voorgrond.

Onderzoek toont aan dat leerlingen relatief graag schoollopen en dat het vak en de leraar L.O. zeer positief beoordeeld worden. De school wordt steeds meer een sociale ontmoetingsplaats en dat geldt zeker voor de les L.O. en alles wat er rondom gebeurt. Steeds meer wordt de sfeer van jongeren i.p.v. de leerstof van de leraar het uitgangspunt voor de planning van vormend onderwijs. De school zal haar 'Vom Kinde aus' (al van in de jaren 20!) consequent moeten realiseren via actieve methoden en met leerlingenbetrokkenheid.

Het oude adagium "L.O. nu, voor later", nu oefenen om later gezond en fit te zijn, nu houdingsoefeningen en tiltechnieken leren om later ruglast te vermijden, spreekt jongeren weinig aan. Die medisch-preventief geïnspireerde motieven van volwassenen maken plaats voor hier-en-nu-beleving van spel en sport. Dat moet evenwel op maat van de leerling gebeuren zodat zijn zelfbeeld en zijn sociale relaties in positieve zin kunnen groeien. De jongeren geven trouwens door hun attitudes ten opzichte van het vak duidelijk signalen in deze richting.

Welke leerlingeneisen dienen zich aan?

Gaat men uit van voornamelijk eigen belangstelling of van opgelegde belangstelling?

Leerlingen tussen 14 en 18 hebben eigen opvattingen over bewegen op school en in hun vrije tijd. Hun doel is niet altijd 'steeds meer takken van de sport steeds beter beheersen'. Eigen beleving van 'gezamenlijkheid' en 'lustbeleving' overheerst de motorische activiteit. Nieuwe activiteiten leren, speels omgaan met recreatieve bewegingsgenres, zich kampend en metend uitleven en het zoeken van risico en avontuur zijn de alternatieven voor lichaamsoefeningen met een medisch-preventief karakter.

Tussen klasgroepen, maar ook binnen één klasgroep, kunnen zeer verschillende belevingen van dezelfde motorische taak zich aandienen. Daar zal de leraar rekening mee houden.

1.3 Verwachtingen van de maatschappij: welke plaats krijgt de 'lichamelijke opvoeding' in het onderwijs?

Sommigen denken dat het vak L.O. na de leeftijd van 16 jaar niet meer hoeft op school. Het sport- en fitnessaanbod zou het vak L.O. kunnen vervangen. Datzelfde argument kan men echter ook voor andere vakken gebruiken. De media, de kerk, het gezin en de sportfederaties zouden dan het onderwijsbudget fenomenaal en definitief kunnen verlichten. Onderzoek wijst echter uit dat vanaf 14 jaar de jeugd de georganiseerde sport definitief de rug toekeert. Ik ben van mening dat ook na 14 en 16 jaar nog altijd vorming (zelfs verlengde basisvorming) nodig is voor de initiatie in de lichaams- en bewegingscultuur van onze maatschappij. De school neemt steeds meer de vorming voor de maatschappij van morgen op zich. Ze heeft in haar basisvorming de opdracht ingebouwd om de didactische instrumenten (filters) op te nemen om kritische en creatieve burgers te ontwikkelen ... voor de sport-, de vrije tijds- en de lichaamscultuur.

Sommigen menen dan weer dat het vak lichamelijke opvoeding het moment moet bieden om het gebrek aan beweging te compenseren. Het is voor sommigen de energie-uitlaatklep voor pubers en adolescenten.

Ook dit is een geringschattende benadering van het L.O.-curriculum en de vormingskansen via het vak Lichamelijke Opvoeding.

Anderen zijn daarentegen van mening dat lichamelijke opvoeding een taak blijft behouden na 14 jaar omdat leerlingen nog veel bewegingskwaliteit missen en omdat hun fysieke eigenschappen (lenigheid, kracht en uithouding) er anders op achteruit gaan (er is geen militaire dienstplicht meer!). De basisvorming op het fysieke en motorische vlak is na de basisschool niet af. Dat werd al vaak aangetoond. De noodzaak tot vervolmaking en onderhoud is een argument voor het behoud van het vak tot 18 jaar.

En weer anderen vinden zelfs dat 12 jaar lang 2 uur lichamelijke opvoeding per week te weinig resultaten biedt. Het hangt er natuurlijk vanaf welk resultaat gemeten wordt. Enkel voor fysieke eigenschappen bestaan objectieve meetinstrumenten. Fysiek vormde echter al in de vorige decennia met 1 lesuur per week slechts één deelaspect van de L.O.-doelen. Met 2 uur per week gaat de fysiek er onvoldoende op vooruit. Wetenschappelijk staat vast dat de ontwikkeling van fysieke eigenschappen in de adolescentie vertraagt en plafonneert. Dat geldt evenwel niet voor de sociale en morele ontwikke-

ling die door een kritische en creatieve lichamelijke opvoeding wordt ondersteund. Door de vakdoelen naar motorisch-cognitieve en motorisch-affectieve doelen te heroriënteren, kan het vak misschien een andere dimensie krijgen.

Tot slot een laatste vaststelling. Door gebrek aan motivering is er veel vermijdingsgedrag voor lessen L.O., en dan vooral voor het vakonderdeel zwemmen (ouders- en doktersbriefjes).

Overleg met Medisch Schooltoezicht (M.S.T.) blijkt het aantal doktersbriefjes drastisch te doen verminderen. Dat is zeker zo voor leerlingen die niet kunnen zwemmen en in het medisch attest een alibi zochten. Als leerlingen behoorlijk kunnen zwemmen, kan men in het secundair onderwijs andere vakonderdelen, bijv. reddend zwemmen, eerste hulp e.d. aan bod laten komen. Deze verbreding naar andere 'vormen van' zwemonderwijs spreekt leerlingen aan. Het aantrekkelijker maken van het vak zit misschien ook niet alleen in het aanbieden van nieuwe sporttrends. Binnen de traditionele activiteiten als zwemmen, gymnastiek, sportspel, dans, conditietraining en dergelijke, kan de leerling misschien op een andere manier worden aangesproken, waardoor cognitieve en vooral dynamisch-affectieve vermogens geprikkeld worden.

1.4 Verwachtingen van deskundigen: voorspraak voor L.O. i.p.v. tegenspraak

In het vorige punt heb ik de kritische opmerkingen uit de maatschappij voorzien van een tegenargument of een alternatief voorstel.

Deskundigen argumenteren dat er ook na 16 jaar voldoende redenen zijn om het vak L.O. zin en doel te geven.

Adolescenten hebben immers nood aan een waaier van bekwaamheden, waardoor ze op een zelfverantwoordelijke, bevredigende en duurzame wijze kunnen blijven deelnemen aan individuele of groepsaangepaste bewegingsactiviteiten, zowel voor de vordering, de socialiteit als voor de vreugde die dat meebrengt. In al deze aspecten hebben leerlingen verwachtingen en kunnen ze nog ontwikkelen (I.A.Z.L., 1995, *Leibeserziehung der 16- bis 20-jährigen* ...).

Dit doel hoeft niet door 'blokken', of verplaatsing buiten de school bereikt te worden. Het hoeft evenmin door uitsluitend activiteiten met modekarakter te laten 'consumeren' in fitnesszalen, of door activiteiten met een 'vlinderkarakter' waarbij elke week een andere verstrooiing aan bod moet komen. Het kan daarentegen wel bereikt worden met twee gespreide, wekelijk-

se prikkels, met traditionele én innoverende bewegingsactiviteiten, maar vooral met planmatige vordering in motorische en sociale vaardigheden en met groeikansen voor het zelfbeeld van elke leerling, ook de zwakkere leerling. Vanuit het traditionele vakconcept is de leerling die fysiek, sociaal of zelfbeeldzwak is, erg kwetsbaar. Projecten om dit type leerlingen te begeleiden, heeft geleerd dat meer rekening moet worden gehouden met het denken, voelen en streven van alle leerlingen (E. Van Assche, J. Borms, J. Pion, 1994).

1.5 Richtinggevende besluiten voor vernieuwing van het vakconcept

Ik heb in vorige punten aangetoond dat er belangrijke accentverschuivingen zijn in de verwachtingen over het vak L.O. Ik kan dan ook enkele besluiten trekken voor de vernieuwing van het vakconcept.

- 1 Leerlingen hebben een eigen visie op bewegen. Hun eigen bewegingsintenties zijn belangrijker dan de traditionele doelen van de leraren (bijv. vorderen in vaardigheid). Motorische taken hebben voor hen een sterk psychologische lading. Leerplannen zullen daarmee rekening moeten houden.
- 2 Deskundigen van de lichamelijke opvoeding vinden dat leerlingen tussen 14 en 18 jaar gewapend moeten zijn met enkele competenties:
 - waardoor ze zelf verantwoordelijk worden om beweging te integreren in hun eigen levensstijl;
 - waarmee ze op bevredigende en duurzame wijze leren deelnemen, zowel aan individuele als aan collectieve activiteiten;
 - waarmee ze leren hun inzet te verdelen over vorderingen maken, een goed sociaal klimaat onderhouden en zelf lust beleven;
 - waarmee ze hun fysieke en motorische basiseigenschappen kunnen onderhouden en optimaliseren.
- 3 Deskundigen in opvoeding en onderwijs wijzen ons bovendien op de maatschappelijke noodzaak tot het ontwikkelen van kritische zin (bijv. tegenover rages), verdraagzaamheid (bijv. omgaan met alle soorten leerlingen) en veilig gedrag (bijv. bij verplaatsingen buiten de school, de sportdag). Het belangrijkste is evenwel hier-en-nu in een klasgroep (of samengevoegde klassen!) te kunnen samenleven.

Synthese:

Steeds meer moet men rekening houden met het actuele beleven van beweging van de individuele leerling en met een veelvoud aan vormingsintenties die aan het vak worden toegemeten.

Gezien de eenheidsbenadering van de 'zich bewegende leerling' zal men alle vermogens van deze leerling moeten aanspreken. Daarop ga ik in volgend hoofdstuk dieper in.

2 Het vernieuwde vakconcept en de consequenties voor de leerplannen

Een vakconcept Lichamelijke Opvoeding is een samenhangend geheel van waardegebonden uitspraken over bewegingsonderwijs. Beslissen over bewegingsonderwijs is immers altijd waardegebonden. Er zijn drie gebieden die aanleiding kunnen geven tot waardegebonden uitspraken: de leerstof, de leerling en de maatschappij (A. Jewett, et al. 1995). Elke curriculumtheorie of vakconcept zegt welke leerstof (cultuurgoederen) moet worden overgedragen of geïnitieerd en welke takken van sport en welke fitheidsoefeningen belangrijk zijn. Voor wat de leerling betreft, zegt ze bovendien welke fysieke, motorische, cognitieve en dynamisch-affectieve componenten van de persoonlijkheid aan bod moeten komen. Ten slotte spreekt ze zich uit over de relatie tussen leerlingen en leerstof enerzijds en de maatschappij anderzijds; over de zin en de noodzaak voor te bereiden op actieve vormen van vrijetijdsbesteding, of over de wijze van sociale integratie van jongeren via bewegingsactiviteiten.

Een vakconcept L.O. doet dus uitspraken over inhoud én vormgeving van bewegingsonderwijs binnen het opvoedingsconcept voor een bepaald schooltype. Die uitspraken geven aan welke waarden men aanneemt voor een bepaalde groep leerlingen. Schematisch kunnen we de aandacht voor leerstof, leerling en maatschappij, met hun corresponderende waardegebieden voor de lichamelijke opvoeding, als volgt voorstellen (naar A. Jewett et al., 1995):

Schema 1: Waarden in lichamelijke opvoeding	
Aandacht voor	Corresponderende waarden (Values A. Jewett et al. '95)
LEERSTOF	<ul style="list-style-type: none"> • Vormen van beheersingsleren bijv. in takken van sport, Disciplinary mastery (D.M.) • Aandacht voor motorische leerprocessen, Learning Process (L.P.)
LEERLING en LEERSTOF	<ul style="list-style-type: none"> • Vorige, plus • Ontwikkelen van alle vermogens van de persoonlijkheid en het zelfbeeld, Self Actualisation (S.A.)
MAATSCHAPPIJ, LEERLING en LEERSTOF	<ul style="list-style-type: none"> • Vorige, plus • Opvoeding tot democratische houdingen en sociale verantwoordelijkheid, Social reconstruction (S.R.) • Geïntegreerde en integrale vorming van de persoon in de zich ontwikkelende samenleving en in harmonie met de natuur, Ecological integration (E.I.)

2.1 Het vernieuwde vakconcept in de Eindtermen

Een vakconcept is een geheel van waardegebonden uitspraken over een vak.

Iedere leraar heeft min of meer expliciet een eigen vakconcept. Het officiële vakconcept is het door het beleid voorgeschreven vakconcept of curriculum.

Het vakconcept verwoordt dus de actuele en toekomstgerichte opvattingen over een vak. Qua grondslagen valt het vak L.O. terug op een bepaalde mens- en maatschappijvisie en op bepaalde fundamentele opties. Deze fundamentele opties hebben te maken met het functioneren van de mens in de maatschappij, bijv. de relatie bewegen en gezondheid. De vormingseisen hebben te maken met bijv. de bewegingsarmoede van de jeugd. De mens- en maatschappijvisie beïnvloedt zowel het schoolconcept (bijv. het Eenheidstype) als het vakconcept zelf (bijv. wat is de plaats van het vak L.O.).

Studies hebben uitgewezen dat in het Westen de fitheid en het verwerven van een aantal vaardigheden belangrijke elementen zijn van onze Lichamelijke Opvoeding (biomedische- en leerpsychologische grondslagen) (M. D'hoker en E. Van Assche, 1994).

Er wordt verwacht dat de traditionele L.O.-doelen, die afgeleid zijn uit die verworvenheden, ondergebracht worden in een humaniserende didactiek en methodiek (E. Van Assche, 1991).

Het vroegere vakconcept in Vlaanderen (tussen 1968 en 1993) verwijst naar drie culturele verworvenheden van de Lichamelijke Opvoeding (Van Assche 1991):

- 1 Fitheidsoptimalisering (capaciteitsgericht; normenscalen als maatstaf voor bijv. uithouding, lenigheid, kracht ...).
- 2 Vaardigheidsoptimalisering (sportskillgericht en met aandacht voor 'actieve vrijetijdsbesteding').
- 3 Humaniserende methodiek met toekomstperspectief: transfer naar de vrije tijd en naar later.

Na 1993 zetten de werkgroepen Eindtermen van de D.V.O. zich aan het werk. Deze vakgroepen herdachten vanuit de historische, actuele, onderwijspolitieke en vakspecifieke gegevens het vak.

In schema 2 plaats ik het oude tegenover het vernieuwde vakconcept.

Voor de opeenvolgende onderwijsniveaus (basis- en secundair onderwijs) heeft de werkgroep voor het vak Lichamelijke Opvoeding de volgende, algemene einddoelen geformuleerd (D.V.O. 1993). Lichamelijke Opvoeding is motorische basisvorming gericht op:

- A– het ontwikkelen van motorische competentie: dit is meer dan het leren van sportvaardigheden ...
- B– het ontwikkelen van een gezonde en veilige levensstijl: dit is meer dan alleen de lenigheid, de kracht en de uithouding trainen ...
- C– het ontwikkelen van het zelfbeeld en het sociaal functioneren: dit is meer dan de wens naar een humaniserende methodiek ...

In elk van de 3 categorieën is gestreefd naar een integratie van cognitieve, dynamisch-affectieve aspecten en vaardigheden, terwijl vroeger de praktijk voornamelijk gericht was op de vaardigheid alleen.

De formuleringen van de categorieën verwijzen naar brede vorming. (A) De 'motorische competentie' omvat zo ook verantwoordelijk en veilig gedrag. Dit naast de traditionele bewegingsvaardigheden. (B) De 'gezonde en veilige levensstijl' verwijst naar een fitheidstraining die zowel steunt op inzichten als op gezondheidsattitudes. (C) Het 'zelfbeeld en het sociale functioneren' verwijzen naar de realisatie van positieve zelfperceptie en waardeschatting en een initiatie in vaardigheden van sociale omgang. Ook in dit domein is het de bedoeling dat het gedrag verandert.

Voor elk niveau van onderwijs worden deze algemene doelen specifiek gemaakt en in een toenemende moeilijkheidsgraad geformuleerd. Leerlingen die bijv. tekorten hebben in de 1ste graad van het secundair onderwijs of die in de '1B-klas' zitten, vallen terug (voor remediëring) op de doelen van een lager ontwikkelingsniveau, nl. het lager onderwijs. De eindtermen worden voor de A-stroom geformuleerd als te bereiken minimumdoelen; voor de B-stroom (1B en 2 het beroepsvoorbereidend leerjaar) als na te streven ontwikkelingsdoelen.

De doelen worden geformuleerd in 'kwalitatieve' termen, namelijk in een beschrijving van gedrag dat leerlingen moeten vertonen. In deze beschrijvingen is telkens een logische samenhang van wat deze leerlingen moeten 'kunnen', wat ze moeten 'kennen' en hoe ze moeten 'zijn' (attitudes).

Schema 2: Vergelijkend schema	
Oude vakconcept	Vernieuwde vakconcept
<p>In leerplannen L.O.</p> <p>van de verschillende onderwijsnetten vóór 1993</p>	<p>Vanuit Eindtermen en Ontwikkelingsdoelen</p> <p>van Dienst voor Onderwijsontwikkeling, Departement Onderwijs; na 1993</p>
<p>Lichamelijke opvoeding is persoonlijkheidsvorming via bewegingsactiviteit. Motorische (1), cognitieve (2) en dynamisch-affectieve (3) doelstellingen moeten bijdragen aan:</p> <ul style="list-style-type: none"> • fysieke fitheid (capaciteitsgericht, volgens normeschalen) • vaardigheid (sportgericht, met aandacht voor sportdeelname) • een humaniserende methodiek, met toekomstperspectief (transfer naar later). <p>Uitgeschreven in leerplandoelstellingen vanuit de activiteitsgebieden: gymnastiek, atletiek, zwemmen, sportspelen, dans en ritmiek.</p>	<p>Lichamelijke opvoeding is motorische basisvorming door bewegingsactiviteiten gericht op het ontwikkelen van:</p> <p>A– Motorische competentie cognitieve (1), vaardigheids- (2) en dynamisch-affectieve (3) componenten</p> <ul style="list-style-type: none"> • verantwoord en veilig bewegen • zelfstandig werken • reflecteren over bewegen <p>• gymnastiek • atletiek • dans en expressie • spel en sportspel • verdedigingssporten • bewegen in verschillende milieus</p> <p>B– Een gezonde en veilige levensstijl cognitieve (1), vaardigheids- (2) en dynamisch-affectieve (3) componenten</p> <p>C– Een positief zelfbeeld en sociale relaties cognitieve (1), vaardigheids- (2) en dynamisch-affectieve (3) componenten</p>
	<p>De letters verwijzen naar een gelijkwaardigheid. Gestreefd wordt naar integratie van vaardigheidscomponenten, cognitieve en affectieve componenten.</p>

1	2	3

A ₁	A ₂	A ₃
B ₁	B ₂	B ₃
C ₁	C ₂	C ₃

De belangrijkste vernieuwingen in het vakconcept achter de Eindtermen is dat men vertrekt vanuit drie grote antropologische categorieën (A, B, C in schema 2), en dat er einddoelen voor alle niveaus van onderwijs geformuleerd worden. Daaraan ondergeschikt zijn er concretisering van de verschillende gedragscomponenten, nl. de cognitieve, de dynamisch-affectieve en de vaardigheidscomponenten (1, 2 en 3 in schema 2).

