

Actief leren onderwijzen

Activerende didactiek voor meer gemotiveerd en actief leren bewegen en sporten.

Het boek 'actief leren onderwijzen' is door dertien opleiders van het Instituut voor Sportstudies te Groningen samen met vakcollega's geschreven. We hopen met dit praktijkboek onze studenten lichamelijke opvoeding en vakcollega's te inspireren tot een meer activerende didactiek. Deze kan er voor zorgen dat onze leerlingen gemotiveerder de lessen gaan beleven, meer willen leren en bovendien ook graag willen leren hoe ze zelf beter kunnen leren bewegen.

Dr. Edwin Timmers (red.)

Uitgever: De Vrieseborch, Haarlem.

Inhoudsopgave

In ALO1-pdf- dl 1

Hoofdstuk 1

- 1 Voorwoord
- 2 Leidraad voor het lezen

Hoofdstuk 2

De rode draad

- 1 Topic 1. Slim sportgericht leren bewegen (Edwin Timmers)
 - Bestaat er diepgang in het leren?
 - Veelzijdige bewegings- en sportervaringen opdoen?
 - Kiezen van sporten
 - Vertalen van sporten
 - Sport is hét praktijkveld
 - Sporten om te leren bewegen kost tijd
 - Actief leren (te leren)
 - Slim sportgericht leren
- 2 Praktijk. Een voorbeeld van een activiteitenoverzicht én een periodeplan
 - Een ideaal programma
 - Periodeplanning
 - Keuzes bij het maken van een programma
- 3 Praktijk. Slim zweten en puffen bij endusports (Ton van Klooster)
 - De plaats in het programma
 - Opzetten van een trainingsprogramma
 - Bronnen voor verdere informatie

Hoofdstuk 3

De rode draad

- 1 Praktijk. Swingend volleyballen (Cees Oostinga)
 - Een schets van een aanpak
 - Van zelfstandig werken tot ontwerpen
 - Eindspelvormen als de rode draad
- 2 Praktijk. Coach een team! Wie en hoe? (Thiemo Meertens)
 - Taken van een coach
 - Gericht kijken naar het spel van anderen
- 3 Praktijk. Stapje voor stapje op maat leren voetballen (Mike Baalmans)
 - Voorbeeld van een inleiding
 - Voorbeeld van een eerste leskern
 - Voorbeeld van een tweede leskern

Hoofdstuk 4

De rode draad

- 1 Topic 2. Actief leren onderwijzen
 - Naar een meer activerende bewegingsdidactiek
 - Zelfstandig leren handelen bevordert het actieve leren binnen grenzen
 - Individueel ontwikkelend en samenwerkend leren
- 2 Activerende leermiddelen

- Schema's, werkpatronen en vuistregels
 - Constructiecriteria voor leermiddelen
 - Informatiebronnen
 - Projectproducten
- 3 Praktijk. Actief leren atletiek is een kwestie van doen! (Wim van der Mark)
- Beleving centraal
 - Wat is de moeite waarde?
 - Gebruik de kracht van problemen of uitdagingen
 - Ontwikkelingsgericht leren
 - Een leven lang principieel leren en bewegen
 - Succesbeleving met 'Harry Potter'
- 4 Praktijk. Zelfstandig leren turnen (Mark Jan Mulder en Jettie Nieuwenhuis)
- Met BART op pad
 - Een turntaak voor een 5 HAVO klas
 - Praktijkvoorbeeld
 - Over leermiddelen
 - Visie op turnen
- 5 Leren van sportcompetenties en kennen van je profiel! (Edwin Timmers)

