

De bewegingszwakke leerling

INA HUNGER

In de zomer van 1999 organiseerde de vergadering van onderwijsministers van de Duitse deelstaten een hearing, waarin door haar uitgenodigde experts spraken over het thema 'Bewegingszwakke leerlingen'. De experts waren uitgenodigd om hun visie voor te dragen op basis van kort maar krachtig geformuleerde papers. Een van de uitgenodigde experts was dr. Ina Hunger, werkzaam in de opleiding van bewegingsonderwijzers aan de universiteit van Münster. Onlangs stuurde zij Bart Crum haar bijdrage toe. Ofschoon er tussen het onderwijs en de opleidingen in Duitsland en Nederland aanmerkelijke verschillen bestaan, vond hij – met de redactie – in haar bijdrage toch genoeg elementen die van belang kunnen zijn voor Nederlandse bewegingsonderwijzers/opleiders. Vandaar hier – met haar toestemming – de bijdrage van Ina Hunger. De vertaling is van Bart Crum.

In mijn nogal thetisch, en daarom hopelijk uitdagend, discussiestuk staan uitspraken centraal van leerlingen, die van zichzelf zeggen dat zij in het bewegingsonderwijs altijd al bij de zwaksten behoorden, en die in het verloop van hun bewegingsonderwijs-loopbaan van de bij dat onderwijs betrokkenen regelmatig te horen kregen dat zij 'bewegingszwak' dan wel 'a-sportief' of 'onsportief' zijn. In een paar punten probeer ik hun instelling ten opzichte van het door hen ervaren bewegingsonderwijs scherp weer te geven en enkele door hen als bijzonder frustrerend ervaren situaties te schetsen. Vervolgens probeer ik de belangrijkste uitspraken van 'de bewegingszwakke leerlingen' in verband te brengen met wat we op grond van onderzoek weten over bewegingsonderwijzers en hun opleiding. Tenslotte doe ik enkele aanbevelingen voor de opleiding tot bewegingsonderwijzer in het voortgezet onderwijs.

HET PERSPECTIEF VAN DE LEERLINGEN

De basisschool

'Ik ben nog nooit goed in sport geweest, maar op de basisschool gaf het bewegingsonderwijs me nog wel plezier!'

Terugkijkend constateren de leerlingen, dat ze in vergelijking met medeleerlingen al op de basisschool motorische tekortkomingen hadden. Ze vertellen dat hun klasgenoten 'op de een of andere manier altijd sneller en handiger' waren en zoeken een verklaring voor



Bewegingsonderwijs op de basisschool: bijna altijd plezierig

dit verschil in 'natuurlijke aanleg'. Toch was het bewegingsonderwijs in de basisschool – ondanks de ervaren tekortkomingen – een gebeuren dat hen (bijna altijd) 'plezier' gaf. Dat zij toen tevreden waren over het bewegingsonderwijs schrijven zij toe aan:

- de aantrekkelijkheid van relatief onbekende activiteiten (anders gebruikte toestellen, nieuwe spelen),
- het methodisch arrangement van de bewegingsactiviteiten (vrij experimenteren aan en met de toestellen hetgeen succeservaringen mogelijk maakte),
- de gevoeligheid van de leerkracht (in de Duitse 'Grundschule' meestal een lerares); bijvoorbeeld haar vermogen tot motiveren en haar meelevende reacties,
- en (last but not least) het vermogen van kinderen om 'in de bewegingsactiviteit op te gaan'.

De eerste klassen van het voortgezet onderwijs

'Toen begon de ellende... Eigenlijk kreeg ik nooit een kans!'

Met de overgang naar het voortgezet onderwijs verandert de instelling ten opzichte van bewegingsonderwijs nogal plotseling. Vanuit het leerlingperspectief gezien staan na de afsluiting van het basisonderwijs in het onderwijs niet meer speelse bewegingen maar het leren van verschillende traditionele sportvormen en genormeerde bewegingen centraal. Ook het arrangement van de leer-situatie wordt als anders ervaren: de leerkracht krijgt nu vooral de rol van 'voordoener', 'leider' en 'trainer' toegeschreven.