Vroegere formuleringen (cf. leerplannen) vertrokken van een gesplitste persoonsbenadering en van aparte doelengroepen (de cognitieve, de motorische en de dynamisch-affectieve).

Nu wil men consequent de eenheidsvisie op de 'mens in beweging' uitdrukken via de A, B en C of gelijkwaardige doelen, die meegaan vanaf de kleuterschool tot aan het eind van het secundair onderwijs. Als men de Eindtermen of de Ontwikkelingsdoelen doorneemt, stelt men vast dat de kwalitatieve formuleringen nog niet rechtstreeks aanleiding geven tot een methodiek van het L.O.-onderwijs. Ze geven wel aan welke activiteiten in de opeenvolgende leeftijden aan bod kunnen en moeten komen (activiteitsgebieden uit onze bewegingscultuur: gymnastiek, atletiek, zwemmen, dans, spel, zelfverdediging ...).

De Eindtermen adopteerden een vakconcept met een vrij evenwichtige belangstelling voor leerstof, leerling en maatschappij. De aandacht voor leerstofverwerking en leerlingontwikkeling is gericht op kritische deelname aan de hedendaagse bewegingscultuur in onze maatschappij.

Verwacht wordt dat leerplannen (van de netten) en de schooleigen schoolwerkplannen die kwalitatieve formuleringen concreter maken en uitschrijven op de maat van hun leerlingen.

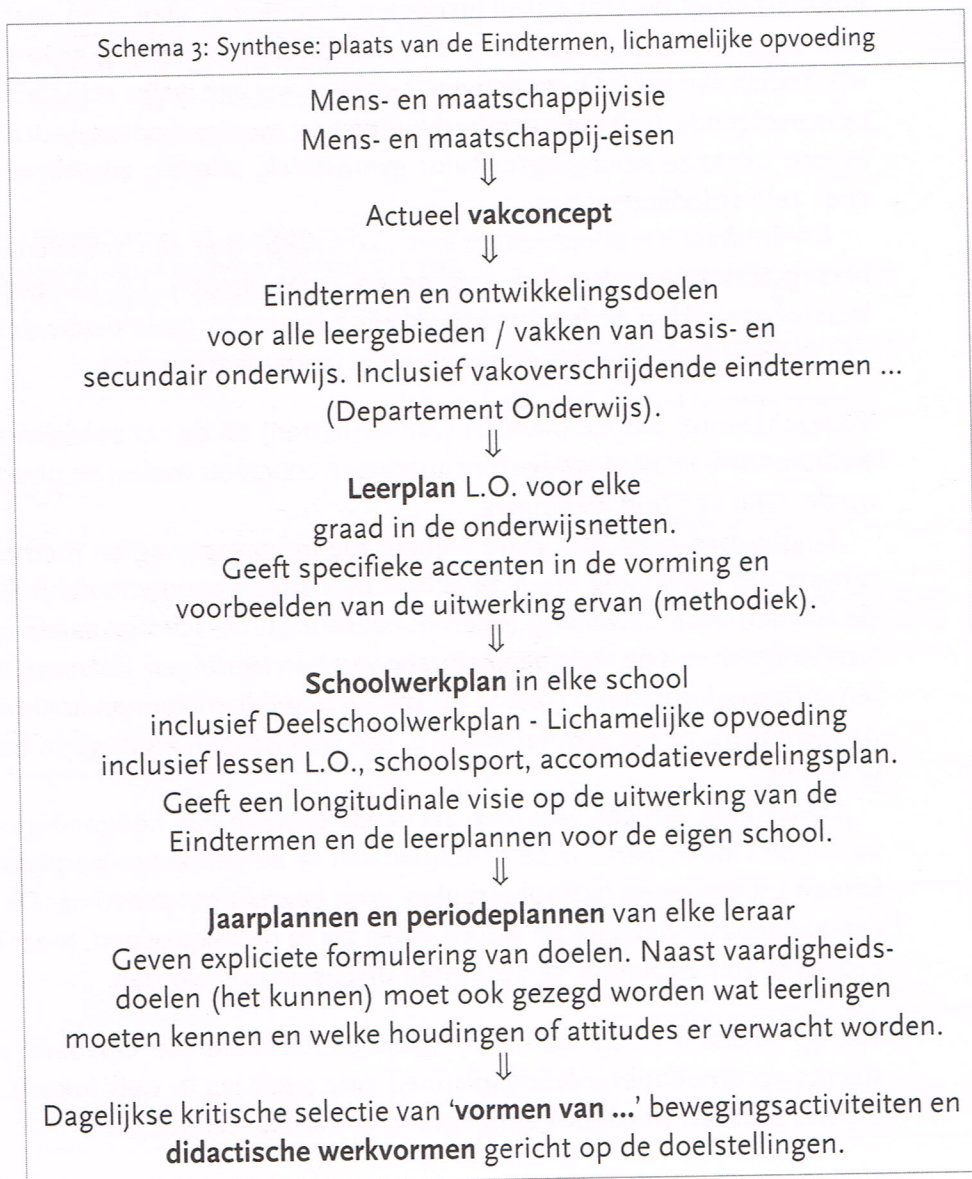
Eindtermen laten dus grote vrijheid toe in vormgeving en methodische uitwerking. Gelijktijdig eisen ze echter ook grote verantwoordelijkheid van de scholen in de uitwerking (operationalisering). De scholen zullen moeten leren uitgaan van de reële beginsituatie van hun leerlingen, daarvoor de doelen concreet formuleren (niet te ver buiten bereik!) en kunnen aantonen dat de leerlingen, zij het gedifferentieerd, een weg hebben afgelegd in hun ontwikkeling.

De werking van een vakgroep zal in alle scholen dus hoognodig zijn om vanuit de Eindtermen, via de richtlijnen van de netgebonden leerplannen, te komen tot een eigen 'schoolwerkplan' voor bewegingsopvoeding. De keuze van aangepaste didactische werkvormen zal in de vakgroepen, maar ook in opleiding en nascholing, een prioritair discussiepunt worden.

Tot op heden zijn de schoolwerkplannen Lichamelijke Opvoeding vaak slechts accommodatieverdelingsplannen (wie geeft les in welk lokaal). In de meeste gevallen wordt ook aangegeven wie welke leerstof geeft.

Meestal ontbreekt elke logische samenhang in de leerstof over de zes jaren van het secundair onderwijs (longitudinale samenhang). Bijna altijd ontbreekt een expliciete formulering van de hoofdkenmerken van de vorming die men nastreeft met de leerlingen. In de uitwerking van het vakconcept moet men bijvoorbeeld zeggen wat voor soort sportinitiatie men geeft en met welke bedoelingen of verwachtingen; welke soort fitheidstraining, met welke doelen op korte termijn, met welke motivering voor de leerlingen; enz. Het ligt dus voor de hand dat een grotere waaier aan didactische werkvormen gebruikt moet worden.

De logische samenhang tussen Eindtermen, Leerplan, Schoolwerkplan en de uitwerking ervan door de leraar is te vinden in schema 3.



2.2 Consequenties voor de methodiek van de Lichamelijke Opvoeding als motorische basisvorming

Motorische basisvorming heeft – vanuit de Eindtermen bekeken – enkele methodische implicaties voor de onderwijspraktijk. Ik bespreek hier vooral de te bereiken doelen.

- 1 Basisvorming is gericht op totale persoonlijkheidsvorming, die kritisch-creatieve kenmerken draagt en gericht is op een zich ontwikkelende maatschappij (W. Wielemans, 1993).

Motorische basisvorming kan zich richten op de horizontale differentiatie van de persoonlijkheid, nl. op deelaspecten ervan, bijv. op de fysieke en psychomotorische capaciteitsvermeerdering. Deze verouderde, enge, factoriële benadering staat in schril contrast met de nieuwe, brede benadering. Die omvat alle aspecten van de persoonlijkheid, dus ook de cognitieve capaciteiten en alle karakteraspecten, zowel de wijze van zijn, de wijze van zich gedragen (attituden).

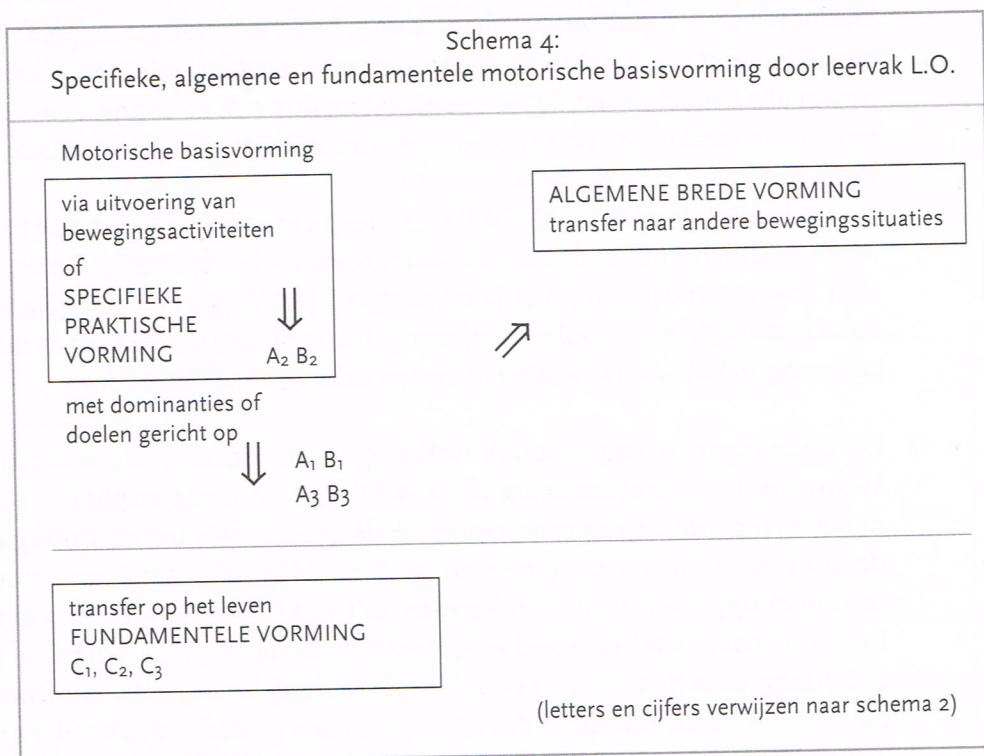
De brede benadering (C. De Keyser, reeds in 1969) verwijst ook naar een verticale differentiatie, d.w.z. naar een groei van het zelfbeeld. Ze veronderstelt bovendien een longitudinale opvolging (tot 18 jaar) en een geïntegreerde aanpak (vak- en schooloverstijgend). Deze nieuwe benadering is duidelijk aanwezig in het vernieuwde vakconcept Lichamelijke Opvoeding.

- 2 De oude tegenstelling systematische tegenover occasionele basisvorming kwam voort uit de opsplitsing van het vak L.O. in deeldisciplines. Zo stonden enerzijds de takken van sport voor de occasionele basisvorming en anderzijds de 'Basis L.O.' voor de systematische (meestal analytisch en factorieel opgevat). In de Eindtermen valt deze scheiding en tegenstelling tussen occasionele, praktische en systematische, formele vorming (Basis L.O.) weg. Ook de wetgever denkt in die richting als hij het vak samen met de andere vakken dwingt in de richting van een geïntegreerde verlengde basisvorming. Lichamelijke opvoeding op school is geen synoniem van sport, maar is motorische basisvorming.
- 3 De begrippen specifieke vorming, algemene vorming en fundamentele vorming (De Block, 1965 en latere uitgaven) moeten vanuit de Eindtermen dan ook in een onafscheidelijke relatie worden gezien (cf. schema 4).

De ontwikkeling van de motorische competentie, een gezonde en veilige levensstijl, een positief zelfbeeld en sociale relaties gebeurt binnen *bewegingsactiviteiten*. Die bewegingsactiviteiten vormen voor de leraar (en ook voor de leerling) het concrete uitgangspunt.

De uitvoering van een bewegingsactiviteit is in eerste instantie gericht op een *specifieke, praktische motorische vorming* (bijvoorbeeld het beheersen van een bepaalde vaardigheid). De leraar kan in het uitvoeren van een taak of het aanleren van een vaardigheid ook accenten (dominanties) leggen op specifieke doelen, bijv. op cognitieve aspecten van de motorische competentie (A_1) of op uitvoeringsaspecten ervan (A_2) of op attitudeaspecten (A_3) (letters en cijfers verwijzen naar schema 2). In het leggen van die accenten liggen zeker kansen tot kwalitatief onderwijs.

De kwalitatieve benadering kan tevens een bijdrage leveren aan een vorming voor later (teaching for transfer). Dan is er sprake van *algemene vorming*. Daarvoor zijn vooral doelen op het vlak van de attitude-vorming (A_3 , B_3 of C_3) nodig.



Onder *fundamentele* vorming verstaan we de verdiepte persoonsvorming door het vak (verticale differentiatie), bijvoorbeeld het ontwikkelen van het zelfbeeld (zich goed voelen door te kunnen springen over een springkast, door enthousiast te participeren aan een boeiende 3-tegen-3 in basketbal, of door verbanden te leggen tussen cardiorespiratoire training en gezondheid).

Die fundamentele vorming kan vanzelfsprekend ook in de richting gaan van de sociale relaties en de ecologische integratie (bijv. bij natuursporten). In de 3de graad van het secundair onderwijs moet gestreefd worden naar deze fundamentele vorming voor alle leerlingen.

Deze fundamentele vorming kunnen we ook 'kwalificatie' noemen (cf. het beroepsonderwijs), wat verwijst naar een gevormdheid of een graad van verworvenheid of valorisering van de nagestreefde doelstellingen in het leven van de leerling.

4 *Ter illustratie enkele dominanties afgeleid uit de Eindtermen.*

Doelen kunnen gericht zijn op fundamentele vorming of op brede algemene vorming.

- Fysieke *effecten*, met transferwaarde
bijv. aerobe uithouding, kennis erover en zelfstandige training ervan via huistaken.
- Cognitieve *reflecties* met transferwaarde
bijv. foutenanalyses (bewegingsanalyse) per 3 in het toestelturnen, nl. 2 helpers en 1 uitvoerder met rolwisseling en overleg, met grote zelfstandigheid in de samenwerking en met zin voor veiligheid en verantwoordelijkheid.
- Emotionele *expressies* met transferwaarde
bijv. beheersing van emoties bij verlies, of uiting van waardering bij het slaan van een partner bij het overschrijden van een hindernis.

De doelen kunnen *gelijktijdig gelegen zijn in:*

- het fysiek-emotionele (bijv. kracht en wilskracht bij het verbeteren van de fysieke conditie);
- het fysiek-cognitieve (bijv. uithouding en kennis erover bij duurlooptraining);
- het emotioneel-cognitieve (bijv. verwonderende ontdekking bij oriëntatiewandeling).

Daarin zit misschien de grootste vernieuwing vanuit de Eindtermen naar de vakmethodiek en didactiek. De traditionele werkvormen (voor- en nadoen en opgelegde beurten) zullen zich daarvoor dan ook moeten verfijnen.

Lichamelijke Opvoeding moet uitstijgen boven het 'kunnen' (A₂, B₂) en streven naar hogere kwaliteit (kwalificatie) na koppeling met andere doelen (A₁, A₃, B₁, B₃, C₁, C₂, C₃). Om dat doel te bereiken, moet een breed repertoire van didactische werkvormen gebruikt worden.

2.3 Consequenties voor de leerplannen van de netten

Door de Eindtermen en Ontwikkelingsdoelen in te voeren wil de overheid waken over de onderwijskwaliteit. Eindtermen zijn minimumdoelstellingen,

niet meer maar ook niet minder. Het vaststellen van die minimumdoelstellingen is een middel om de kwaliteit te bewaken. De manier waarop de Eindtermen worden gerealiseerd en de Ontwikkelingsdoelen nagestreefd bij de individuele leerling behoort tot de verantwoordelijkheid van de inrichtende macht.

Voor de A-stroom van de eerste graad kan men stellen dat Eindtermen minimumdoelstellingen zijn die op het einde van de eerste graad moeten worden bereikt. Voor de B-stroom zijn ontwikkelingsdoelen onderwijsdoelen die men uitdrukkelijk nastreeft bij elke individuele leerling (1 B en 2 B.V.L.) (Forum, 11 / 12 juni '95).

De netten moeten de Eindtermen en Ontwikkelingsdoelen integreren in de leerplannen en dus een plaats geven in hun onderwijsvisie gebaseerd op het eigen opvoedingsproject. Dit is zeker zo voor de vakgerichte Eindtermen en Ontwikkelingsdoelen. De vakoverschrijdende Eindtermen (milieu-, gezondheids-, burgerlijke, sociale opvoeding en leren leren) zullen daar waar mogelijk en zinvol in de vakgerichte leerplannen opgenomen worden. De onderwijsnetten zullen daar ten behoeve van hun scholen werk van maken. Voor de inrichters van onderwijs blijven de leerplannen de lichtbakens bij uitstek om kwaliteitsvol onderwijs te geven. Het komt immers aan hen toe om te bepalen wat zij als de kern ervaren in hun eigen pedagogisch project (Forum, 11 / 12 juni '95).

Voor de vakoverschrijdende Eindtermen en Ontwikkelingsdoelen welke niet zinvol in de leerplannen kunnen worden geïntegreerd, zal de school zelf moeten uitmaken hoe ze gerealiseerd respectievelijk nagestreefd worden. Ook hier zullen de netten ondersteuning geven.

Eindtermen werden geformuleerd als een opdracht van de school. Scholen zullen dan ook worden gecontroleerd naar de inspanningen die ze doen om de Eindtermen te bereiken (Forum, 11 / 12 juni '95).

Een belangrijke sleutel voor vernieuwing is het gebruik van een breed scala aan didactische werkvormen. Die behoren tot de vakmethodiek en horen thuis in de leerplannen.

Het werk van Mosston (1972) bevat een geslaagd continuüm van didactische werkvormen (spectrum van 'Teaching styles') voor de Lichamelijke Opvoeding. Mosston noemt het zelf een aanzet voor een 'Unified Theory of Teaching'. Volgens hem is onderwijs- en leergedrag een keten van beslissingen van leraar en leerlingen, in wisselend overwicht voor één van beide naar gelang van de nagestreefde doelstellingen.

In zijn eerste publicaties legde Mosston er de nadruk op dat leraren en leerlingen samen groeien door de werkvormen heen (from 'command' to 'discovery'): van de sterk leidende 'bevelvormen' naar 'ontdekkings-methoden', waarin de leerlingenautonomie steeds groter wordt.