In ALO1-pdf-dl.2

Hoofdstuk 5

De rode draad

- 1 Praktijk. Zeven lessenreeksen 'slim leren spelen'. Over thema's en principes.
- Volleybal en het organiseren van en extern speltoernooi voor een BO-groep 7-8 én eerste en tweede fase VO
 - Softbal en leren organiseren en ontwerpen voor eerste fase VO
 - Voetbal voor beginners én spelen met thema's voor eerste fase VO
 - Volleybal én het leren oefenen met spelbedoelingen voor tweede fase VO
 - Voetbal gericht op het al spelend leren oplossen van spelproblemen voor tweede fase VO
 - Hockeyen 'met regels' voor tweede fase VO
 - Voetbal met als thema 'leren trainen' voor tweede fase VO
- 2 Handleiding voor het ontwerpen van modules met een activerende didactiek
- Modules maken: de spil in het ontwerpen van plannen
 - Moduleraamwerk
 - Keuze van het bewegingsgebied, omvang/duur per leerjaar en gedurende de schoolperiode
 - Het bewegingsgebiedconcept
 - Een aanpak naar een meer motiverend en activerend onderwijzen
 - Bewegingsthema's met bewegingsvormen en ensceneringsthema's met werkvormen
 - Spelen van rollen met ensceneringsthema's
 - Bewegingsvormen per bewegingsthema ordenen: eind-, basisvormen en volgordes daarin.
 - Een beetje beter leren voetballen, maar vooral beter leren spelen
 - Leermiddelen met schema's, werkpatronen en vuistregels
 - (Voorbeelden van) lessenreeksen per docent
 - Taken die motiveren tot een samenwerkend leren bewegen
- 3 Praktijk. Boksen met thema's voor jongens en meisjes in BO en VO.
- 4 Thematisch leren en werken in leerlijnen
- Leerlijnen en methodieken: banende leerwegen van beginner tot gevorderde

- Tijd voor leren hebben en krijgen
- Leervolgordes creëren
- Motorisch, sociaal en cognitief keren in samenhang langs verschillende lijnen
- Kijk op leren bepaalt de volgorde

Hoofdstuk 6

De rode draad

- 1 Topic 3. Ontwerpen van 'krachtige' leer- en sportomgevingen.
 - Van vakconcept naar een leer- en sportomgeving
 - Opvattingen op methodeniveau: een vakconcept
 - Een voorbeeld van een onderwijsmethode: actief leren onderwijzen
 - Raamwerk voor een 'krachtige' leer- en sportomgeving
 - Praktijkniveau: concreet didactisch handelen en invloed op het leren
- 2 Leren spelen door slim te voetballen (Edwin Timmers en Thiemo Meertens)
 - Veelzijdigheid in spelervaringen: breed aanbod, maar wel met diepgang!
 - Leerlijnen en spelvormen
 - Een beetje beter leren voetballen, maar vooral beter leren spelen!
 - Pendelen tussen beleven, leren, leren te leren
 - Spelen van rollen en spelen met ensceneringshema's
 - Taken die motiveren tot een samenwerkend leren spelen
- 3 Leren te leren met ensceneringsthema's die het bewegen bevorderen (Mark Jan Mulder, Edwin Timmers en Jim Weistra)
 - Zoeken naar wat er gebeurt
 - Zoeken naar de kern van ons vak
 - Zoeken naar de leer- en ontwikkelingsmogelijkheden van ons vak
 - Van kerndoelen/eindtermen naar competenties
 - Verwerven van een beweegcompetentie
- 4 Praktijk. Express yourself. Een andere benadering van bewegen en muziek (Anneke Janssen)
 - Dansprincipes
 - Een eerste les met als thema 'kraak de code'
 - Een tweede les met als thema 'bodytalk'
 - Een derde les met als thema 'express yourself'
 - Verantwoording van muziekkeuze en muzieksuggesties

In ALO1-pdf-dl.3

Hoofdstuk 7

De rode draad

- 1 Spelen met rollen (Thiemo Meertens en Edwin Timmers)
 - Slim leren spelen
 - Spelen met principes
 - Samenwerkend leren spelen
 - Rollen leren spelen, spelen met rollen
 - Leren spelen met schema's, werkpatronen en vuistregels
 - Probleemgericht en probleemsturend leerlingen leren spelen
 - Kiezen van spelvormen
 - Volgordes bij het leren van rollen
- 2 Praktijk. Stoeien met bal en stick bij een trendsport. (Jorg Andrée)
 - Keuzes vóór dit sportspel