In meerdere opzichten worden de in de basisschool door de leerlingen zelf vastgestelde - maar daar nog acceptabele - tekortkomingen in coördinatie, snelheid, kracht en uithoudings-vermogen een probleem. Voor 'de bewegingszwakken' zijn de motorische opgaven te hoog gegrepen en te specifiek. Bovendien worden door het methodisch arrangement van de activiteiten hun tekortkomingen voor alle bij het onderwijs betrokkenen duidelijk zichtbaar en ook is het commentaar van medeleerlingen en leerkrachten negatiever. De leerlingen zeiden met name die situaties als belastend te ervaren, waarin zij voor het front van de groep bewegingen moesten voordoen. Vaak waren ze dan bang om zich te blesseren door een tekort aan vaardigheid om de turnoefening uit te voeren en bij sportspelen voelden ze zich gefrustreerd omdat ze niet konden voldoen aan de verwachtingen van hun teamgenoten. Door de zwakke leerlingen werd benadrukt dat ook met hoge inzet het niveau van hun klasgenoten niet haalbaar bleek en dat dit reden was om definitief op te geven. Dientengevolge concentreerden ze zich dan vooral op de vraag hoe ze zich het beste aan de blamerende situaties konden onttrekken ('Ik heb toen gezorgd voor een doktersverklaring dat ik niet meer mee kon doen'; 'Ik probeerde telkens weer om achter in de rij te komen, zodat ik niet aan de beurt kwam'), of ze zochten naar psychische strategieën om de vervelende situaties voor zichzelf wat dragelijker te maken ('Ik heb toen maar mee gelachen, hoewel het



We zijn niet allemaal Ronaldo's en Baggio's...

huiten me nader stond'). Een paar uitzonderingen daargelaten schrijven de zwakke leerlingen hun leerkrachten weinig invloedsvormen toe. Zij verdenken hun leerkrachten er van zich vooral op de 'goede leerlingen te richten' en 'zich helemaal niet te kunnen voorstellen wat het betekent om slecht in sport te zijn'. Het gegeven, dat fouten in het bewegingsverloop vaak aan de hand van het voorbeeld van een bewegingszwakke leerling worden besproken, wordt zwaar bekritiseerd. Verder wordt veel kritiek uitgeoefend op organisatorische maatregelen bij het kiezen of indelen van teams/ groepen en op de wijze waarop leervorderingen worden gemeten en gewaardeerd. Overigens is het van belang te benadrukken dat de afkeer van sport uitdrukkelijk betrekking heeft op het sportonderwijs. De betrokken leerlingen ontzeggen zichzelf niet principieel alle bekwaamheid om aan sport te doen en evenmin beweren ze dat zij in het geheel geen behoefte aan beweging of lichamelijke inspanning zouden hebben. In hun vrije tijd houden zij zich in het algemeen (met uitsluiting van de openbaarheid van het schoolgebeuren) graag met sportieve activiteiten bezig (bijvoor-

beeld: fietsen, gymnastiek, ballet, paardrijden, tafeltennis, zwemmen).

De hoogste klassen van het voortgezet onderwijs

'Daar had je dan eindelijk keuzemogelijkheden!'

In de hoogste klassen leidt het bewegingsonderwijs tot minder angst en explosieve situaties. De (zwakke) leerlingen kunnen nu sportvormen kiezen, die voor hen relatieve nieuwwaarde hebben (badminton bijvoorbeeld) of waarvan zij aannemen dat ze niet zoveel lichamelijke inspanning vereisen (bijvoorbeeld volleybal) of die zij met muzisch-esthetische ervaringen in verband brengen (bijvoorbeeld gymnastiek, dans). Weliswaar is ook dan 'sport' nog niet hun lievelingsvak, maar wel voelen ze zich meer op hun gemak. Een belangrijke reden daarvoor ligt in de groepsamenstelling, die ze als meer prestatie-homogeen ondervinden. Van belang is ook dat ze een relatief grotere belangstelling hebben voor de zelfgekozen sportactiviteit en dat zij inmiddels geleerd hebben om koeler om te gaan met (sportieve) mislukkingen. Tenslotte vormt de instelling van de leerkracht ook een belangrijke oorzaak van de meer positieve bewegingsonderwijs-ervaringen. Enerzijds benadrukken de leerlingen, dat 'zij in de hoogste klassen meer als volwassenen behandeld worden' en zij brengen dat in verband met de 'meer ontspannen onderwijsstijl'. Anderzijds wijzen ze er op dat de leerkrachten nu 'eindelijk' accepteerden, dat zij het bewegingsonderwijs met andere motorische mogelijkheden binnenkomen dan de meeste van hun medeleerlingen: 'Eindelijk kreeg hij in de smiezen dat ik nu eenmaal geen sportcrack ben... en daarna heeft hij me dan ook met rust gelaten... en zo zonder druk was het acceptabel.'

VERGELIJKINGEN

Wanneer het leerlingperspectief serieus wordt genomen, lijken het vooral het onderwijs-arrangement en de gevoeligheid van de leerkracht te zijn die bepalen of verschillen in motorische bekwaamheid al dan niet tot een probleem worden. Hetgeen de leerlingen zeggen over de verschillen in bewegingsonderwijsopvatting en mentaliteit van de leerkrachten in

de onderscheiden onderwijsfasen, is begrijpelijk in het licht van de volgende stand van zaken: [Ik (vertaler BC) teken hierbij het volgende aan. In wat volgt komen typisch Duitse gegevens naar voren. In Nederland is de opleiding van bewegingsonderwijzers - zowel voor de basisschool als voor het voortgezet onderwijs - op een andere leest geschoeid, waardoor de hierna volgende constatering voor de situatie in ons land zeker genuanceerd moeten worden.]