Het was alsof er goede en betere, of lagere en hogere werkvormen waren. Bijgevolg gingen sommige opleidingen hun leraren opleiden in het toepassen van uitsluitend hogere werkvormen. Die redenering was fout. Mosston publiceerde dan ook snel een gewijzigde visie. Die stelt dat er een reeks werkvormen is die wisselende zeggenschap van leraren en leerlingen veronderstelt. Die diverse vormen moeten evenwel altijd gezien worden in relatie (1) tot het soort taak (een lesinzet is niet hetzelfde als het leren springen over kasten) en (2) met de bedoelingen die men met de taken heeft (bijv. opwarmen met ritmische vormen is niet hetzelfde als leren helpen bij springen over kasten). Enerzijds zijn er de werkvormen waarin men geleid wordt in het leren en bijgevolg een beroep doet op elementaire cognitieve operaties. Anderzijds is er de groep van werkvormen waarbij bijzondere eisen worden gesteld aan de leerling wat betreft probleemoplossen, creativiteit en zelfstandigheid. De volgende opsomming van het spectrum van werkvormen geeft hiervan een beeld. Mosston & Ashworth (1984) onderscheiden:

- A- The command style (leren met bindende opdracht)
- B- The practice style (leren met individuele inoefentijd en feedback)
- C- The reciprocal style (wederzijds leren en feedback van medeleerling)
- D- The self-check style (zelfcontrole via criteria bij het leren)
- E- The inclusion style (keuze van niveau binnen aangeboden leerstofopbouw)
- F- The guided discovery style (geleid ontdekkend leren b.v. via foutenanalyses)
- G- The divergent thinking style (creatief denkend leren b.v. combinaties maken in gym en dans)
- H- The individual program-learners design style (leren volgens zelfgemaakt programma b.v. i.v.m. fitness)
- I- The learner initiated style (zelf ingezet leren of vrij leren)
- J- The self-teaching style (zichzelf onderwijzen en zelfstandig leerdoel stellen)

Deze opsomming is een hypothetisch 'spectrum' van teaching styles of een gevarieerde reeks van werkvormen die gericht zijn op het bereiken van specifieke bedoelingen (bijv. zelfstandig leren).

De werkvormen zijn ontwikkeld vanuit de L.O.-praktijk waarin het leren van vaardigheden (Eintermen A_2) of het verbeteren van fysieke fitheid (Eindtermen B_2) centraal staan. Door een aangepaste werkvorm te kiezen, kunnen ook de cellen A_1 en B_1 (cognitieve vermogens) A_3 en B_3 (attituden) betrokken worden. Deze brede vorming garandeert transfer naar andere bewegingsactiviteiten en diepere persoonsvorming (de codes verwijzen naar schema's 2 en 4).

Van de netgebonden leerplannen wordt dan ook verwacht dat ze die vormingskwaliteit nastreven door voorstellen van activiteiten (vormen van ...) en werkvormen binnen het spectrum dat Mosston aanreikt.

2.4 Het vakconcept achter de vroegere leerplannen Lichamelijke Opvoeding en achter de Eindtermen 1ste graad secundair onderwijs (D.V.O.)

Eerst bekijken we de leerplannen van het katholiek secundair onderwijs tussen 1975 en 1993; daarna gaan we in op het ontwerp van de Eindtermen 1ste graad secundair onderwijs (D.V.O.).

2.4.1 De leerplannen van het katholiek secundair onderwijs (1975-1993)

De V.S.O.-leerplannen voor de 3 graden van secundair onderwijs werden naar aanleiding van de invoering van de eenheidsstructuur (S.O. '89) herzien en bijgewerkt. De oude leerplannen vertonen, wat de achtergronden betreft (geschreven vakconcept), bepaalde tendensen.

In het leerplan van de 1ste graad komt sterk het overwicht van het ontwikkelen van een positief zelfbeeld en van sociale relaties in de klasgroep tot uiting. De motorische competentie is beperkt tot het zichzelf confronteren in een brede reeks van bewegingsactiviteiten. Observatie en zelfobservatie zijn belangrijke kenmerken van de bewegingssituaties in de 1ste graad. In de eerste graad is de differentiatie beperkt tot de A- en B-stroom (2 leerplannen).

Inhoudelijk verschillen ze niet veel van mekaar.

Het leerplan van de 1ste graad staat voor het vak L.O. sterk in de geest van de vroegere observatiegraad (V.S.O.) en de middenschool. Motorische ontwikkeling en beheersing worden vanuit de basisschool, 3de graad, voortgezet.

In het leerplan van de 2de graad ligt de nadruk op het initiëren in takken van sport. De motorische competentie wordt hier vooral belicht vanuit het optimaliseren van de vaardigheid van jongeren in functie van sportparticipatie in hun vrije tijdsbesteding. Fitheid en bewegingsintensiteit komen op de tweede plaats. De differentiatie tussen jongens en meisjes komt aan bod; binnen de seksen wordt volgens motorische moeilijkheidsgraad gedifferentieerd.

In het leerplan van de 3de graad ligt het hoofddaccent op het ontwikkelen van een fitte levensstijl. De bredere benadering (gezonde en veilige levensstijl, van de Eindtermen) wordt echter niet beklemtoond. Fitheid wordt nage-

streeft door het contact met traditionele sporten en lifetime-sporten. In tweede instantie komen zelfbeeld en sociale relaties aan bod. Leerstof als leidend motief voor de vakdidactiek wordt teruggedrongen: de leraar beschikt over vrijheid en verantwoordelijkheid in de keuze van de leerstof. Deze is ondergeschikt aan het ontwikkelen van een actieve levensstijl.

In de leerplannen van het katholiek onderwijs stellen we dus een differentiatie van het vakconcept vast van de 1ste naar de 3de graad.

Mijns inziens moet deze longitudinale differentiatie veeleer verder uitgewerkt dan teruggedrongen worden.

2.4.2 Stand van zaken en blik op de toekomst in verband met de Eindtermen

De eindtermen van de 1ste graad S.O. zijn de afronding van het vakconcept uit het basisonderwijs. De hoofd-kenmerken zijn:

- individuele motorische ontwikkeling in de breedste betekenis;
- individuele beheersing (motorisch leren, ook in brede betekenis), verwant aan het leerplan van de eerste graad katholiek secundair onderwijs (de leerplannen 1ste graad van het Argo of de inrichtende macht van het gemeenschapsonderwijs hebben ook, zo niet nog sterker, deze kenmerken).

De pogingen om de ontwikkeling van het 'zelfbeeld' en de 'sociale vorming' een duidelijke plaats te geven, naast 'fitheid' en 'motorische competentie', zijn door alle instanties die inspraak hebben, aanvaard. Doelen als 'zelfbeeld' en 'sociale relaties' zullen bij veel leraren grote bezorgdheid, zelfs afwijzing en kritiek doen ontstaan. In de leerplannen van V.S.O. en S.O. '89 lagen attitudedoelen al moeilijk. Het ligt dus voor de hand dat de fundamentele persoonsvorming (zelfbeeld en sociale relaties) in de Eindtermen heel wat vakdidactische aanpassingen zal vragen.

In Vlaanderen heeft men door traditie meer ervaring en vertrouwen in een vakconcept waarin volgende ingrediënten terug te vinden zijn:

- leren van motorische taken;
- oefenen van fysieke eigenschappen;
- conformiserende tendensen en traditionele sportparticipatie;
- competitiegerichte en vergelijkende activiteiten.

Al deze kenmerken (waardeoriënteringen) zijn mooi uitgewerkt in de Eindtermen tot en met de 1ste graad secundair onderwijs. We kunnen dan

ook zeggen dat de Eindtermen op persoonlijke, motorische ontwikkeling van leerlingen, en op beheersing van motorische taken gericht zijn. De socio-emotionele componenten zijn in het geschreven vakconcept (vroegere leerplannen) altijd aanwezig geweest, maar dan wel stilzwijgend. Ze zijn nooit in de praktijk gebracht met een aangepaste methodiek.

Voor de 2de en 3de graad zal de grote diversiteit van onderwijsvormen en studierichtingen (in A.S.O., T.S.O., B.S.O. en K.S.O.), de grote heterogeniteit in aanleg en interesse (jongens en meisjes enerzijds, motorisch meer en mindervaardigen anderzijds) het grootste probleem zijn en blijven. Het probleem van grote klassen laten we nog buiten beschouwing. Die problematiek wordt des te groter in het uitschrijven van leerplannen en concrete schoolwerkplannen in de toekomst.

Het doortrekken van het oude vakconcept geconcentreerd op 'sportinitiatie' zal dan ook vastlopen. De meeste leerlingen kunnen in de 2de graad wel zwemmen en willen wel spelen, maar ze willen zich niet sporttechnisch blijven verbeteren of hoge prestatieniveaus nastreven.

Daardoor zien we op dit ogenblik in de 2de en 3de graad een wildgroei van blokuren (buiten de schoolmuren) met een activiteitsintensiteit beneden peil!

Er is in de leerplannen van die graden een te grote openheid en bijgevolg een ongecontroleerde wildgroei van alternatieve, recreatieve, technisch gemakkelijke en modegebonden vrijetijdsactiviteiten.

In plaats van het ontwikkelings- en beheersingsmodel verder uit te werken in de 2de graad, zien we sommige leraren afglijden naar een 'consumptie' (vlinderen) en een conformiserend model van oppervlakkige sportinitiatie, waar ze moeilijk van weg geraken. De leraren worden door de media, de leerlingen, de collega's ... ook in die richting geduwd. Ze hebben bovendien onvoldoende alternatieven voor het ontwikkelings- en beheersingsmodel, dat ze tot nu toe vooral op het motorisch gebied hebben benaderd. De vraag moet worden gesteld of ontwikkelen en beheersen niet meer in de sociomotorische sfeer en in de sfeer van de individuele verantwoordelijkheid moeten gezocht worden.

Aangepaste 'vormen van' gymnastiek, atletiek, sportspel, enzovoort moeten worden uitgedacht om daarmee in de 2de graad een brede betekenis aan ontwikkelen en beheersen te geven.

2.4.3 Besluiten

We moeten voor de 2de en 3de graad evolueren naar een gedifferentieerd vakconcept met de volgende aandachtspunten:

- 1 beheersing van de leerstof blijft aanwezig (variëren tegenover beheersen, presteren);
- 2 er is een breed scala van individuele vorming (zelfactualisatie door normstellende conditieverbetering tegenover persoonlijke bewegingsstijl ontwikkelen);
- 3 de sociale vorming kan op diverse wijzen en erg nadrukkelijk aan bod komen met grote aandacht voor verantwoordelijkheid (participeren in homogene tegenover heterogene groepen).

Tot slot nog een opmerking over een onderwerp dat tot dusver nog niet aan bod kwam, nl. de co-instructie van jongens en meisjes in lessen L.O. Graag geef ik hierover, vanuit de geadopteerde pedagogisch-didactische standpunten in dit cahier mijn mening.

Netten en scholen hebben vanuit hun pedagogisch project eigen standpunten over co-educatie. In lessen L.O. is co-instructie mogelijk als toepassing van een co-educatief project. De school kan echter beslissen hoever ze staat in haar ontwikkeling om met haar leraren en leerlingen vorm te geven aan co-instructie in alle lessen L.O. in alle graden. Gezien de actuele mentaliteit binnen het onderwijs en de huidige ontwikkelingen vanuit het vakconcept, zijn de meeste scholen voorzichtig om co-instructie integraal toe te passen. We zien wel steeds toenemende aandacht voor sociale doelen in de L.O. We zien ook dat in de 3de graad van het secundair onderwijs steeds meer scholen één van de twee lessen activiteiten aanbieden die aangepast zijn voor co-instructie. De toekomst moet uitwijzen of de sociale doelen in de L.O. meer ruimte zullen krijgen en het 'actief-samenbewegen-met-verschillen' overwicht zal krijgen op het 'actief-geslachtsspecifiek-bewegen-met prestatiekarakter'.

De puberteit (1ste en 2de graad) en de eigen bewegingsvoorkeur van jongens en meisjes in die periode geven aan dat, op dit ogenblik, gescheiden L.O.-onderwijs (in de 1ste en 2de graad secundair onderwijs) de meeste vormingskansen biedt.

3 Uitdieping van het vakconcept: stellingen en legitimering

In het vorige hoofdstuk bleek duidelijk dat de werkgroep Lichamelijke Opvoeding van de Dienst voor Onderwijsontwikkeling een richtinggevende stap gezet heeft betreffende het vakconcept L.O. (D.V.O., 1993). We herhalen de twee hoofdlijnen:

- Er wordt uitgegaan van een eenheidsbenadering van de bewegende, denkende, strevende mens in de formulering van grote antropologische doelen- en categorieën.
- Er wordt longitudinaal, vanuit de basisschool (basisvorming) gedacht met de gevolgen voor onderwijs- en leervormen, relatiestijl en keuze van leerinhouden.

Er blijven echter veel vragen bij leraren:

- Kunnen we voor de netgebonden leerplannen, de opleidingen en de nascholingen voor het secundair onderwijs voortbouwen op het vakconcept?
- Hadden we sedert V.S.O. al geen eigen vakconcept met een aangepaste motorische basisvorming?
- Verandert of vernieuwt een vakconcept?
- Kan een vakconcept longitudinaal (15 leerjaren, van de kleuterschool tot de 3de graad secundair onderwijs) dienstig zijn?
- Kan er door de grote diversiteit van onderwijsvormen en studierichtingen wel vanuit één vakconcept worden onderwezen?
- Wat is de relatie van het vakconcept met de Vakoverschrijdende Eindtermen, met de waardeoriëntatie (doelenbenadering vanuit de V.S.) en met onze eigen historisch gegroeide grondslagen van het vak?

Met deze vragen in het hoofd overloop ik enkele stellingen over vakconcept. Ik zoek meteen ook daarna historische verklaringen voor de ontwikkeling ervan en tracht het te legitimeren door het te toetsen aan externe criteria.

Stelling 1 Iedere leraar heeft een theorie of een concept van een vak. Dat impliciete beeld kan gegroeid zijn vanuit vroegere ervaringen met het vak of het kan opgebouwd zijn uit gekregen opleidingen. Leraren geven onderwijs vanuit een 'beleefd' vakconcept, dat tot uiting komt in hun dagelijks lesgeven en al doende is opgebouwd.

Naast het beleefde vakconcept is er ook een 'besproken' vakconcept. Leraren kunnen hun vakconcept verwoorden als ze in een vakgroep overleg-

gen en elkaar overtuigen van hun visie. Op die wijze verrijken ze hun beleefde vakconcept.

Ten derde is er het 'geschreven' vakconcept. Dat vinden we bijv. in de inleiding tot de Eindtermen (vakvisie) of in een opleiding (theorie van het L.O.-onderwijs). Meestal wordt daarbij verwezen naar maatschappelijke eisen aan het vak en bijdragen van het vak in de persoonlijkheidsvorming. Men gaat daarbij zijn grondslagen benoemen en keuzen maken. Op dit ogenblik wordt verwacht dat de vakgroep in een school dat ook op haar manier doet in de inleiding van haar schoolwerkplan bewegingsopvoeding.

Stelling 2 Vakconcepten vernieuwen zich. Leraren krijgen nieuwe zienswijzen op leren én onderwijzen, op het onderwijsaanbod en op de behoeften van leerlingen. Daardoor gaan ze hun vakconcept wijzigen of aanvullen, maar slechts zelden zullen ze hun vroegere vakconcept verwerpen. Dat zou hen immers onzeker maken en voor conflict met hun omgeving zorgen. Leraren zijn in feite conservatief en houden zoveel mogelijk aan hun zekerheden. Bijgevolg veranderen ze hun theorieën en hun vakconcept slechts zeer langzaam. Misschien is dat maar goed ook!

Wat zijn de oude grondslagen van het vak L.O.? Gelden deze zekerheden niet alleen voor leraren op het veld, maar ook voor de beleidsvoerders?

- 1 De biomedische grondslagen hebben in de voorbije 150 jaar steun gegeven aan een fysiek mensbeeld, met veel aandacht voor het lichaam als object.

Achtereenvolgens was de sterke, de sportieve, de fitte en de gezonde mens het na te streven ideaal. De oude grondslag evolueerde van aandacht voor de lichaamshouding, voor de spierkwaliteit (kracht en lenigheid) en voor het uithoudingsvermogen naar een zoeken naar een persoonlijke, optimale, gezonde en veilige levensstijl (Eindtermen D.V.O., L.O., na 1993).

Voor de morele deugden was het oude uitgangspunt dat ze door het oefenen van het lichaam vanzelf meegegeven werden.

De laatste decennia evolueert het fysieke mensbeeld (lichaam als object) echter naar een eenheidsvisie op de zich bewegende mens met denk- en streefvermogens, en met een kritische houding tegenover waarden zoals gezondheid en veiligheid (lichaam als subject). Het omkaderen van fysieke activiteit met cognitieve doelen en attitudedoelen vormt de vernieuwing in het biomedische uitgangspunt. Er is dus duidelijk een verbreding van de biomedische grondslag merkbaar.

- 2 De Bildungstheoretische en de leertheoretische grondslagen, die in de jaren 60 via de sport de lichamelijke opvoeding kwamen verrijken, hebben ook een hele ontwikkeling doorgemaakt. Sport was – naast gymnastiek – nodig om de jongeren bredere motorische vormingskansen te geven. In plaats van

alleen gericht te zijn op het individuele en lichamelijke aspect, moest de leerling ook gericht worden op interactie met de medemens en bewegingsactief zijn.

De sport bracht ook een bepaald klimaat van prestatie en competitie en een vanzelfsprekende sociomotorische vorming (Bildung of vorming door sport). De sociale deugden zouden op een vanzelfsprekende manier met de sportbeoefening worden meegegeven, maar dat is evenwel nooit aange-toond.

Sportinitiatie veronderstelt ook grote aandacht voor leer- en onderwijstheorieën. In reactie op de oude behaviouristische leertheorieën ontwikkelden zich handelingstheorieën en een grote waaier van cognitieve leertheorieën. Elke leertheorie kende zijn aanhangers. Lichamelijke Opvoeding en leren van bewegingen werden tussen de jaren 60 en 80 synoniem. Leraren zijn in die periode vooral op de technomotorische en minder op de sociomotorische leerprocessen in de L.O. teruggevallen. L.O. werd sportinitiatie en een vanzelfsprekend middel om democratische maatschappijenmerken te reconstrueren en om enkele morele deugden te verwerven.

Vorming door middel van leren en onderwijzen evolueert. Op dit ogenblik ontstaat er meer aandacht voor het zelfstandig leren van leerlingen (vakoverschrijdende doelstelling: leren leren). Leraren krijgen aandacht voor morele en ethische vorming binnen de bewegingscultuur. Ze willen leerlingen wapenen (kwalificatie) om kritisch te leren omgaan met lichaamscultuur én met sportcultuur, zowel voor zichzelf als voor anderen. Een ander aandachtspunt is de verantwoording van de natuursporten (veiligheidsvragen én ecologische vragen).

Tot slot worden er vragen gesteld over verdraagzaamheid bij omgangsvormen tussen jongeren onderling, tussen jongeren en volwassenen en tussen mensen uit verschillende culturen (vredesopvoeding begint immers in de klas!). Nieuw voor de lichamelijke opvoeding zijn de omgangsvormen tussen jongens en meisjes in de les L.O.: co-educatie via co-instructie.