- Spelprincipes
 - Spel- en ensceneringsthema's
 - Een begeleidingsplan
 - Een leerstrategie voor spelers
- 3 Praktijk. Fun in atletiek voor groep 6, 7, 8 van het basisonderwijs (Sierd Wijnalda)
- Lessenreeksen
 - Thema: lopen
 - Thema: werpen
 - Thema: springen
 - Ontwerptaken
- 4 Praktijk. Een lessenreeks volleybal en pendelend omgaan met verschillen

Hoofdstuk 8

De rode draad

- 1 Topic 4. Beoordelen van vorderingen en niveaus in dienst van actief leren.
- Diagnostisch evalueren
 - Toetsen van competenties. Nieuwe wijn of nieuwe zakken?
- 2 Inspireren tot leren (Dinant Roode)
- Leerprocessen creëren
 - Leerprocessen volgen
 - Leren reflecteren op ervaringen c.q. problemen
 - Thematisch leren
 - Gedifferentieerd leren én beoordelen
 - Praktijk. De actie- of periodetaak
- 3 Praktijk. Een competentietoets.

Referenties

Register

Curricula vitae

Opmerking: foto's en tekeningen ontbreken. Deze stonden wel in de publicatie.

Hoofdstuk 1 Introductie

1 Voorwoord

Het Instituut voor Sportstudies van de Hanzehogeschool is bezig zich te ontwikkelen tot een centrum waar studenten worden opgeleid, maar waar ook kennis wordt gegenereerd en gedeeld. Medewerkers wordt de mogelijkheid geboden zich verder te professionaliseren en de opgedane kennis intern, maar vooral ook extern ter beschikking te stellen.

Ik ben er dan ook trots op dat een groot aantal opleiders van de ALO-major onder leiding van mijn collega Edwin Timmers dit boek tot stand hebben gebracht. Deze publicatie laat nog eens duidelijk zien hoe de ALO in Groningen denkt over het 'actief leren onderwijzen' in de praktijk van het bewegingsonderwijs. In ons eigen opleidingsonderwijs willen we studenten zich laten ontwikkelen in krachtige leeromgevingen.

De schrijvers bewijzen met dit boek dat ook onze collega's in de dagelijkse praktijk hier hun voordeel mee kunnen doen ten behoeve van hun leerlingen.

Ik hoop en verwacht dat het Instituut voor Sportstudies met deze publicatie een nuttige bijdrage levert aan de (verdere) ontwikkeling van ons vakgebied.

Bert van der Tuuk
Instituutsdirecteur

2 Leidraad voor het lezen

Opleiders hebben in de opleiding een dubbele taak. Aan de ene kant ontwerpen ze leeromgevingen, waarin studenten zich optimaal kunnen ontwikkelen en actief kunnen leren en vertonen ze rolgedrag die daarbij past en dat ontwikkelen stimuleert. Aan de andere kant worden opleidingservaringen door studenten als model gezien voor het bewegingsonderwijs in de school en vormt het rolgedrag een model voor de praktijk van een vakdocent in de school.

Opleiders hebben een beeld van het gewenste bewegingsonderwijs in de school. Dat is voor een deel gebaseerd op de eigen praktijkervaringen, hun 'kijk' op het vak én de meer gewenste manier van het geven van onderwijs zoals dat in de eigen opleidingspraktijk wordt toegepast.

Docenten van de ALO-Groningen¹ vinden dat leerlingen 'slim sportgericht en zelfstandig bewegingsproblemen moeten leren oplossen en in bewegingssituaties rollen leren spelen'. De kern van het vak is het bevorderen van een sportgerichte bewegingseducatie dat leidt tot een (nog meer) positieve bewegingsattitude bij leerlingen. Het beleven van het bewegen en het leren bewegen staan centraal. Leren van het uitvoeren van andere rollen dan die van beweger, stimuleert dat beleven en leren en maakt een leren te leren mogelijk.