- terwijl in het basisonderwijs reeds een grote innovatieve stap in de richting van ervaringsgericht, open onderwijs is gezet, wordt binnen het voortgezet onderwijs vaak nog steeds vastgehouden aan traditionele onderwijsvormen,
- terwijl in de opleiding voor het basisonderwijs de nadruk ligt op praktische vakdidactiek en bovendien tak van sport overstijgende bewegingsvormen verplicht in het opleidingsprogramma zijn opgenomen, staan in de opleiding voor het voortgezet onderwijs tak van sport georiënteerde inhouden centraal en krijgen in het theoretisch gerichte programma vakdidactische en sportpedagogische thema's

'Kiezen voor een sport die mischienniet zoveel inspanning vraagt...'

- slechts marginale aandacht,
- terwijl de beslissing om een opleiding voor (bewegingsonderwijs in) de basisschool te gaan volgen doorgaans berust op pedagogische motieven en idealen (het kind centraal), lijkt het bij hen die beginnen aan een opleiding voor bewegingsonderwijs in het voortgezet onderwijs vaak veel meer te gaan om de overdracht van sport op zich (de zaak centraal),
- terwijl leerkrachten voor bewegen/sport in het voortgezet onderwijs meestal een 'verenigingscarrière' achter de rug hebben en vaak ook bogen kunnen op successen in een bepaalde tak van sport, kennen leerkrachten in de basisschool zich eerder 'een doorsnee sportbegeaafdheid' toe en zijn zij door hun biografie minder op bepaalde takken van sport gefixeerd.

VOORSTELLEN VOOR ACTIE

Gezien het gegeven dat voor bewegingszwakke leerlingen het probleem niet zo zeer ligt in het feit dat zij in vergelijking met hun medeleerlingen 'een slechtere motorische uitrusting' meebrengen, maar veeleer in de manier waarop onderwijs'kundig' met de verschillen in aanleg wordt omgesprongen, lijken de volgende maatregelen vereist:

- In de opleidingsprogramma's voor leerkrachten bewegingsonderwijs wordt een onderdeel opgenomen, dat er op gericht is de studerende bewust te maken van en te confronteren met hun eigen socio-biografische sportervaringen en hen kritisch na te laten denken over de al voor de opleiding bij hen gevormde opvatting van bewegingsonderwijs.
- Er wordt in de praktische deel van het opleidingsprogramma sterker dan tot nu toe aandacht geschonken aan de thematiek van de 'bewegingszwakke leerling'. Hierbij gaat het meer om het aangeven van methodische en organisatorische maatregelen, die voorkomen dat de 'bewegingszwakken' worden gediscrimineerd of gestigmatiseerd, dan om speciale motorische stimuleringsmaatregelen.
- Het opleidingsprogramma wordt er ook op gericht de stu-

denten zodanig te kwalificeren dat zij in staat zijn om emotionele uitingen van leerlingen genuanceerd te vertalen en ook om het perspectief van (zwakke) leerlingen over te nemen. Tot op heden zijn dergelijke programma-onderdelen eerder uitzondering dan regel.

EPILOOG

De boven weergegeven stand van zaken zijn op door mijzelf verricht onderzoek gebaseerd. De vereiste maatregelen in de sfeer van de leerkrachtenopleiding weerspiegelen het normatieve standpunt, dat ik inneem op grond van mijn studie van het perspectief van de 'bewegingszwakken'. Voor mij vormen niet de bewegingszwakke leerlingen het centrale probleem, maar die leerkrachten die er moeite mee hebben om een slechte motorische aanleg te accepteren en hun onderwijs vervolgens zo inrichten dat de verschillen tussen de 'sterken' en de 'zwakken' steeds weer in de schijnwerper komen. De vrees dat bewegingszwakke kinderen en jongeren niet te winnen zijn voor deelname aan onze bewegingscultuur deel ik niet, omdat ik van mening ben dat ook de 'bewegingszwakken' toegeven aan hun behoeften door in hun vrije tijd af te gaan op hen passende sportieve activiteiten. Terzijde merk ik nog op dat ik het in onze samenleving snel in aanzien toenemende waarde 'sportiviteit' als problematisch ervaar omdat de ermee verbonden esthetische idealen met name door jeugdigen op onderdrukkende wijze er uit kunnen worden gelicht.

Dr Ina Hunger is verbonden aan de Wilhelms-Universiteit, Münster