Antwoorden op deze vragen veronderstellen een didactiek en methodiek gericht op brede vormingsprocessen in plaats van op het motorisch product, dat door middel van motorische leerprocessen verworven kan worden.

Het is interessant om na te gaan of er verbanden zijn tussen het vakconcept met zijn vakeigen doelencategorieën en de oude en de vernieuwende grondslagen. In schema 5 trachten we de oude en nieuwe grondslagen voor te stellen onder hun corresponderende doelencategorieën.

Schema 5: Grondslagen en grote doelencategorieën van het vak L.O. in relatie met aspecten van de 'persoonlijkheid' (beschreven in de Eindtermen D.V.O. '93)			
"Lichamelijke Opvoeding is motorische basisvorming door middel van bewegingsactiviteiten gericht op het ontwikkelen van":			
	A motorische competentie	B gezonde en veilige levensstijl	C zelfbeeld en sociale relaties
1 cognitieve- 2 vaardigheids- 3 dynamisch- affectieve persoonlijkheids- componenten	- - -	- - -	- - -
Grondslagen	oude en vernieuwde 'vormings' en 'leertheoretische' grondslagen	oude en vernieuwde 'biomedische' grondslagen	nieuwe humaniserende eisen voor elk vak van de basisvorming

We stellen vast dat de oude grondslagen (biomedische en vormings- en leertheoretische) zich steeds vernieuwen, verbreden en zich heroriënteren. We stellen ook vast dat ze sterk moeten worden aangevuld met een humaniserende methodiek met toekomstperspectief, waarmee de leerling zich nu kan wapenen voor later (E. Van Assche, 1991). Niet alleen fysieke weerbaarheid is nodig, maar ook een kritische mentale weerbaarheid.

Er is in het denken een hele weg afgelegd: van het lichaam als object, via het lichaam als subject, naar de zich bewegende mens in relatie met zichzelf, de anderen, de natuur, het andere ... (W. Wielemans, 1993). Deze wijze van denken is echter nog lang niet omgezet in concreet handelen in onderwijsleerprocessen of in opleidingsprocessen (pre- en inservice).

Stelling 3 De ontwikkeling van het vakconcept in Vlaanderen is tegelijk een West-Europees, een continentaal en zelfs een mondiaal gebeuren.

Net zoals leraren ontwikkelen ook Europese landen met verschillende snelheden.

Oost-Europa loopt zo met een zekere vertraging West-Europa achterna voor wat de curriculumtheorieën L.O. betreft, alhoewel ze in het topsport voorop liepen! (E. Van Assche, O. Metlouchko, 1998).

De Verenigde Staten lopen dan weer voorop in de curriculumtheorieën. Daarom is het interessant om in de Amerikaanse literatuur te kijken naar de vakontwikkelingen en de ervaringen van anderen (A. Jewett, L. Bain, C. Ennis, 1995).

Jetwett et al. (1995) gaan uit van waardeoriënteringen (Value Orientations) in de Lichamelijke Opvoeding. Ze komen daarbij tot 5 gebieden van waarden die in het denken over het vak, in meerdere of mindere mate, door leraren kunnen worden nagestreefd.

In onderstaande lijst zien we de 5 waardegebieden, met telkens één voorbeeld van doelstellingen, die meteen ook aangeven dat er een grote variatie kan zijn bij de interpretatie.

- 1 *Beheersing van sportdisciplines*: bijv. Ik leer leerlingen vaardigheden zodat ze plezier zullen hebben aan sport- en spelactiviteiten.
- 2 *Motorische leerprocessen*: bijv. Ik leer leerlingen hoe ze moeten omgaan met leerprocessen bij het leren van nieuwe vaardigheden.
- 3 *Zelfactualisering*: bijv. Ik leer leerlingen doelstellingen te kiezen die overeenkomen met hun eigen mogelijkheden.
- 4 *Sociale verantwoordelijkheid*: bijv. Ik ga zorgvuldig te werk bij de keuze van activiteiten, om zeker te zijn dat iedereen kan meedoen.
- 5 *Ecologische integratie*: bijv. Ik leer leerlingen keuzen maken uit activiteiten die ze voor later willen leren.

Schema 6: Waardeoriënteringen (A. Jewett et al. 1995) en grote doelencategorieën van het vak L.O. in relatie met aspecten van de 'persoonlijkheid' beschreven in de Eindtermen (D.V.O. '93).

"Lichamelijke Opvoeding is motorische basisvorming door middel van bewegingsactiviteiten, gericht op het ontwikkelen van":			
	A motorische competentie	B gezonde en veilige levensstijl	C zelfbeeld en sociale relaties
1 cognitieve, 2 vaardigheids- 3 dynamisch- affectieve persoonlijkheids- componenten	- - -	- - -	- - -
Waarde-oriënteringen A. Jewett et al. 1995	° Disciplinebeheersing ° Motorische leerprocessen	° Zelfactualisatie ° Sociale verantwoordelijkheid ° Ecologische integratie	

Het is vrij duidelijk dat de meer leerstofgebonden en zakelijke waarden, nl. het beheersen van bewegingsdisciplines of bewegingsactiviteiten en het betrokken zijn bij motorische leerprocessen, het sterkst gekoppeld zijn aan de A- en B-doelen uit schema 6. De meer humaniserende tendensen in het bewegingsonderwijs zijn het sterkst gekoppeld aan de doelen uit B en C.

Stelling 4 In de 2de graad en in de 3de graad van het secundair onderwijs ontstaat een grote diversiteit in onderwijsvormen en studierichtingen. De *grote variaties in leerlingenpopulaties* kunnen wel een aantal kenmerken gemeen hebben. Ze worden misschien door hetzelfde milieu beïnvloed, toch verschillen 14-jarige A.S.O.-jongens heel sterk van 18-jarige B.S.O.-meisjes. Zij beleven hun lichamelijkeid, hun sportprestaties, hun omgang met anderen in bewegingssituaties heel anders. Hun interesses vertrekken vanuit andere gegevens, hun beleving van schoollopen is anders en hun relatie met leraren is anders.

Dat anders zijn genoodzaakt tot een *gedifferentieerd vakconcept*.

Niet alleen leraren verschillen in opvattingen over het vak L.O. Scholen kunnen daarenboven ook een ander overkoepelend school- en opvoedingsconcept hebben en daardoor in het vakconcept L.O. bepaalde accenten leggen. Ook leerlingen hebben verschillen in snelheid van hun ontwikkeling en dwingen ons tot aangepaste verwachtingen. Die zullen we tot uiting moeten brengen in de uitwerking van het vakconcept. Dat illustreer ik in praktische voorbeelden in de laatste hoofdstukken van dit cahier.

Stelling 5 Een vakconcept genereert vakeigen doelen. De ontwikkeling van het vakconcept in Vlaanderen kent zijn hedendaagse vorm in de formulering van Eindtermen en Ontwikkelingsdoelen (DVO, 1993-1997). De *vakeigen doelen* moeten wel gekoppeld kunnen worden aan *vakoverschrijdende doelen* voor het secundair onderwijs.

In schema 7 tonen we aan welke logische band er ligt tussen de vakoverschrijdende doelen en de vakeigen doelen. In de teksten van de D.V.O. zijn voorbeelden terug te vinden:

- 'leren leren' kan zeer goed aan bod komen in de vernieuwde visie op 'motorische competentie';
- 'gezondheidseducatie' en 'milieu-educatie' worden best geïntegreerd in het ontwikkelen van een 'gezonde en veilige levensstijl';
- 'sociale vaardigheden' en 'burgerzin' kunnen het best geïntegreerd worden in de overkoepelende doelstelling 'ontwikkeling van zelfbeeld en sociale relaties'.

Schema 7: Vakoverschrijdende doelen en grote doelencategorieën van het vak L.O. in relatie met aspecten van de 'persoonlijkheid' beschreven in de Eindtermen (D.V.O. '93).			
"Lichamelijke Opvoeding is motorische basisvorming door middel van bewegingsactiviteiten, gericht op het ontwikkelen van":			
	A motorische competentie	B gezonde en veilige levensstijl	C zelfbeeld en sociale relaties
1 cognitieve, 2 vaardigheids- 3 dynamisch-affectieve persoonlijkheids- componenten	- - -	- - -	- - -
Vakoverschrijdende doelen (DVO 1995)	1 leren leren	2 gezondheids- educatie 3 milieu-educatie	4 sociale vaardigheden 5 burgerzin

Besluit Er zijn voldoende historische, pedagogische, leerpsychologische en vakdidactische redenen om te pleiten voor een gedifferentieerd vakconcept in de 2de en 3de graad van het secundair onderwijs. Er zijn ook voldoende gronden om aan te nemen dat het vakconcept uit de tot nu toe verschenen Eindtermen en Ontwikkelingsdoelen voor het vak Lichamelijke Opvoeding (D.V.O. 1993-1997) voldoende banden bezit met de vroegere grondslagen van het vak, met de waardeopvattingen (V.S.) en met de actuele vakoverschrijdende Eindtermen (D.V.O.).

Deze banden valideren niet alleen het vakconcept dat we uit de Eindtermen hebben afgeleid, ze legitimeren het ook. Dat vormt meteen een goede basis om het vakconcept verder uit te werken voor de 2de en de 3de graad van het secundair onderwijs.

4 Gedifferentieerd vakconcept voor de 2de en 3de graad secundair onderwijs

In de vorige hoofdstukken is het doelenkader voor het vak geschetst. De 'waarom'-vraag werd beantwoord in een brede discussie rond het vernieuwde vakconcept achter de 'Eindtermen'.

Lichamelijke Opvoeding is 'motorische basisvorming door middel van bewegingsactiviteiten', gericht op het ontwikkelen van:

- A– motorische competentie;
- B– een gezonde en veilige levensstijl;
- C– een positief zelfbeeld en sociale relaties.

De doelen worden op vaardigheids-, cognitief en dynamisch-affectief vlak op een geïntegreerde wijze geformuleerd. Per ontwikkelingsniveau worden ze op een longitudinale wijze uitgewerkt in kwantitatieve en kwalitatieve zin (cf. Eindtermen).

Het doelen-middelenkader zoekt antwoorden op de 'wat'- en 'hoe'-vragen (Didactiek en Methodiek van het L.O. onderwijs). Voor de 'wat'-vragen geven de Eindtermen aan welke activiteitsgebieden de voorkeur krijgen. Daarbij worden vormen van gymnastiek, atletiek, zwemmen, ritmiek en dans, spel en sportspel, verdedigingsactiviteiten en outdooractiviteiten genoemd.

De antwoorden op de 'hoe'-vragen zullen worden gegeven door de netgebonden leerplannen en door de vakgroepen in de scholen zelf.

Uit de vorige hoofdstukken leid ik de volgende eisen af voor de antwoorden op de 'hoe'-vragen. Voor de vormgeving van lessen L.O. aan leerlingen tussen 14 en 18 jaar richt men zich het best op de volgende twee punten:

- 1 Een toenemende leerlingenbetrokkenheid. Die kan bereikt worden door een positieve affectieve instelling tegenover de aangeboden themata uit de bewegingsactiviteiten. Het welbevinden van de leerlingen zal leiden tot hogere betrokkenheid tijdens:
 - de opbouw van activiteiten;
 - de uitvoering en uitbouw van de activiteiten, met passende didactische werkvormen;

- de evaluatie op basis van reflecterend leren en interageren met medeleerlingen en leraar.
- 2 Een gedifferentieerde, ontwikkelingsaangepaste uitbouw van het vakconcept. Deze methodische uitbouw wordt in de volgende paragrafen stapsgewijs toegelicht.

4.1 Niveaus en soorten vorming

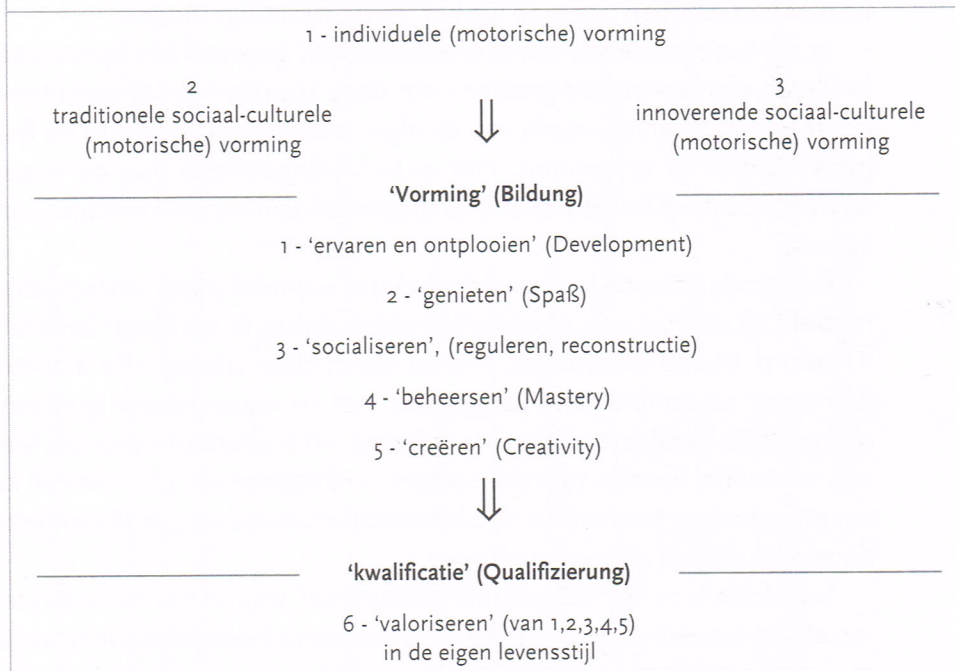
Er is nogal wat variatie rond het begrip 'vorming' (Bildung). In het vorige hoofdstuk besprak ik vorming vanuit de algemene didactiek. Praktische, algemene en fundamentele persoonsvorming kwam daar aan bod. Nu overloop ik enkele specifieke soorten vorming uit de lessen L.O. in orde van belangrijkheid.

- 1 Lichamelijke Opvoeding richt zich, vanuit traditie, op de *individuele, motorische vorming*, meestal met sterke aandacht voor de fysieke eigenschappen (uithouding, kracht, lenigheid) en op het verwerven van basisvaardigheden uit diverse takken van sport.
- 2 In de naoorlogse periode werd deze individuele vorming via de interactieve sportspelen aangevuld met *traditionele sociaal-culturele vorming*, vooral gericht op fair-play, samenwerking en presteren in groep tegen anderen.
- 3 In de jaren 80 zien we een tegencultuur ontstaan tegen het overdreven competitieve karakter van de vorming. Er wordt gepoogd te spelen en te sporten zonder accent op overwinnen. De nadruk ligt op samen-spelen, spel voor iedereen mogelijk maken en een positieve beleving doen ontstaan bij alle deelnemers. 'Spelen zonder winnen' is het motto. Dat is de *innoverende sociaal-culturele* motorische vorming.

Op dit ogenblik stellen we vast dat, zowel bij leraren als in de Eindtermen en de netgebonden leerplannen, deze 3 vormingsopvattingen aan bod komen. De bovengeschetste rangorde geeft ook de actuele prioriteiten aan.

Het begrip 'vorming' wordt bovendien door leraren L.O. op zeer verschillende wijze ingevuld. We geven in schema 8 een vijftal varianten met enkele internationaal bekende termen (V. Van Achter, 1995 en B. Crum, 1994). Deze vijf voorbeelden kunnen zowel in de individuele als sociaalgerichte L.O. aan bod komen.

Schema 8: Ontwikkelingsmodel met differentiatiemogelijkheden vanuit traditionele, hedendaagse opvattingen over het vak L.O.



Voor leraren is het hoogste vormingsniveau, nl. de 'kwalificatie', vrij nieuw. Deze geïntegreerde, spontaan getoonde vorming wordt ook het *valorisatie*-niveau genoemd. Die verworvenheid kan mijns inziens binnen de 5 voorgestelde opvattingen over vorming worden nagestreefd. Er heeft volgens mij dus zowel vorming plaats in een *genietende*, bewegingsgezinde levensstijl (bijv. wekelijks tennispertijntje), als in een *beheersing* nastrevende sporttraining (bijv. om te kunnen deelnemen aan de 20-km jogging van Brussel).

'Kwalificatie' hoort dus thuis op het transferniveau, nl. in de vrije tijd van de leerling, buiten de les, in de eigen levensstijl.

4.2 Differentiatiemogelijkheden in de vorming door modellen van L.O.-methodieken

Vorming door bewegingsactiviteiten in lessen L.O. gebeurt volgens enkele traditionele modellen van methodiekuitbouw, die worden overgeleverd van leraren op leerlingen, die dan later weer lesgeven zoals hun leraren vroeger deden. Pejoratief bekeken, zou men dat een vorm van folklore of overlevering van de ene generatie op de andere kunnen noemen.

Het 'sportinitiatieemodel' is het best bekende methodiekmodel dat in de

naoorlogse periode is doorgegeven. Dat gebeurde zowel in West-Europa als in de Verenigde Staten. Het tweede veel voorkomende model is uit de gymnastiek ontstaan en noemen we het 'fitnesstrainingsmodel'.

In die twee modellen wordt ofwel prioriteit gegeven aan sportinitiatie, via het leren van basisvaardigheden voor deze sporttakken, of aan fitness door het toepassen van de regels van de algemene trainingsleer om de fysieke eigenschappen te verbeteren. Het ontwikkelingsniveau van de leraar komt daarbij tot uiting in het wel of niet toepassen van recente wetenschappelijke kennis.

Een derde – in ons land minder bekend – model is het 'zelfactualiseringsmodel'. In milieus van persoonlijkheidsstraining is het beter bekend als de 'Outward Bound'-methodiek. Hierin wordt door uitdagende activiteiten in de natuur de confrontatie aangegaan met de eigen fysieke grenzen en de persoonlijke karaktertrekken. Via reflectie- en evaluatiemomenten leert men zijn werkelijke fysieke, morele, sociale, leidinggevende of creatieve kwaliteiten en gebreken kennen. In de Lichamelijke Opvoeding in Vlaanderen komt dit model slechts uitzonderlijk voor.