Sportgericht betekent dat de sport in al zijn verschijningsvormen, op een veelzijdige wijze, naar de school wordt vertaald. Drie tegen drie voetballen is écht voetballen. Om een klein beetje beter te leren voetballen is hoe dan ook diepgang in het leren én dus voldoende 'tijd' nodig. Het gaat hier om leren voetballen, maar vooral om beter te leren spelen. Sport is voor ons middel om beter te leren bewegen.

Sporten zijn uitdagende bewegingsactiviteiten en dat aanbod in combinatie met de mogelijkheid om het eigen leren meer zelf te sturen, maakt het leren meer motiverend. Onderwijs dat 'ontwikkeland'² is, leerlingen actief laat leren, wordt in deze tijd activerend onderwijs genoemd.

In dit boek beschrijft een groep docenten op een vooral praktijkgerichte wijze hoe het meer gemotiveerde en actieve leren van leerlingen kan worden bevorderd. Het is een zoektocht geworden naar de inhoud van een meer activerende didactiek. Dat wordt getoond bij verschillende bewegingsgebieden en niveaus van deelname. Het is onze overtuiging dat de didactiek van een opleider door studenten en de didactiek van een vakdocent door zijn/haar leerlingen op hun niveau, op basis van imitatie en bewustmaking, kan worden toegepast. Didactiek fungeert als een soort bewegingsgrammatica die ook leerlingen zelf eigen kunnen maken en toepassen. Lerenden leren daarbij bij het uitvoeren van rollen in bewegingssituaties schema's, werkpatronen en vuistregels toe te passen nadat ze de principes van het bewegen hebben begrepen en geïntegreerd³. Het leidt tot bewegingsgedrag op een eigen optimaal niveau dat ze vervolgens zelf verder kunnen ontwikkelen.

Dit praktijkboek is voor ons bijzonder omdat het pas het derde boek is in de historie van de ALO 's in Nederland, dat door een groot aantal opleiders al of niet samen met vakcollega's is geschreven. In

1963 maakten docenten van de Haagse ALO samen een boek rond het thema 'springen'. In de jaren '80 en later in 'de jaren '90 publiceerden de werkgroep 'bewegingsonderwijs' en docenten van de nu – Zwolse- CALO boeken voor basis- en voortgezet onderwijs. Nú dus dit boek uit het Groninger land. Het is ook bijzonder dat ALO docenten in een op 'samenwerkend leren' gericht project, zich aan het ontwikkelen hebben gewaagd. De dagelijkse werkdruk laat voor inhoudelijke ontwikkeling namelijk vrijwel nooit voldoende ruimte. Dit hier ontwikkelde beeld is natuurlijk een momentopname (zo denken we nú over ons vak!) en zal zich verder ontwikkelen.

Er staan vijf theoretische topics centraal. Ze vormen de praktijktheoretische leidraad voor het handelen van opleiders én studenten in de opleiding én de school. De auteur hiervan is Edwin Timmers. Sommige bijdragen zijn niet voorzien van auteursnamen. In dat geval is sprake van meer dan drie auteurs, opleiders en/of vakcollega's.

De 'praktijklijn' en de 'theorie' in dit boek hangen nauw samen en worden in 'de rode draad' aan het begin van elk hoofdstuk kort getypeerd. De verschillende paragrafen brengen het (didactisch) jojo'en in beeld. De op-en-neer beweging van opvattingen ('theorie') naar concrete acties in lessen ('praktijk') en terug, wanneer naar een verantwoording van het handelen wordt gezocht. In combinatie met de heen-en-weer beweging, het (didactisch) pendelen of het regelmatig verschuiven van aandachtspunten voor docent en leerling, ontstaat er een dynamische, veelzijdige en goed doordachte praktijk.

In alle bijdragen wordt invulling gegeven aan een model van een 'krachtige' leer- en sportomgeving. Dat model wordt in paragraaf 6.1 beschreven. Het bestaat uit de volgende aspecten. Zie figuur 2.1.