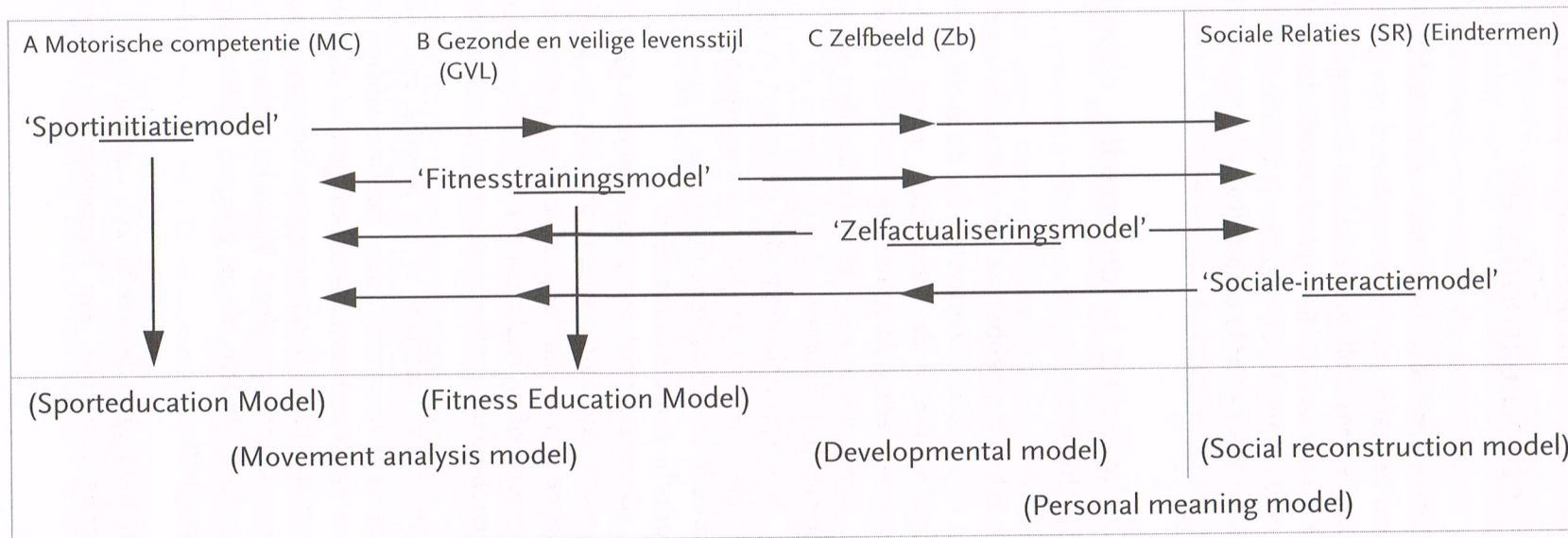
Ten slotte is er het 'sociale interactiemodel' waarin het individu leert acteren als lid van een concrete groep. Via sociale opbouw of reconstructie wordt er gewerkt aan betere samenlevingsvormen in klasgroepen. Ook dit model komt slechts sporadisch of heel kortstondig aan bod in Vlaanderen. In de betere jeugdbeweging komt het wel meer voor.

De laatste twee modellen hebben vanuit humaniserend oogpunt heel wat te bieden, zeker op het vlak van de cognitieve en de dynamisch-affectieve omkadering van bewegingsactiviteiten in groep. Scholen die voor co-instructie kiezen in één of meerdere graden van het secundair onderwijs, kunnen het best inspiratie zoeken in het sociale interactiemodel.

Uiteraard zou men de hierboven genoemde theoretische modellen op de ideale manier kunnen uitschrijven (A. Jewett et al., 1995). De realiteit toont echter dat iedere leraar in meerdere of mindere mate kenmerken van die vier modellen vertoont. Gedurende een bepaalde periode, of met een bepaalde klasgroep zal een leraar meer kenmerken hebben van één bepaald model dan in een andere periode of met een andere klasgroep. Dat geldt dan wel voor de 'soepele' leraar. De meer gefixeerde leraar zal veeleer vastzitten in één bepaalde, soms verouderde, uitwerking van het sportinitiatie model. Ik stel de methodiekmodellen en ontwikkelingsmogelijkheden voor in schema 9.

Schema 9: Ontwikkelingsmogelijkheden vanuit enkele methodiekmodellen

Het 'sportinitiatiemodel' is het traditionele hedendaagse L.O. model. Van daaruit zijn twee ontwikkelingen mogelijk (pijlen). Daarnaast zijn er nog drie mogelijke modellen. Doelen en waarden zijn terug te vinden in modellen (zie ook schema 10). Modellen zijn voorgesteld in een ontwikkelingslijn, van traditioneel naar vernieuwend. De horizontale pijlen stellen de uitbreiding voor, de verticale pijlen de uitdieping. Onderaan zijn de termen uit de Amerikaanse literatuur vermeld.



4.3 Ontwikkelingsmogelijkheden vanuit enkele methodiekmodellen

De hiervoor beschreven methodiekmodellen worden volgens de traditie op een bepaalde manier overgeleverd van generatie op generatie of via opleiding en nascholing. We nemen als uitgangspunt dat vanuit elk methodiekmodel, leraar en leerlingen kunnen ontwikkelen. We onderscheiden daarbij ontwikkeling in de breedte, (uitbreiding in de zin van de Eindtermen) en ontwikkeling in de diepte (kwalificatie). Beide ontwikkelingen hebben hun eigen kenmerken en kwaliteiten.

4.3.1 Ontwikkeling in de breedte, uitbreiding in de zin van de Eindtermen

In schema 9 hebben we deze ontwikkelingen voorgesteld. De ontwikkeling in de breedte veronderstelt dat de grote doelencategorieën (A, B en C) aanbod komen in de activiteiten, zowel op het vlak van de vaardigheidsvermeerdering als op het cognitieve en attitudevlak.

Graag geven we enkele voorbeelden als illustraties. De voorbeelden zijn ook verkort terug te vinden in schema 10.

Het 'sportinitiatie-model' uitwerken in de breedte veronderstelt het uitbreiden van onze aandacht naar waarden als zelfactualisering, sociale reconstructie en ecologische integratie, in plaats van ons enkel te richten op motorische competentiedoelen.

De motorische competentiedoelen zijn traditioneel doelen voor het verwerven van sportvaardigheden bijv. bij atletiek het technomotorisch leren beheersen van aanloop, afstoot en landing van de Fosbury-Flop op een matenberg, of bij basketbal het leren uitvoeren van een lay-upbeweging, eerst ongehinderd, nadien in een complexere spelsituatie.

Uitbreiding daarvan in de breedte zou het accent kunnen leggen op 'gezonde levensstijl', door het intensifiëren van de lesinzet en het eindigen van de les met conditie-oefeningen, of door niveaugroepen in het lesmidden met meerdere hoogspringstanden waar, naast Fosbury-Flop, ook schaaarsprong wordt geoefend. Bij basketbal kunnen naast een niveaugroep die lay-up leert, andere kleine groepen zelfstandig 3 tegen 3 spelen op halve terreinen.

Uitbreiding in de breedte zou ook het accent kunnen leggen op zelfactualisering door bijv. een klascompetitie hoogspringen volgens gestalte en

gewicht. Daardoor leert men objectief vaststellen of men, gezien zijn leeftijd, gewicht- of gestaltehandicaps, boven of onder de norm zit (G. Vanderlinden, 1970). Zelfactualisering kan ook bij basketbal mogelijk zijn als bijv. de sterkste leerlingen leren scheidsrechteren in de spelen 3 tegen 3, of leren een klastoernooi bedenken tegen de volgende les en bovendien instaan voor het uitvoeren van zo'n plan.

Uitbreiding in de breedte zou bovendien gericht kunnen zijn op sociale verantwoordelijkheid. Bij basketbal 3 tegen 3, of 3 tegen 2 kunnen leerlingen zelfstandig de samenstelling van de ploegjes leren wijzigen, zodat iedereen met iedereen leert samenspelen en de ruimte leert gebruiken, en sommige leerlingen de kans krijgen om leiding te nemen en leren instaan voor een positioneel lesverloop.

In de voorbeelden zijn niet alleen de grote doelencategorieën aan bod gekomen, maar ook de cognitieve en dynamisch-affectieve persoonlijkheidscomponenten. Die staan garant voor een meer fundamentele vorming en voor transfer.

4.3.2 Ontwikkeling in de diepte

Op schema 10 worden voorbeelden gegeven hoe men vanuit één methodiekmodel aan verdieping van vorming kan doen. Kwalificatie of valorisering wordt hier nagestreefd. Strikt genomen tracht men daarbij bijv. het sportinitiatie-model zo pedagogisch mogelijk uit te werken. In het voorbeeld van de sportinitiatie in atletiek zou dit het volgende betekenen:

Na het traditioneel technomotorisch leren van de Fosbury-Flop op de mattenberg kan de cognitieve component benadrukt worden, bij ASO-leerlingen bijv. via lessen natuurwetenschappen over de zweefbaan van het zwaartepunt. De dynamisch-affectieve component kan benadrukt worden door verantwoordelijkheid te leren nemen bij interklassencompetitie (buiten de les L.O.), bijv. bij hoogspringen en andere atletiekonderdelen. Uitwerking in de diepte overstijgt ook de les wanneer leerlingen atletiek in clubverband gaan beoefenen.

Uitdieping is het best uitgewerkt in het 'fitnesstrainingsmodel'. Daarvoor verwijzen we naar het nascholingsproject 'remediëring van fysiek-zwakke leerlingen' (E. Van Assche, J. Borms en J. Pion, 1995). In dat project wordt gewerkt aan intensifiëring van de les L.O. in klasverband en aan het remediëren van de individuele fysiek zwakke leerlingen door contractwerk. Er wordt bovendien getracht de verworvenheden uit de humanistische psychologie rond stimulering van motivering, zelfwerkzaamheid en verantwoorde-

lijkheid aan bod te laten komen. Dat wordt nagestreefd door het welbevinden van de individuele leerlingen op te drijven en de betrokkenheid bij de uitwerking van lesonderwerpen en het daaraan gekoppeld sociaal gebeuren in de lessen L.O. te optimaliseren.

Uitdieping is uiteindelijk gericht op de pedagogische doelen waarin autonomie en verantwoordelijkheid in verband met eigen bewegings- en gezondheidsgedrag en met bewegings- en gezondheidsrelaties in groepen worden nagestreefd. De les L.O. wordt een experimenteerveld van integrale en geïntegreerde vorming. Die vorming moet tot uiting kunnen komen in vormen van levenslang bewegen of in vormen van intense betrokkenheid bij bewegingsactiviteiten in de les L.O.

Schema 10: Modellen, voorbeelden van verwijzing naar meer en minder dominante doelen en waarden

'Sportinitiatie'				
(Waarden)	D.M., L.P.	D.M., L.P.	S.A.	S.R. E.I
(Eindtermen) van Vorming ↓ tot Kwalificatie	M.C. > * traditionele sportcultuur leren en deelnemen * technomotor. (TM) en sociomotorische (SM) beheersing nastreven • weten TM en SM • toepassen TM en SM • integreren TM en SM * traditionele sportculturen doorgeven, modesportcultuur evalueren	G.V.L. * intensief klassikaal • niveaugroepen klassikaal • keuzegroepen, keuzeactiviteiten * ethisch sportgedrag: • persoonlijke gezondheidscriteria (cardio-resp.) • veiligheid van alle deelnemers	Zb. * competitief • in klas • naschools * van meedoen (en winnen) tot verantwoordelijk worden	S.r. * socialiseren door sportactiviteiten • vanzelfsprekend en • occasioneel (fair play) activiteitsregelsgebonden * verantwoordelijkheid nemen voor sportactiviteit buiten de les
'Physical Fitnessstrainingsmodel'				
(Waarden)	D.M., L.P.	D.M., L.P.	S.A.	S.R. E.I
(Eindtermen) van Vorming ↓ tot Kwalificatie	M.C. * kennis en vaardigheid i.v.m. fitnessstraining (gezondheidsgerelateerd) • leren • toepassen • integreren * gedragsverandering via geïndividualiseerde gezondheidsoptimalisering	< G.V.L. > * intensief klassikaal * Individueel-optimaal • ilassikale en persoonlijke standaarden • contractwerk	Zb * competitief • sociale meting • individuele meting * zelf-testing en zelfstandig werk (competence and confidence)	S. * streven naar positief klassikaal klimaat t.o.v. • presteren • voeding • genotsmiddelen • enz.

Legende: Waarden of values (Jewett, 1995)

D.M. = Disciplinary mastery; L.P. = Learning process; S.A. = Self Actualisation; S.R. = Social responsibility; E.I. = Ecological Integration.

Doelen Eindtermen (D.V.O. '93-'95) M.C. = Motorische competentie; G.V.L. = Gezonde, veilige levensstijl; Zb. = Zelfbeeld; S.r. = Sociale relaties.

Schema 10: Modellen, voorbeelden van verwijzing naar meer en minder dominante doelen en waarden

'Zelfactualiseringsmodel'				
van Sportinitiatie-model en Physical Fitnessstrainingsmodel (waarden) S.A., D.M., L.P., S.R., E.I.				
(Eindtermen)	M.C. * vinden van eigen sport- bewegingsidentiteit	G.V.L. * vinden van eigen standaards	< Zb. > * vinden van positief zelfbeeld,	S.r. * als voorwaarde tot positieve sociale relaties
'Sociale-integratiemodel'				
van Sportinitiatie-model en Physical Fitnessmodel (waarden)				
(Eindtermen)	M.C.	S.A., D.M., L.P.	Zb.	< S.R., E.I
				< S.r.
				* ontwikkelen van positieve sociale relaties in klassieke bewegingssitua- ties (micro-mesosituaties) * tot kritisch-creatief bewegingssitua- ties aanpassen en competent renove- ren van bewegingsactiviteiten

Legende: Waarden of values (Jewett, 1995)

D.M. = Disciplinary mastery

L.P. = Learning process

S.A. = Self Actualisation

S.R. = Social responsibility

E.I. = Ecological Integration

Doelen Eindtermen (D.V.O. '93-'95)

M.C. = Motorische competentie

G.V.L. = Gezonde, veilige levensstijl

Zb. = Zelfbeeld

S.r. = Sociale relaties

Besluit

Aangezien het bewegingsonderwijs de confrontatieplaats bij uitstek is met zichzelf en het experimenteerveld voor sociale relaties, zullen ontwikkelingsprocessen in deze persoonlijkheidsaspecten (ook tussen 14 en 18) meer naar voor moeten treden in de uitwerking van de vakdoelen.

De geschetste redenering voor het 'Sportinitiatie-model' met voorbeelden van hoogspringen bij atletiek of lay-up bij basketballen, kan worden toegepast voor alle activiteitsgebieden en onderdelen. Inventieve leraren tonen ons dagelijks dat zulke 'ontwikkelingen' in de breedte of de diepte mogelijk zijn.

Logischerwijze is ontwikkeling afhankelijk van een reeks beperkende leraar-, leerling- en accommodatiefactoren (bij leraren bijv. creativiteit, bij leerlingen bijv. intelligentie of motivatie, bij accommodatie bijv. meerdere springstandaarden of meer dan 1 basketterrein!).

Ontwikkeling in de breedte of de diepte kan theoretisch ook vanuit een 'fitnesstrainingsmodel', vanuit een 'zelfactualiseringsmodel' of een 'sociaal integratiemodel'.

Leraren hebben met sommige van deze modellen minder ervaring. Afhankelijk van de leerlingenbehoeften en -mogelijkheden kunnen ze zich hierin vervolmaken. Dat kan gebeuren via het vakoverleg, vanuit het eigen pedagogisch project van de school en via vraaggestuurde nascholing.

5 Lichamelijke Opvoeding als vak van de basisvorming en de consequenties daarvan voor een gedifferentieerd vakconcept

We verstaan onder een 'gedifferentieerd vakconcept' de ontwikkeling van opvattingen over het vak vanuit twee traditionele grondslagen, nl. de biomedische enerzijds en de vormings- en leertheoretische anderzijds. Vanuit die grondslagen ontwikkelden zich de traditionele modellen van de vakdidactiek en -methodiek. Lichamelijke opvoeding als sportinitiatie en lichamelijke opvoeding als fitheidstraining zijn daarvan de meest bekende.

In de loop van de tijd zien we in Vlaanderen vanuit deze 2 modellen varianten, combinaties en aanvullingen ontstaan. Dat is het proces van differentiatie van het vakconcept uit het vorige hoofdstuk.

We gaan ervan uit dat de verschillende vormen van differentiatie bruikbare vakdidactieken en -methodieken kunnen opleveren.

In L.O.-kringen wordt differentiatie meestal verstaan als interne klasdifferentiatie, die leidt tot onderwijs en leerstof op maat voor iedere leerling. Vanuit het traditionele vakconcept (geconcretiseerd in sportinitiatie en fitnessstraining gericht op individuele ontwikkeling en stofbeheersing) stelt interne klasdifferentiatie hoge eisen aan het organisatietalent van de leraren en de materiële omstandigheden waarin onderwijs moet plaatsvinden. Uiteindelijk moet aan iedere leerling individueel aangepast onderwijs worden geboden. Deze opvatting van consument- en stofgeoriënteerd differentiëren wordt in de nieuwe opvattingen rond het gedifferentieerd vakconcept niet gehanteerd.

Het gedifferentieerd vakconcept kent een ontwikkeling van overdrachts-onderwijs (waar de leraar motor, leider en organisator is van het bewegingsgebeuren) via onderwijs gebaseerd op interactie tussen leraar en leerlingen, naar onderwijs waar transformatie centraal staat (met kenmerken als zelfontdekking, zelfverwezenlijking, betrokkenheid, sociaal ingrijpen, kritiek en creativiteit van de leerling) (N. Lagerwey en E. Haak, 1995).

Zo'n gedifferentieerd vakconcept voor de 2de en de 3de graad S.O. voor het vak L.O. heeft een hele reeks consequenties voor de onderwijspraktijk. De onderwijspraktijk van de basisvorming vertrekt vanuit vragen die uit vorige hoofdstukken zijn afgeleid:

- 1 Moet L.O. alle kwaliteiten van de leerling ontplooiën of vooral de fysieke en motorische?
- 2 Rust de verantwoordelijkheid voor het leren (vormingsproces) bij de leraar of bij de leerling?
- 3 Ligt de nadruk op het product van kennis, vaardigheid en attitude of op het proces van verwerving?
- 4 Gaat men voornamelijk uit van intrinsieke leermotivatie (eigen belangstelling) of extrinsieke (opgelegde, van buitenaf)?
- 5 Staat vakken scheiding of vakken integratie centraal? Staat het buitenrooster (schoolsport) los van het binnenrooster (lessen L.O.)?
- 6 Beschouwt men elke leerling als uniek of als lid van een groep met gemeenschappelijke eigenschappen?

5.1 Onderwijsopvattingen en vakconcept

Bovenstaande vragen kunnen in een ontwikkelingsgericht concept van het vak L.O. op verschillende momenten in de begeleiding van jongeren met 'beide' beantwoord worden. Verschillende populaties (bijv. leraren vanuit eigen schoolcultuur) zullen op verschillende momenten verschillende keuzes maken voor eigen onderwijsopvattingen.

Mijns inziens liggen deze onderwijsopvattingen op een ontwikkelingslijn van veeleer beperkte traditionele basisvorming naar toekomstgerichte, emanciperende basisvorming.

Om deze ontwikkelingslijn voor motorische basisvorming te schetsen val ik terug op J.P. Miller (1988 in N. Lagerwey en E. Haak, 1995). Hij geeft drie types van onderwijsopvattingen aan die kunnen aansluiten bij de door mij hiervoor geformuleerde opvattingen over gedifferentieerd vakconcept. Een gedifferentieerd vakconcept (met beschrijvingen van vormingsniveau tot kwalificatieniveau) heeft ook behoefte aan een gedifferentieerd onderwijsconcept (onderwijsopvattingen cf. infra).

Naar gelang van de mogelijkheden van leraren en leerlingen wordt een ontwikkeling nagestreefd in uitwerking van:

- 1 het vakconcept (zowel via een sportinitiatie model, een fitheidstrainingsmodel tot en met het zelfactualiseringsmodel en het sociale-interactiemodel);
- 2 het onderwijsconcept (van overdracht naar interactie en transformatie).

Overzicht kenmerken van drie onderwijsopvattingen (N. Lagerwey en E. Haak, 1995)

	Overdracht	Interactie	Transformatie
Doelen	<ul style="list-style-type: none"> . beheersing van schoolvakken . inprenting van sociale normen 	<ul style="list-style-type: none"> . rationele intelligentie . probleemoplossende vaardigheden 	<ul style="list-style-type: none"> . zelfverwezenlijking . zelfwaardering . sociale betrokkenheid . maatschappijkritiek
Leerervaringen	<ul style="list-style-type: none"> . feiten en concepten van gegeven vakken . leerling is passief . cultuuroverdracht . monodiscipline 	<ul style="list-style-type: none"> . onderzoeken . probleemoplossend handelen . democratische besluitvorming 	<ul style="list-style-type: none"> . integratie van fysieke, cognitieve, affectieve en spirituele dimensies . interdisciplinariteit . zelfonderzoek
Rol van de docent	<ul style="list-style-type: none"> . sturend . kennisoverdrager 	<ul style="list-style-type: none"> . verschafter van faciliteiten . communicatief 	<ul style="list-style-type: none"> . verbindt cognitieve vaardigheden met andere dimensies van het leven . verbinding met de samenleving
Evaluatie	<ul style="list-style-type: none"> . testen, toetsen, tentamens 	<ul style="list-style-type: none"> . opdrachten, probleemoplossende en sociale vaardigheden . proces 	<ul style="list-style-type: none"> . kan conventionele methoden omvatten, die zich richten op het beheersen van kennis en vaardigheden . informele en experimentele evaluatie

5.2 Onderwijsopvattingen en de basisvorming

Hoe verhoudt zich de basisvorming nu tot de drie onderwijsopvattingen? In het algemeen geldt dat de kenmerken van basisvorming vooral wijzen in de richting van de opvatting van 'onderwijs als interactie'. Daarnaast biedt de basisvorming ook mogelijkheden voor de opvatting 'onderwijs als transformatie'. De opvatting 'onderwijs als overdracht' sluit echter niet aan bij de bedoelingen van de basisvorming (N. Lagerwey en E. Haak, 1995). De traditionele 'sportinitiatie'- en 'fitheidstrainingsmodellen' doen dat echter wel. Daarom vind ik het hoogstnodig ze van overdrachtsonderwijs te doen evolueren tot interactieonderwijs.

- 1 Basisvorming in de onderwijsopvatting 'overdracht' betekent ongetwijfeld dat alle aandacht uitgaat naar de inhoud van de schoolvakken. De vrije ruimte wordt gevuld met 'meer van hetzelfde'. Overdracht veronderstelt veel instructie en productgericht onderwijs.

Diverse elementen van de basisvorming komen helemaal niet overeen met de kenmerken van het overdrachtsmodel zoals hierboven aangegeven. Met name de algemene vaardigheden die ontwikkeld zouden moeten wor-

den, kunnen in deze opvatting niet goed uit de verf komen.

Er bestaat in het overdrachtsmodel de neiging uit te gaan van een tegenstelling tussen 'individu' en 'gemeenschap'. De leraar is primair een specialist in een vakgebied en als autonoom individu belast met het overdragen van vakkennis. Hoe moet daarbij samenwerking tussen leraren en leerlingen en samenhang tussen leerstof en het leven tot stand komen?

- 2 Basisvorming in de 'interactieopvatting' houdt behalve voor de Eindtermen per vak ook veel aandacht in voor de algemene vaardigheden. Vakkenintegratie en vakoverschrijdende doelen krijgen hier alle kansen. De brede vorming die met basisvorming nagestreefd wordt, krijgt in deze onderwijsopvatting dan ook wat meer weerklank. Het is te verwachten dat ook leerlingbegeleiding voldoende aandacht krijgt. Wellicht wordt dat een onderdeel van de vrije ruimte (schooleigen opvoedingsproject).

Het dominante mensbeeld hier is nauw verwant aan dat van de overdrachtsovatting. Maatschappelijk nut is van groot belang, persoonsvorming neemt nog maar een bescheiden plaats in. Hoewel 'de ontwikkeling van de persoonlijkheid' wel expliciet genoemd wordt in de definitie van basisvorming, blijkt uit het vervolg van de definitie dat deze ontwikkeling gericht is op het 'zinnvol functioneren als lid van de samenleving' en op het kunnen maken van 'een verantwoorde keuze van verdere scholing en beroep'. Met andere woorden: basisvorming richt zich uiteindelijk meer op het functioneren als burger dan als persoon. Er is dus wel een zeker niveau van zelfactualisering én sociale integratie. De leraar moet daarbij vooral het leerproces vergemakkelijken door het geven van begeleiding bij de verwerking van de toegepaste methoden. Ook hierbij is er een (redelijk) grote mate van autonomie per vakgebied.

- 3 Allerlei aspecten van de basisvorming komen in de 'transformatieopvatting' gemakkelijker tot hun recht dan in de andere twee onderwijsopvattingen. Men kan bijv. denken aan de toepassingsgerichtheid van de Eindtermen. Het onderwijs moet bovendien herkenbaar zijn vanuit de leefwereld van de leerlingen. Dat kan ook leiden tot een streven de vakken zo veel mogelijk te integreren.

Het mensbeeld van de transformatieopvatting kan men omschrijven als "de mens als knooppunt van relaties" (Wielemans, 1993, Het relationele mensbeeld). De leraar is de begeleider van leerlingen. Bovendien behoort hij tot een gemeenschap van collega's.

De transformatieopvatting gaat echter veel verder dan de basisvorming in het belang dat gehecht wordt aan de aansluiting bij de leefwereld van de leer-

lingen. Zij schetst een gevormdheid en een autonomie die elke adolescent zou moeten nastreven.

Samenvattend betekent het hanteren van een onderwijsopvatting in een school dat verschillende accenten gelegd kunnen worden bij de concrete vormgeving van wat de decreetgever als basisvorming veronderstelt. Scholen hebben daarbij het recht en de vrijheid vanuit een eigen schoolconcept te handelen. Het is tegelijkertijd wenselijk dat een school een expliciet schoolconcept hanteert, dat richting en samenhang geeft aan haar keuzes. Om de basisvorming goed tot haar recht te laten komen, zijn die keuzes immers noodzakelijk. De hierboven omschreven varianten van onderwijsopvattingen kunnen daarbij betekenis hebben voor wat er in scholen gebeurt. De verdere invulling van basisvorming is niet vanzelfsprekend voor alle scholen hetzelfde. Onderwijsvernieuwing blijft een opgave voor schoolteams om vorm te geven aan een eigen schoolbeleid, dat zijn grondslag vindt in het schoolconcept (N. Lagerwey en E. Haak, 1995).

5.3 Synthese

In schema 11 brengen we met de gehanteerde begrippen de samenhang in de basisvorming tussen de vier mogelijke modellen van het vakconcept en de onderwijsopvattingen (van overdracht, via interactie tot transformatie).

Ik stel een ontwikkeling (gradatie) voor in de 4 mogelijke modellen van het gedifferentieerde vakconcept, in relatie met de onderwijsopvattingen.

Daarmee wil ik suggereren dat het meer traditionele sportinitiatie-model en physical fitnessstrainingsmodel, via de overdrachtsopvatting kunnen evolueren naar de interactie- en transformatieopvatting. Daarbij gaan we er ook van uit dat elementen van het zelfactualiserings- en het sociale integratiemodel daarin kunnen worden opgenomen. Telkens is er een overgang van traditionele vorming (vaktechnische vorming) naar bredere (algemene vorming) en een verdiepte persoonsvorming (fundamentele vorming).

Gedurende de komende jaren kunnen de Eindtermen en de netgebonden leerplannen opteren voor een explicitering van het vakconcept in meer bindende formuleringen per onderwijsvorm, per graad, per geslacht, enzovoort. Ook zou geopteerd kunnen worden om het gedifferentieerd vakconcept als een open kader over te nemen voor de Eindtermen en/of de leerplannen van de 2de én de 3de graad secundair onderwijs. Overeenkomstig de theoretische achtergrond die ik hiervoor schetste, kan de school zelf haar ontwikkelingslijnen en accenten leggen in de uitwerking van haar

Schema 11: Synthese		
	Vakconcept: motorische basisvorming in de lichamelijke opvoeding secundair onderwijs	voorgesteld in een 9-velden-model (Eindtermen L.O.)
Visie op motorische <i>basisvorming</i>	<ul style="list-style-type: none"> • als overdracht • als interactie • als transformatie 	waaiër van didactische werkvormen (teaching styles) staan ter beschikking
van vaktechnische tot algemene en fundamentele vorming	in • <i>sportinitiatie</i> model • <i>physical fitness</i> trainingsmodel • <i>zelfactualiserings</i> model • <i>sociale-integratie</i> model	van <i>traditionele</i> grondslagen voor het vak naar <i>vernieuwende</i> grondslagen voor het vak (incl. toepassing van vernieuwde wetenschappelijke kennis)

vakconcept voor A.S.O., T.S.O., B.S.O. Ze zal zich daarvoor uiteindelijk ook moeten kunnen verantwoorden.

Het vakconcept en de consequenties van de uitwerking heb ik beschreven door middel van een kader met als centrale gegeven het vakconcept (met 9 velden). Van daaruit zijn een reeks ontwikkelingslijnen besproken, o.m. de verschillende vormingsmogelijkheden (van technische, naar algemene en fundamentele), de verschillende vakdidactische modellen (waarvan het sportinitiatie model en het fitnessstrainingsmodel de tradities in de L.O. in zich dragen) en de onderwijsopvattingen (van overdrachtsonderwijs, via interactieonderwijs naar transformatieonderwijs). Die laatste zijn verwant aan wat ik eerder de verschillende didactische werkvormen noemde.

Deze samenhang is nodig om een holistische aanpak van de L.O. te realiseren. L.O. hernieuwt zich immers niet vanuit één van de aangehaalde vernieuwingstendenzen, maar wel vanuit een veelzijdige aanpak.

6 Ontwerp van Eindtermen of Ontwikkelingsdoelen Lichamelijke Opvoeding voor de 2de en 3de graad secundair onderwijs

In dit hoofdstuk maken we een ontwerp van Eindtermen of Ontwikkelingsdoelen voor het vak Lichamelijke Opvoeding (cf. schema 12). Tegelijk maken we een voorstel om die doelen in de praktijk om te zetten (cf. schema 13).

We hebben beide ontwerpen naast elkaar voorgesteld waardoor ze als praktisch werkdocument kunnen dienen voor leerplanontwikkelingen en voor het uitschrijven van concrete (deel-)schoolwerkplannen.

Schema 12: Eindtermen en Ontwikkelingsdoelen L.O.
2de, 3de graad secundair onderwijs: ontwerp

A Ontwikkelen van competenties in lifetime sporten, waarvoor individuele deelname met heilzame en persoonlijke voldoening mogelijk wordt (in verschillende seizoen- en klimaatsomstandigheden (MC + Zb)).

B Ontwikkelen van de competenties en de emotionele betrokkenheid om individuele fysieke fitheid te verkrijgen en om persoonlijke fitheidsprogramma's vol te houden in het dagelijkse leven, via individuele of interactieve bewegingsactiviteiten (GVL + Zb).

C Ontwikkelen van sociaal geïntegreerd gedrag:

- ontwikkelen van welbevinden en betrokkenheid binnen de klascontext;
- verstaan van de belangrijke sociale rollen in een diversiteit van bewegingsactiviteiten;
- ontwikkelen van democratische groepsvaardigheden voor, tijdens en na bewegingsactiviteiten;
- inzien van het belang om zelf of onder leiding bewegingsactiviteiten aan te passen aan de situatie, aan de leerlingenkenmerken, enzovoort;
- persoonlijk aanpassen van zijn bewegingsuitvoering om betere globale bewegingsactiviteiten te scheppen voor de klasgroep;
- zich inleven in verschillende sociale rollen (MC + SR).

D Zelfbeeld opbouwen:

- begeleid zoeken naar individuele betekenis van beweging (zelfbeeld);
- bereiken van een persoonlijk prestatieniveau op basis van fysieke inspanning en inzet;
- ontplooien van zelfperceptie en zelfexpressie;
- streven naar persoonlijke grensverleggende doelen rekening houdend met individuele voorkeuren en mogelijkheden (Zb + GVL).

Legende

MC motorische competentie

GVL gezonde, veilige levensstijl

Zb zelfbeeld

SR sociale relatie

A, B, C en D doelencategorieën uit de Eindtermen en Ontwikkelingsdoelen

Schema 13: Aanzet tot operationalisering, voorbeelden (werkwoorden)

A Competenties in lifetime bewegingsactiviteiten (vormen van ... zie Eindtermen en leerplannen)

- a. verfijnen, verbeteren, toepassen van (sport- en dans-)skills;
- b. verbeteren van beheersingsleren, zelfstandig leren, foutenanalyses kunnen maken;
- c. persoonlijke voldoening vinden in a en b;
- d. nut, kosten, risico's, verplichtingen kennen die gepaard gaan met regelmatige sportbeoefening.

B Competenties i.v.m. fitheidsprogramma's

- a. verbeteren van bewegingsmechanische efficiëntie, inzicht en veilige toepassing van lenigheidsoefeningen, krachtoefeningen en aerobe uithoudingsoefeningen;
- b. verwerven van vaardigheid in: 1) survivalzwemmen; 2) outdoor / natuurgebonden activiteiten; 3) zelfverdediging;
- c. kennen en toepassen van individuele fitnesscontroles en metingen;
- d. kennen van risico's en veiligheidsregels i.v.m. intensieve en regelmatige fitheidstraining;
- e. plaats kennen van fitness in 'total well being'.

C Sociale integratie ontwikkelen

- a. zich goed voelen in een klasgroep en betrokken zijn bij de bewegingsactiviteiten;
- b. verstaan van rollen;
- c. aannemen van rollen;
- d. aanpassen van rollen;
- e. appreciëren van samen met anderen te bewegen;
- f. leiding nemen of leiding volgen van medeleerlingen:
 - medespeler, tegenspeler, scheidsrechter, spelleider zijn;
 - helper, uitvoerder, observator, evaluator, beveiligger, voorturner, voordanser zijn;
 - in groep zelfstandig spel onderhouden;
 - zelfstandig, veilig een voettocht of fietsverplaatsing maken;
 - snel en efficiënt overleggen;
 - respect kunnen opbrengen voor minderheidsopvattingen, zwakkeren, verschillende geslachten of culturen.

D Zelfbeeld opbouwen

- a. ontplooiën van eigen betrokkenheid bij motorische en fysieke activiteiten (in zelfbestuur);
- b. in wisselende, kleine en grote groepsactiviteiten een gemakkelijker ontwikkelen en genieten van expressief en communicatief bewegen;
- c. persoonlijke voldoening vinden in betrokkenheid bij en in het nemen van initiatieven en verantwoordelijkheden voor, tijdens en na bewegingsactiviteiten.

► Praktische besluiten:

- Leraren en leerlingen kunnen ontwikkelen in het bereiken van doelstellingen. Daarom noemen we de Eindtermen voor de 2de en 3de graad secundair onderwijs gelijktijdig Ontwikkelingsdoelen.
- Ontwikkelingsdoelen worden beoordeeld op basis van intenties en inspanningen i.v.m. de reeds afgelegde weg door leraren én leerlingen. Alle betrokkenen moeten op de hoogte zijn van de ontwikkelingsverwachtingen.
- Op die manier kunnen de bovenstaande algemene beschrijvingen gebruikt worden voor alle onderwijsvormen, zowel A.S.O. als T.S.O. en B.S.O. en K.S.O., zowel voor jongens als meisjes. Daarom noemen we de geformuleerde doelen concretisering van een 'gedifferentieerd en ontwikkelingsgericht' vakconcept.
- Als de netten rekening houden met een gedifferentieerd vakconcept, zullen ze voor de verschillende onderwijsvormen aparte leerplannen, die ze haalbaar achten, moeten uitschrijven vanuit de hiervoor geschetste ontwikkelingsopvattingen. Het accent moet daarbij vooral gelegd worden op nieuwe didactische werkvormen.
- De scholen zullen, vanuit hun eigen identiteit, het schoolwerkplan–bewegingsopvoeding moeten concretiseren en uitschrijven. Dat is zeker nodig als men aanneemt dat schoolpopulaties en onderwijsvormen (en zelfs de geslachtsgroepen) veel van mekaar verschillen en bijgevolg behoefte hebben aan een gedifferentieerde uitwerking van het vakconcept. De leerplannen zullen hen daarin kunnen helpen.

7 Praktijkvoorbeelden gymnastiek

In lessen L.O. maken we gebruik van leerstof uit activiteitsgebieden ('vormen van' spel, sport, gymnastiek, zwemmen, dans, fitness, enzovoort). De 'vormen van' zijn verwijzingen naar een cultuurgebied en worden geconstrueerd door leraren. Ze hebben de basisvormingsvereisten in zich. Deze 'vormen van' wil ik illustreren met enkele uitgewerkte lessenreeksen uit het activiteitsgebied gymnastiek. Ik beperk me tot twee leerstofeenheden: 'Van hangen en steunen tot varianten van borstwaarts omwentelen' en 'Handenstand voorbereiden en leren toepassen'. Het materiaal is grotendeels gebaseerd op A. Loockx, E. Van Assche, J. Van Goethem, 1981 *Bewegingsopvoeding*, Scala, Van In, Lier, p. 100-115. Uiteraard zijn deze voorbeelden herwerkt met het oog op het vernieuwde vakconcept.

Ik geef, telkens in klimmende moeilijkheidsgraad, voorbeelden van drie lessenreeksen, die afhankelijk van het motorisch en cognitief niveau en van het attitudeniveau van de leerlingen in het secundair onderwijs vanaf de 1ste graad tot en met 3de graad uitvoerbaar zijn. Binnen elke lessenreeks is differentiatie in taken en doelstellingen mogelijk. Ik beschrijf ook telkens de taken van de leerlingen, de managementrichtlijnen voor de leraar en enkele evaluatiemogelijkheden. De bedoeling van deze praktijkvoorbeelden is aan te tonen hoe men vanuit praktische vorming naar brede fundamentele vorming werkt door cognitieve en attitudedoelstellingen te betrekken. Ik tracht ook aan te tonen hoe deze bewegingspraktijk wordt georganiseerd.

De voorbeelden dienen om "krachtige leeromgevingen" te illustreren in dienst van de ontwikkeling van de "motorische competentie" (Eindtermen L.O.).

Die leeromgevingen moeten door leraren worden geconstrueerd. Met aangepaste werkvormen kunnen leerlingen ontwikkelen tot verantwoordelijke, zelfstandige en "leerkrachtige" leerlingen (K. Bosman et al., 1997).

De voorbeelden uit de gymnastiek zijn uitgewerkt vanuit het traditionele sportinitiatie-model, waarin de ontwikkeling van de motorische competentie het uitgangspunt vormt. Ik tracht in de voorbeelden aan te tonen (door de taakstelling, bijv. alleen of met helpers) dat het zelfbeeld en de sociale relaties worden aangesproken en in het didactisch proces worden opgenomen.