1. Actief en constructief leren van waardegebieden door procesgericht en activerend onderwijs
2. Zelfstandig leren oplossen van ervaren en aangeboden praktijkproblemen door probleemsturend projectonderwijs
3. Gedoseerd individueel en samenwerkend leren door gedifferentieerd en coöperatief onderwijs
4. Wendbaar en ervaringsgericht leren op basis van transfer door geïntegreerd duaal onderwijs
5. Vakgerichte leerinfrastructuur leren gebruiken binnen een veranderbaar onderwijssysteem
6. Competentiegericht leren en onderwijzen op basis van niveautoetsende en op ontwikkeling gerichte evaluaties (assessments)

Figuur 2.1. Aspecten van een 'krachtige' leer- en sportomgeving.

Het eerste aspect 'actief leren onderwijzen' is de spil binnen een meer activerende didactiek. Ook daarvan bestaat een model gemaakt dat in paragraaf 4.1 nader wordt beschreven en waarvan we in 'de rode draad' aangeven wat daarvan in de bijdragen is verwerkt. Dit model is in figuur 2.2. op hoofdpunten beschreven.

Kiezen van 'uitdagende' sportactiviteiten en volgordes afgestemd op niveau en interesse (dus opmaat) van de deelnemers.		
Van Begrijpen	via Integreeren.....	naar Toepassen van kennis
Leren van principes.	1. Verbanden leggen en benoemen van overeenkomsten en verschillen. 2. Samenwerkend leren op basis van relatief moeilijke en complexe taken.	1. Bewegings- en regelvaardigheden voor het oplossen van problemen. 2. Uitvoeren van de rol van scheidsrechter/organisator en helper/coach. 3. Toepassen van schema's/ modellen, werkpatronen en vuistregels.
Naar meer zelfsturend leren oplossen van problemen en naar meer probleemsturend en procesgericht onderwijs.		
Continu pendelen (aandacht verschuiven) tussen:		
1. beleven – leren – leren te leren		
2. op motorisch gebied – cognitief gebied – sociaal gebied		
3. door informeren – verwerken (een plaats geven) en waarderen – praktisch te doen		
4. waarmee alleen bewegingsproblemen – bewegings- én rol(uitvoerings)problemen – alleen rol(uitvoerings)problemen worden opgelost.		

Figuur 2.2. Model voor actief leren onderwijzen

Alle betrokken opleiders onderschrijven het geformuleerde opleidings- en vakconcept. We kennen wel persoonlijke nuances en waarderen opvattingen soms ook in wat verschillend mate. U kunt dat lezen. Dit aanbod is veelvormig, maar gelukkig bestaat er ook veelvormigheid in het denken over ons vak.

Groningen, december 2004.

¹ De ALO-Groningen is thans het onderdeel 'sportontwikkeling' van het Instituut voor Sportstudies van de Hanzehogeschool te Groningen.

² Ontwikkelen onderwijs betekent dat leerlingen worden gestimuleerd om zelf actief te willen leren en middelen verkrijgen om dat min of meer zelfstandig gedurende hun bewegingsloopbaan verder te ontwikkelen.

³ Begrijpen, Integreren, Toepassen is een trits die tot optimaal leren kan leiden. Integreren wil in dit verband zeggen: bewegingsvaardigheden in meer complex eigen bewegingsgedrag opnemen én verbanden zien (overeenkomsten en verschillen) met/tussen vergelijkbare en andere bewegingsactiviteiten.

Hoofdstuk 2

De rode draad

In dit hoofdstuk beginnen met het bepalen van onze positie ten opzichte van de sport en geven we inzicht in wat we een 'goed' onderwijsprogramma vinden. Het gecursiveerde staat in het betreffende hoofdstuk centraal.