1ste leerstofeenheid gymnastiek: Van hangen en steunen tot varianten van borstwaarts omwentelen

1ste lessenreeks: Algemene bewegingsvaardigheden die hang-
en steunkracht vragen

Opdrachten

- 1 'Wie kan het alleen?' Juist nabootsen van opdrachten.
 - 1.1 Vanuit streksteun zijwaarts vorderen en dan voorwaarts van schouderhoge rekstok of boombalk afwentelen en blijven hangen zonder met de voeten de grond te raken.
 - 1.2 Touwklimmen tot op 3 m van de grond en blijven hangen met voetenklem. Hetzij aan één touw, hetzij tussen twee touwen of twee palen.
 - 1.3 Omgekeerde hang aan één touw met voetklem.
 - 1.4 Schouderstand, uit lig, aan het wandrek met de voeten vrij van het wandrek. Het lichaam volledig gestrekt.
 - 1.5 Vanuit ruglig borstwaarts rond lage boombalk (40 cm hoog) wentelen met behulp van kast of bank.
 - 1.6 Vanuit knieënstand op kastdeksel, voorwaarts tuimelen tot ruglig en terugrollen tot de uitgangshouding op de kast.
 - 1.7 Van paal tot paal, van hang tot hang klauteren langs een boombalk met de knieën rond de balk gehaakt.
 - 1.8 Horizontaal vorderen in Zweeds kader.

- 2 Variant: Zelfwaardeschatting van leerlingen.

'Kies de oefening die volgens jou het makkelijkst is'.

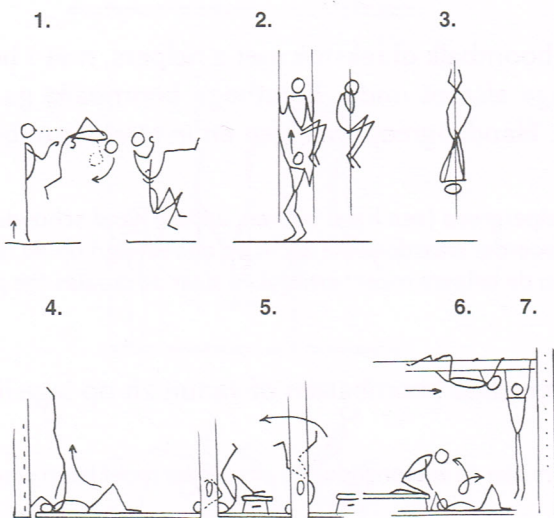
'Ga dan naar een moeilijkere stand', enzovoort.

Organisatie

- De leraar doet de opdrachten voor aan de standen.
De klas wordt in groepen verdeeld.
- Aan elke stand oefenen maximum 5 leerlingen.
- Op fluitsignaal, volgens de wijzers van de klok, van stand wisselen.

Evaluatiemogelijkheden

- 1 Na de eerste les volgt een evaluatiegesprek over de haalbaarheid van de opdrachten.
- 2 Na enkele lessen kan de leraar de geslaagde pogingen optellen.
Bijvoorbeeld:
Bart 6 op 7
Wim 7 op 7
Tom 2 op 7
enz.
- 3 De leerlingen kunnen na de les op de namenlijst (naast hun naam) schrijven in hoeveel opdrachten ze geslaagd zijn.



De leraar laat de leerlingen zelf hun volgorde bepalen.

Nadat alle standen doorlopen zijn, wordt een evaluatiegesprek gehouden.

De leraar kan de leerlingen observeren: wie slaagt steeds in wat hij kiest? Wie beoordeelt zichzelf verkeerd?

2de lessenreeks: Leren van enkele specifieke vaardigheden. Borstwaarts afwentelen en opwentelen

Opdrachten

- 1 'Afwentelen'. Wij leren ons beheersen.
Aan boombalk of rek (hoofdhoogte) springen tot streksteun - lichaam volledig gestrekt.
Handengreep wisselen en voorwaarts wentelen met gestrekte benen, bij de rekstok.
De wentelbeweging afremmen en gehoekte hang behouden met benen gestrekt (of benen gebogen).
Voeten zacht neerplaatsen en zonder schokken spanboog maken, lichaam gestrekt, armen op 135°.

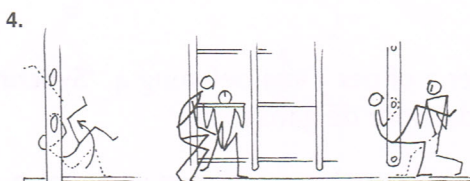
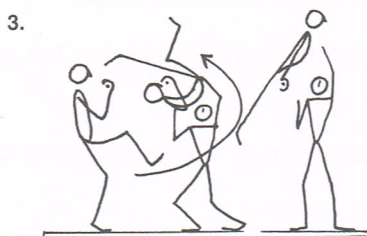
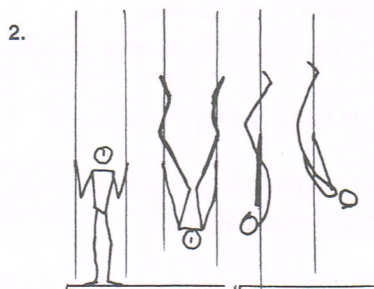
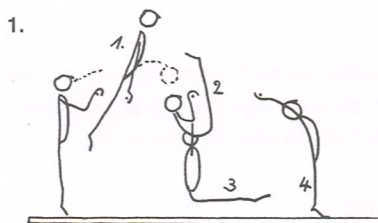
- 2 'Heen en terug'. Wij leren ons oriënteren tijdens omkeringen.
Tussen twee touwen, op borsthoogte grijpen.
Met tweezijdige afstoot achterwaarts wentelen.
Zonder de handengreep te lossen, heen, de grond raken met de voeten en terug wippen tot de uitgangshouding.
Varianten: Op de heenweg stoppen in omgekeerde hang, voeten gehaakt, oriëntatie op het eigen lichaam (2") of op de grond (2").

- 3 Borstwaarts omwentelen aan boombalk of rekstok met 2 helpers, met 1 helper of alleen. Vanuit eenzijdige afstoot onder borsthoge boombalk, gaan liggen. Tot streksteun komen. Handengreep wijzigen en in streksteun blijven.
Cognitieve doelstelling: met juiste helpergreep (een hand bekken, andere hand schouder) een juiste impuls geven aan de uitvoerder waardoor die zacht en onbedreigd op de rekstok kan gaan liggen. De impuls van de helpers moet verticaal en naar de draaias toe gebeuren.

- 4 Borstwaarts omwentelen tussen twee boombalken of vanuit zit op lage ligging van het Zweeds kader.
 - Aan de boombalken staan de helpers aan de voetenzijde. De uitvoerder moet leren steun zoeken op de hogere balk.
 - Aan het kader zitten de uitvoerders in de vakken aan de buitenzijde. De helpers kunnen ook aan de buitenzijde helpen. Deze vormen zijn moeilijk voor de uitvoerder. De helpers kunnen in elk geval zeer goed hun functie leren.

Organisatie

- De klas wordt verdeeld over een beperkt aantal standen, om klassikaal onderricht mogelijk te maken.
De leerlingen zetten zich per twee (of drie) per gestalte en gewicht. De leraar doet de opdrachten voor.
- Elke opdracht mag eerst door de leerlingen alleen uitgeprobeerd worden. De leraar leert per opdracht:
- juiste uitvoeringstechniek
- juiste helpersfunctie



Lessen bij voorkeur nog steeds per drie.

Evaluatie

- 1
- Strecksteun 1 punt
 - Handengreep draaien en afwentelen, benen bij de stok: 2 punten
 - Hang gehoekt behouden: 3 punten
 - Spanboog: 4 punten
-
- 10 punten
(men kan het ook op 4 punten evalueren)

- 2 Ritmisch heen- en terugdraaien met tussenhulp.
Eenzijdige afstoot niet toelaten (gevaar bij het slingeren van het touw).

- 3
- Wie het kan met twee helpers: 1 punt
 - één helper: 2 punten
 - alleen: 3 punten
 - en met gestrekte benen: 4 punten
 - Wie kan de juiste helpertechniek beschrijven?

- 4 Partnergroepen die deze opdracht niet kunnen uitvoeren (met drie), moeten zelf aan de leraar hulp vragen en hun technisch of affectief probleem kunnen verwoorden. De leraar kan een gemakkelijker variant voorstellen: met bijkomende voet- of beenimpuls door een van de helpers. Zie vertrekhouding op figuur.

3de lessenreeks: Varianten op borstwaarts af- en omwentelen (verbredings-, verdiepingsdoelstellingen)

Opdrachten

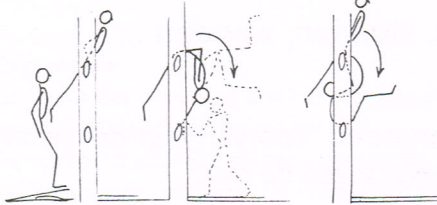
'Wie kan dit zonder helper?'

- 1 Voor behendige jongens of meisjes.
Dubbele boombalk (hoofdhoog of hoger). Met aanloop en krachtige afstoot, springen tot streksteun op hoogste balk. Reutherplank kan hierbij gebruikt worden.
Voorwaarts afwentelen met één handsteun op lagere boombalk.
Beheerst neerspringen met 1/4 draai en hand op lage boombalk.
- 2 Dubbele boombalk, idem als 1. Voorwaarts afwentelen tot beheerste zit op lage boombalk. Let op: handen in palmgreep.
- 3 Voor sterke jongens!
Borsthoge ringen. Uit streksteun bekken leren heffen en met twee helpers voorwaarts leren wentelen tot buighang. De helpers moeten de wentelbeweging ondersteunen met één hand aan de schouder en de andere aan het bekken van de uitvoerder.
- 4 'Beheersing', 'juiste oriëntatie', 'afwerking'.
 - a. Kaarsrechte omgekeerde hang aan de ringen of tussen twee touwen.
 - b. Vouwhang - benen horizontaal, oriëntatie op de knieën of het plafond.
 - c. Gevouwen verder wentelen tot de benen loodrecht op de grond zijn, oriëntatie blijft op het eigen lichaam. De grond niet raken.
 - d. Terugkeren tot vouwhang (2) en dalen tot gehoekte hang, benen horizontaal.
- 5 Borstwaarts omwentelen op hogere ligger damesbrug (of rekstok) met voetsteun op lage ligger (of kast in de lengte geplaatst).
- 6 Opklimmen tot streksteun op hoge ligger damesbrug met dubbele voetensteun op lage ligger. Heen en terug langs dezelfde weg.
- 7 De oefening 6 wordt gecombineerd met borstwaarts afwentelen tot zit op de lage ligger (of kast).
- 8 Kaatsen met dijensteun op lage ligger damesbrug en borstwaarts wentelen over de hoge ligger.
- 9 Aan springhoge balk of rekstok, springend omtrekken tot streksteun, met 1 of 2 helpers.
- 10 We maken een ritmische reeks per 2 of per 3 van oefening 4. 'Synchroon gym' noemen we dat. Wie toont dat voor de ganse klas?
- 11 We maken op creatieve wijze een reeks met ingrediënten van 5 tot 9. Dat doen we per 2, nl. 1 uitvoerder en 1 helper. Wie toont dat aan de ganse klas?

Organisatie

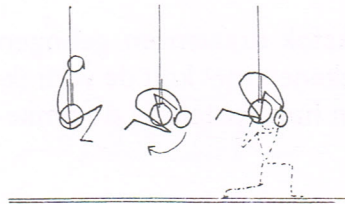
De leraar zet in de zaal steeds ten minste drie standen uit, met maximaal gebruik van de toestellen.

1.

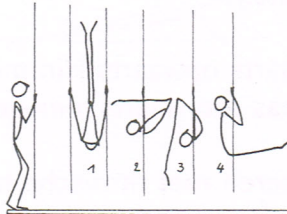


2.

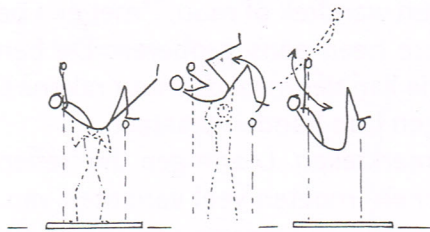
3.



4.

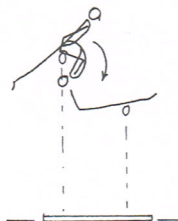


5.

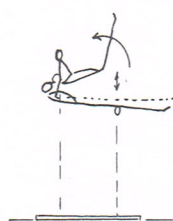


6.

7.



8.



Evaluatie

1. Beheerste uitvoering zonder helper wordt betracht.

2. Idem.

3. Partnergroep van 3 moet deze opdracht kunnen uitvoeren.

4. Beheersing

1. Verticaal 1 punt

2. Horizontaal 2 punten

3. Verticaal 3 punten

4. Horizontaal 4 punten

10 punten

Evaluatie van de helpersfunctie en de goede samenwerking tussen partners van elk groepje.

Concreet:

1 helper onder de hoge ligger

2 waakzaamheid van de helper

3 helper duwt steeds verticaal naar boven (of remt verticaal de beweging af).

10 en 11

Creativiteit en samenwerking worden besproken en eventueel geëvalueerd.

2de leerstofeenheid gymnastiek: Handenstand voorbereiden, leren en toepassen

1ste lessenreeks: Basisvorming: werken aan de voorwaarde tot omkering: door draaien, tuimelen, steunen, wenden ...

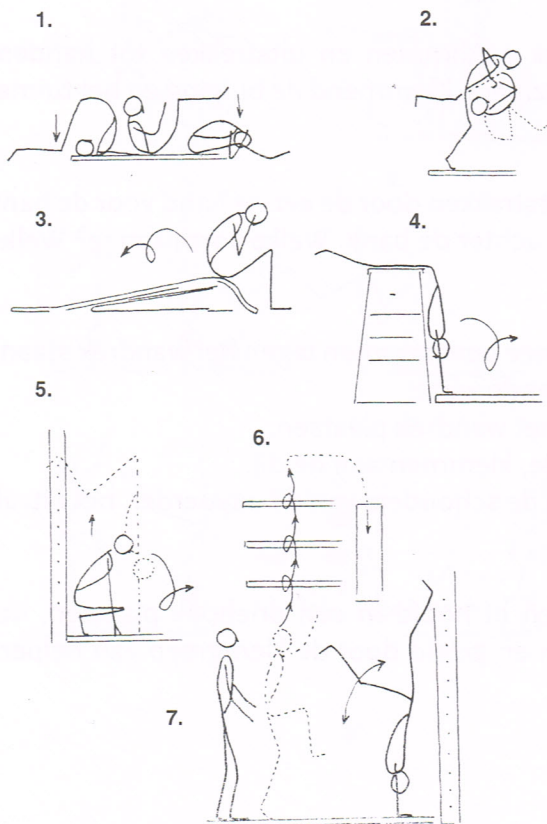
Opdrachten

- 1 Wie kan voorwaarts-achterwaarts schommelen. Vooraan met de ellebogen tegen de mat, achteraan met de knieën tegen de mat.
- 2 Wie kan - uit zit - achterwaarts rollen met stevige handensteun?
- 3 Wie kan 'vloeiend' vanuit stand over een rekstok draaien en gebogen blijven (per rekstok, per twee). De leerlingen tekenen met krijt de vertrekplaats van de voeten af! De leerlingen plaatsen hun voeten na de omkering terug op dezelfde plaats.
- 4 Wie kan 'vloeiend' over een kast glijden en kort bij de kast tuimelen en rechkomen zonder handensteun (mat in de breedte!)?
- 5 Ruggelingse hurkzit aan het wandrek. Achterwaarts opwaarts klimmen, sport per sport, tot 'bekken hoog'. Wie kan dan pas voorwaarts tuimelen?
- 6 Over bankenrijen hurkenwenden, in reeks uitvoeren met ritmische tussenverbindingen door middel van bijtrekpassen (eventueel op de terugweg rad met aanloop en opsprong).
- 7 Vluchtige handenstand opwerpen tegen wandrek of muur, 'met één been hoog de muur raken'. Ook het andere been eens proberen. De benen blijven voor-achterwaarts gespreid. Wie kan tienmaal de muur raken? Een merkteken op de mat waar de leerlingen hun handen plaatsen. De leerlingen oriënteren zich op dit merkteken. Leerlingen die 'reflectorisch verzet' tegen de omkering vertonen, moeten veel varianten van de vorige oefeningen uitvoeren. Ze moeten leren wennen aan veilige voorwaartse wentelingen.

Organisatie

De leraar zet weer veel standen uit waarbinnen hij een welafgelijnde opdracht toont.

De opdracht uit deze eerste lessenreeks kan elke leerling alleen uittesten. De klas wordt gelijk over alle standen verdeeld.



Evaluatie

Evaluatievragen bij standenwisseling

- 1 Wat moet je doen om met de ellebogen bij de grond te kunnen?
- 2 Hoofd bij de knieën of knieën bij het hoofd? Waaraan moet je denken?
- 3 Welk verschil voel je als je veel of weinig buigt rond de rekstok?
- 4 Handen ver van of tegen de kast plaatsen? Wat is de beste plaats?
- 5 Toon mij of je gestrekt bent tijdens de hurkhouding.
- 6 Toon mij een vloeiende, doorlopende beweging over de banken.
- 7 Waar moet je naar kijken tijdens het opwerpen?

Huistaak:

Inoefenen van opdracht 7.

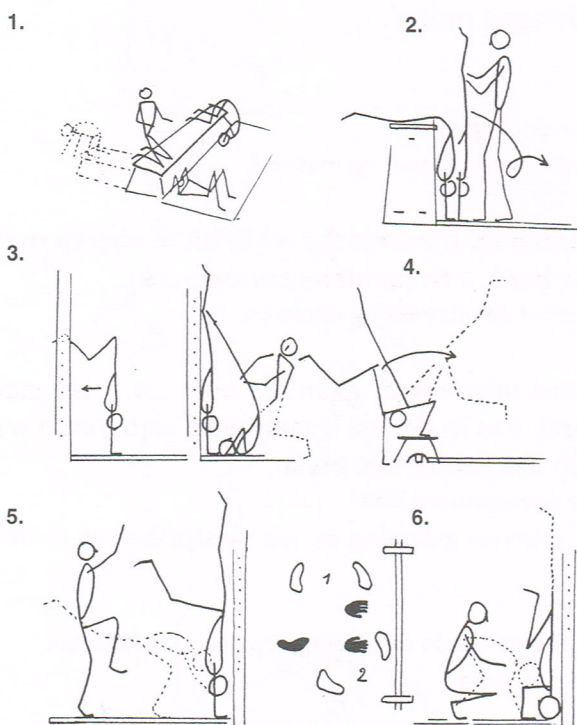
2de lessenreeks: Handenstand leren. Leren werken met helpers. Twee leerdoelen

Opdrachten

- 1 We leren de klemgreep, met twee helpers (groepjes van 3).
Voorwaarts tuimelen vanaf de uiteinden van een lage kast. Met klemgreep aan de dij, (of om het bekken) geholpen worden om tot de uitgangshouding terug te keren.
- 2 Glijdend over heuphoge kast komen tot omgekeerde stand. Handen kort bij de kast; eerst met twee helpers, nadien met één helper, die aan de dijnen klemmen. Men kan dezelfde beweging ook uitvoeren over een rekstok of een boombalk.
- 3 Ruggelings tegen het wandrek opklimmen en uitstrekken tot handenstand met dijenklem door de helpers. Klemmend de buiging en het tuimelen begeleiden.
- 4 Het hurkenwenden kan zich uitstrekken door de eerste hand voor de bank te plaatsen of de tweede hand achter de bank. Welke vorm kan je? Welke verkies je?
- 5 Wie kan in handenstand met twee benen samen tegen het wandrek staan? We helpen mekaar op de volgende wijze:
Uitvoerder - handen dicht bij het wandrek plaatsen.
Helper 1 - langs zwaaibeen zijde, klemmen aan de dij.
Helper 2 - met één knie kort bij de schouders van de uitvoerder, het uitvalbeen klemmen aan de dij.
- 6 Wie kan uit hurkstand, handen of hoofd in een driehoek plaatsen, het bekken hurkend hoog drukken en geleid door de klemgreep van helpers opklimmen tot kopstand?

Organisatie

- De leraar kiest, naar gelang van de beschikbare accommodatie, één of meer opdrachten uit deze zes.
- Zoveel mogelijk (alle) leerlingen met dezelfde opdracht (per 3), maakt klassikaal verbeteren mogelijk.
- Per stand drie of een veelvoud van drie leerlingen.



Evaluatie

Evaluatievragen: Inzicht in klemgreep

- 1 Waarom aan bekken of dij klemmen i.p.v. aan de enkels?
- 2 Waarom aan de dij klemmen en niet aan de enkels?

Evaluatievragen: Inzicht en toepassen van de strekking

- 3 Wie staat volledig gestrekt en parallel tegen het wandrek?

Wie kan het contrast strekken en buigen bij het tuimelen tonen?

- 4 Hand voor of achter de bank?

Wie doet wat?

Waarom de voet snel en kort bij de bank plaatsen na het rad?

5 of 6 zijn huistaken!

Leer broer of zus, vader of moeder de klemgreep.

Leer hun wat 'uitvalbeen' is.

Waar kijk je bij handenstand, bij kopstand?

3de lessenreeks: Toepassingen op handenstand. Leren werken met helpers

Opdrachten

- 1 Achterwaarts rollen, over een touwtje vastgehouden door twee partners.
- 2 Achterwaarts rollen en uitstrekken naar handenstand.
In de vorige lessenreeks werd de klemgreep geleerd.
Nu leren we dynamisch ingrijpen met twee helpers in het bewegingsverloop van de uitvoerder.
- 3 Per twee, lange mat met 'kruiwagen rijden'.
De wagen:
 - a. ligt hoog geladen 'Bekken hoog'
 - b. rijdt bergop 'Weerstand bieden' aan de drager!
 - c. wordt beheerst 'leeggekipt', de handenloper tuimelt op mateind.
- 4 Rad leren we door hurkenwenden op dynamische wijze uit te voeren met banken (eerst één hand op de bank, dan handen over de bank).
Doel: tijdens dynamische vormen moet de uitstrekking ontstaan.
- 5 Als het rad vrij behoorlijk werd uitgevoerd, gaan we over tot meer statische vormen als handenstand. Pas in de 3de lessenreeks verbeteren we systematisch deze houding en het aannemen ervan.
 - a. De uitval moet groot zijn. Hiervoor gebruiken we lijnen.
 - b. De uitstrekking moet volledig zijn. Hiervoor gebruiken we tactiele signalen van de helpers.
Let op: de oriëntatie blijft op de grond.
 - c. Het behoud van de handenstand gebeurt steeds met klemgreep door twee helpers.
 - d. Met helpers leren we handenstand doorrollen.
- 6 We leren, naast de klemgreep, de draaggreep uitvoeren.
Een draaggreep leren we door de uitvoerder tegen te houden i.p.v. hem te klemmen. We leren hem met twee helpers tegenhouden met één arm ter hoogte van zijn bekken, met de andere arm ter hoogte van zijn schouders.
 - a. Met deze draaggreep kunnen we loopoverslag leren, als de uitvoerder de helpers vertrouwt en zijn lichaamsstrekking durft bewaren.
 - b. Met deze draaggreep kunnen we ook achterwaartse omkeringen leren. Daarvoor moet de leerling die gedragen wordt, zich gestrekt durven houden en vertrouwd zijn met handenstand.

Methodiek

- Eerst draaggreep leren 'presenteren' of tonen op het lichaam van de uitvoerder.
- Dan dragen én terugkeren!
- Dan pas dragen en omkeren!

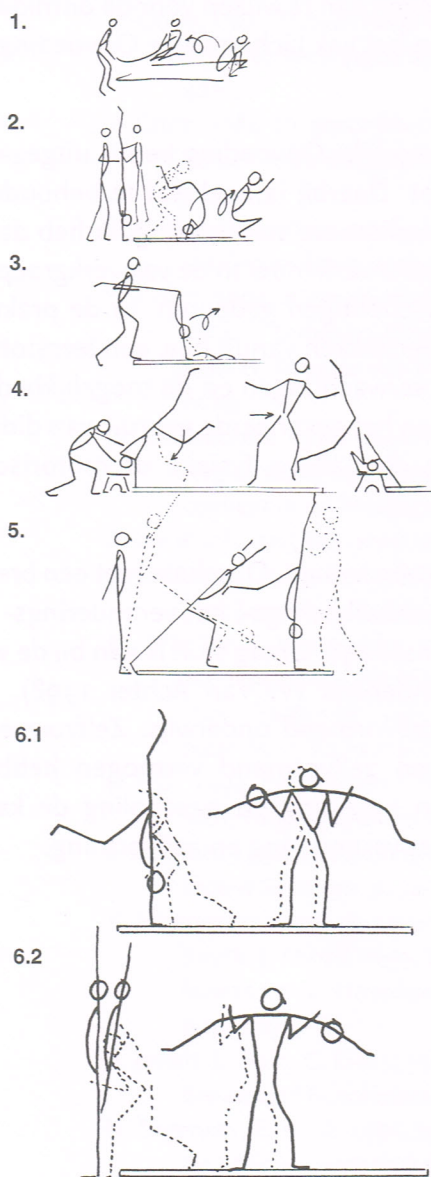
Organisatie

Gezien de moeilijkheidsgraad

- steeds klassikaal onderwijs toepassen, dus alle leerlingen aan vele standen gelijktijdig aan het werk zetten.

Opgavten voor de observatiegraad

- als individuele prestatie b.v. opdracht 1
- als kleine groepsprestatie (per 3) de andere opgavten



Evaluatie

- 1 Zonder schokken achterwaarts rollen.
- 2 Komen tot juist getimed ingrijpen van de helpers.

Wanneer? 'Zodra ze de knieën van de uitvoerder zien'.

- 3 Loper-controle:
'is het bekken hoog?'
'zijn de schouders gestrekt?'
Drager-controle:
benen van de looper klemmen, zoals op figuur is aangegeven.

- 4 Zijn steeds beide handen bijna gelijktijdig belast?
Staat na het rad je eerste voet vlug op de grond?

- 5 Handenstand

- 1 Hoeveel voetlengten is je uitval?
- 2 Wie van de drie maakt de 'rechtste' handenstand?
- 3 Wanneer grijp je in voor de klemgreep?
- 4 Wie kan het ritme geven van handenstand doorrollen?

- 6 Waarvoor dient de draaggreep?

- voor voorwaartse loopoverslag
- voor achterwaartse omkeringen

- 1 Is onze klas in staat om deze draag oefeningen uit te voeren?

Kunnen we ons voldoende

- concentreren
 - verantwoordelijk gedragen tegenover onze medeleerlingen?
- 2 Hoeveel gewicht moet ik dragen als we per twee een medeleerling dragen?

Algemeen besluit

Met deze monografie heb ik gepoogd banden te leggen tussen vakdidactische ontwikkelingen enerzijds en algemene didactische en onderwijskundige ontwikkelingen anderzijds.

Van daaruit heb ik geprobeerd richtingen aan te wijzen voor de onmiddellijke en toekomstige ontwikkelingen van het vak Lichamelijke Opvoeding in het secundair onderwijs.

In dit cahier voor de vakdidactiek Lichamelijke Opvoeding ben ik uitgegaan van de beschrijving van het vakconcept. Daarbij is heel wat te behouden, maar zijn er ook tal van kansen voor kwalitatieve vernieuwing. Ik heb daarvoor slechts een kader geschetst, het grote werk moet in de vakwerkgroepen op school en in de opleidingen en nascholingen gebeuren. In de praktijk moet geleerd worden niet eenzijdig te vertrekken vanuit bijv. een leerstofselectie, maar dadelijk te denken aan de verwachtingen en de mogelijkheden van leerlingen. Gedacht moet worden aan het gevarieerde gebruik van didactische werkvormen, waardoor andere dan alleen fysieke of motorische doelen worden nagestreefd.

Ik betrap mij er op dat ik een profiel van een leraar L.O. schets met een brede waaier aan competenties, waarvan het ontwikkelings-, het veranderings- en het aanpassingsvermogen de voornaamste zijn. Graag sluit ik aan bij de vier aanspraken van jongeren op goed onderwijs (V. Van Achter 1998), nl. ontwikkelend, lerend, opvoedend en zelfvormend onderwijs. Zelfvormend onderwijs veronderstelt leraren die een zelfvormend vermogen hebben ontwikkeld. Zij zullen dan ook in hun opleiding en nascholing de kans moeten krijgen om te leren omgaan met verandering en zelfvorming.

Bibliografie

- B. Bennet, M. Howell, U. Simri, 1983, *Comparative Physical Education and Sport* (2nd Ed.), Len Febiger, Philadelphia, 34-37, Ch. 4, Physical Education in the schools.
- L. Bosman, C. Detrez, D. Gombeir, 1997, Strategieën en methodieken om jongeren aan te spreken op hun leerkracht, *Impuls*, 2, 51-65.
- B. Crum, 1987, Tussen hoop en vrees, over de noodzaak van en de kansen voor didactische vernieuwingen binnen bewegingsonderwijs, *Thomas*, 27 / 1987, 11-12, p. 414-423.
- B. Crum, 1988, De gezondheidswaarde van bewegingsonderwijs, een hardnekkige mythe en een reële mogelijkheid. *Lichamelijke Opvoeding* (NI), 14de jrg., nr. 16, 1988, p. 764-770.
- B. Crum, 1993, Over vakconcepten, functies, wortels en classificaties, *Lichamelijke Opvoeding en Sportbegeleiding*, (III, 2.), Van Loghum Slaterus.
- B. Crum, 1994, Reconceptualisierung des Sportunterrichts in Sportlehrerausbildung in I.A.Z.L. Leibeserziehung der 16- bis 20-Jährigen (Hrsg. H. Stegeman). Bericht zum 11. Kongres des Internationalen Arbeitskreises für Zeitgemässe Leibeserziehung.
- G. Debleeckere, 1979, Inleiding tot een vergelijkende studie van de ethologie en de bewegingsagogiek (Verhandeling aangeboden tot het behalen van de graad van Licentiaat in de Wijsbegeerte) RUG.
- A. De Block, 1965 (en latere jaren), *Algemene Didactiek*, Standaard, Antwerpen.
- C. De Keyser, 1969, Persoonlijkheidsvorming, referaat, vormingsdag, menswetenschappen, Leuven, 15.02.1969.
- M. D'hoker, E. Van Assche, 1994, Lichamelijke Opvoeding in het Katholiek Onderwijs: een lange weg, een moeilijk parcours. In R. Renson, M. D'Hoker en J. Tolleneer, *Voor Lichaam en Geest, Katholieken, Lichamelijke Opvoeding en Sport in de 19de en 20ste eeuw*, Kadoc-studies, 17, Universitaire Pers, Leuven.
- D.V.O., 1994, Eindtermen Lichamelijke Opvoeding 1994, Uitgangspunten bij elk leergebied, Uitgangspunten Lichamelijke Opvoeding.
- C.D. Ennis, 1992, Developing a Physical Education curriculum Based on Learning Goals, *Joperd* Sept. '92, p. 74-76.
- K. Hoppenbrouwers, R. Lysens, G. Beunen, E. Van Assche, J. Lefevre, M. Roelants, A. Buyck, J. Knops, 1993, Studie omtrent het belang van de evaluatie van de physical fitness en sportmedische geschiktheid bij de schoolgaande jeugd, deel A, 153 p. (rapport).
- A. Jewett, L. Bain, C. Ennis, 1995, (2nd Ed.), *The curriculum Process in Physical Education*, Brown and Benchmark.
- N. Lagerwey, E. Haak, 1995, Basisvorming tussen ideaal en werkelijkheid. *Onderwijskundig Lexicon*, Samson a.d. Rijn.
- F. Laevers, Peeters, A., Vanwijnsbergen, P., 1994, De Leuvense Betrokkenheidsschaal voor leerlingen L.B.S., 's Hertogenbosch, Leuven, Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs.
- J. Le Boulch, 1966, *L'Education par le mouvement*, E.S.F., Paris.

- A. Loockx, 1994; Coëducatie of coïnstructie voor het vak Lichamelijke Opvoeding. Het standpunt van de leraren, in I. Wuyts (ed.), 1994. *Eindtermen Lichamelijke Opvoeding*, Praxis Bewegingsopvoeding, Acco, Leuven.
- Ministerie Vlaamse Gemeenschap, 1995, 1996 Depart. Onderwijs, D.V.O., *Eindtermen Basisonderwijs, Eindtermen Secundair Onderwijs*.
- N.V.K.T.O., 1968, *Oriëntaties voor een nieuw leerplan* (Theoretische begronding voor het vak L.O.), Nat. Verbond Kath. Technisch Onderwijs, Brussel.
- R. Renson, 1995, Homo Movens, Lichamelijke Opvoeding, Kinesithérapie en academische identiteit, Leuvense perspectieven, *Onze Alma Mater*, 95, 2, p. 141-163.
- V.V.K.S.O., 1993, *Actieplan natuurwetenschappen*, visie op en actiepunten voor een actualisering van het natuurwetenschappenonderwijs in het A.S.O.
- V. Van Achter, 1995, Een visie op vormend onderwijs, in *Vormend Onderwijs*, verslag 3de open gespreksforum 8.05.95, Puurs, V.S.K.O., p. 27-31.
- V. Van Achter, 1998, *Kwaliteit van Onderwijs*, DIROO Cahier 1, Acco, Leuven.
- E. Van Assche, 1988, *Basisvorming in de Lichamelijke Opvoeding*, Leuven, Acco.
- E. Van Assche, 1988, *Motoriek, leren en onderwijzen*, Leuven, Acco.
- E. Van Assche, 1991, Ontwikkeling van vakconcepten "Lichamelijke Opvoeding" in Vlaanderen, *Tijdschrift voor Lichamelijke Opvoeding*, 2, p. 11-14.
- E. Van Assche, 1995, Uiteenzettingen over vakconcept Lichamelijke Opvoeding voor de Begeleiding Lich. Opv. Kath. Sec. Ond. op 27.01.95 en 11.05.95 in F.L.O.K., K.U. Leuven.
- E. Van Assche, J. Borms, J. Pion, 1994, *Eurofit, Remediëring*, BLOSO, Brussel.
- E. Van Assche, 1995 en 1996, Waardenoriëntering in de Lichamelijke Opvoeding van het secundair onderwijs. *Tijdschr. voor Lich. Opv.*, B.V.L.O., 1995, nr. 6 en *Informatie vernieuwing onderwijs*, WIVO, 1996, 63.
- E. Van Assche, 1997, Eindtermen of ontwikkelingsdoelen voor de 2de en 3de graad S.O., *Tijdschr. voor Lich. Opv.*, B.V.L.O., n° 4, p. 6-8.
- E. Van Assche, O. Metlouchko, 1998, Doelstellingen en achterliggende waarden van de Lichamelijke Opvoeding in Oost-Europa. *Tijdschr. voor Lichamelijke Opvoeding*, 6.
- G. Van Der Linden, 1970, *Atletiek in het secundair onderwijs*, Kwoterin in functie van leeftijd, gestalte en lichaamsgewicht, Olympia, Nauwelaerts, Leuven.
- W. Vertommen, 1995, Interdisciplinariteit of vakoverschrijdend leren en leven op school, *Informatie Vernieuwing Onderwijs*, WIVO, 59, p. 17-27.
- W. Wielemans, 1993, *Onderwijs en cultuur*, S.T.A.M. Studiedag, Zolder, 10.06.1993.

De eindtermen waren in Vlaanderen in de jaren 90 aanleiding tot een brede kritische reflectie over het vak *Lichamelijke Opvoeding*. In dit Cahier wordt de vraag gesteld naar het wezen van het vak Lichamelijke Opvoeding in het secundair onderwijs.

Het uitgangspunt voor deze kritische reflectie is het oude vakconcept. Achtereenvolgens worden de opvattingen van leerlingen, leerkrachten, theoretici en beleidsmakers besproken. In de bespreking van een vernieuwde, toekomstgerichte visie worden de oude waarden behouden en met nieuwe inzichten en tendensen aangevuld. In deze nieuwe vakvisie wordt gekozen voor een gewijzigd paradigma. Er wordt van uitgegaan dat het oude vakconcept kan aangepast worden op grond van de hedendaagse, beschikbare wetenschappelijke kennis, zowel vanuit biomedische als vanuit pedagogische en sociaal-psychologische hoek.

De doelen van het vak vormen het stramien van het betoog. Deze zijn: het ontwikkelen van de motorische competentie, een gezonde en veilige levensstijl, een positief zelfbeeld en sociale relaties door middel van bewegingsactiviteiten. Vernieuwend is ook de keuze voor een dynamisch vakconcept dat zich aanpast aan de ontwikkelingen van leerlingen en leerkrachten, die gaan van beperkte, sporttechnische en andere vakopvattingen naar bredere en meer humaniserende vormingsmogelijkheden. Het uitgangspunt voor de methodiek is het reeds bereikte ontwikkelingsniveau van leerlingen en leerkracht. Het vernieuwde vakconcept wordt om al deze redenen gedifferentieerd en ontwikkelingsgericht genoemd. Het Cahier sluit af met de concrete uitwerking van het vakconcept voor de 2de en 3de graad van het secundair onderwijs aan de hand van voorstellen voor aangepaste doelen en praktijkvoorbeelden.

Erik VAN ASSCHE is hoogleraar aan de Faculteit Lichamelijke Opvoeding en Kinesithérapie, van de K.U.Leuven. Gedurende zijn hele loopbaan was hij actief in de lerarenopleiding, de nascholing en de begeleiding van leerkrachten Lichamelijke Opvoeding in het secundair onderwijs. Hij is auteur van talrijke vakdidactische artikels en handboeken.

De *Cahiers voor Didactiek* zijn een initiatief van het Academisch Vormingsinstituut voor Leraren (A.V.L.) van de K.U.Leuven. Deze reeks behandelt recente ontwikkelingen binnen de didactiek in functie van hun praktische bruikbaarheid voor het onderwijsveld. Ieder Cahier is aan één centraal thema gewijd en combineert vernieuwende theoretische inzichten met uitgewerkte voorbeelden.



KATHOLIEKE UNIVERSITEIT LEUVEN

A.V.L.

ACADEMISCH VORMINGSINSTITUUT
VOOR LERAREN

ISBN 90 309 0870 X