'Krachtige' leer- en sportomgeving

<i>1. Actief en constructief leren van waardegebieden door procesgericht en activerend onderwijs in paragraaf 2.1 en 2.2.</i>
<i>2. Zelfstandig leren oplossen van ervaren en aangeboden praktijkproblemen door probleemsturend projectonderwijs</i>
<i>3. Gedoseerd individueel en samenwerkend leren door gedifferentieerd en coöperatief onderwijs</i>
<i>4. Wendbaar en ervaringsgericht leren op basis van transfer door geïntegreerd duaal onderwijs in paragraaf 2.1 en 2.2.</i>
<i>5. Vakgerichte leerinfrastructuur leren gebruiken binnen een veranderbaar onderwijssysteem</i>
<i>6. Competentiegericht leren en onderwijzen op basis van niveautoetsende en op ontwikkeling gerichte evaluaties (assessments)</i>

Actief leren onderwijzen

<i>Kiezen van 'uitdagende' sportactiviteiten en volgordes afgestemd op niveau en interesse (dus op maat) van de deelnemers. In paragraaf 2.1 en 2.2.</i>		
<i>Van Begrijpen</i>	<i>via Integreren.....</i>	<i>naar Toepassen van kennis</i>
<i>In paragraaf 2.1 en 2.2.</i>		
<i>Leren van principes in paragraaf 2.2.</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Verbanden leggen en benoemen van overeenkomsten en verschillen. 2. Samenwerkend leren op basis van relatief moeilijke en complexe taken. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Bewegings- en regelvaardigheden voor het oplossen van problemen. 2. <i>Uitvoeren van de rol van scheidsrechter/organisator en helper/coach.</i> 3. <i>Toepassen van schema's/modellen, werkpatronen en vuistregels.</i> <i>In paragraaf 2.1 en 2.2.</i>
<i>Naar meer zelfsturend leren oplossen van problemen en naar meer probleemsturend en procesgericht onderwijs. In paragraaf 2.1 en 2.2.</i>		
<i>Continu pendelen (aandacht verschuiven) tussen:</i>		
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>beleven – leren – leren te leren in paragraaf 2.1 en 2.2.</i> 2. <i>op motorisch gebied – cognitief gebied – sociaal gebied in paragraaf 2.1 en 2.2.</i> 3. <i>door informeren – verwerken (een plaats geven) en waarderen – praktisch te doen</i> 4. <i>waarmee alleen bewegingsproblemen – bewegings- én rol(uitvoerings)problemen – alleen rol(uitvoerings)problemen worden opgelost in paragraaf 2.1 en 2.2.</i> 		

In paragraaf 1 wordt de sportgerichtheid van het bewegingsonderwijs benadrukt. Het begrip 'sport' wordt breed opgevat. Om de sport voor het bewegingsonderwijs/voor jeugdigen bruikbaar te maken is vertaling nodig. Het streven naar veelzijdige bewegingservaringen levert een dilemma op: een breed aanbod is gewenst, maar dan wel met de nodige diepgang. De vraag is: wat is voldoende breed en heeft voldoende diepgang óf: wat is de gewenste kritische omvang?

Leerlingen doen voor een groot deel zowel in de lessen bewegingsonderwijs als in de sport leer- en bewegingservaringen op. Hun leren in beide contexten zou meer op elkaar moeten worden afgestemd. In het bewegingsonderwijs staan problemen in de sportpraktijk centraal. Voor het oplossen hiervan én voor het uitvoeren van rollen en taken in de sport zijn specifieke én algemene competenties nodig. Voor die laatste categorie is het in de rol van coach of scheidsrechter kunnen toepassen van schema's/modellen, werkpatronen en vuistregels van groot belang. Leerlingen leren bewegen én leren over bewegen. Ze leren dus slim!

Paragraaf 2. Veelzijdig bewegingsonderwijs kent zowel een binnenschools als een buitenschools programma-aanbod. Dat laatste noemen we schoolsport, waartoe we ook kampen rekenen. Deelname daaraan is op vrijwillige basis en vindt buiten het lessenrooster plaats. Als schoolsport binnen roostertijd valt (zoals bij toernooien het geval kan zijn) is deelname verplicht. Voorbeelden van sportieve evenementen en jaar- en periodeplanningen passeren de revue. Sportoriëntatie en keuze is binnen een sportgericht bewegingsaanbod onnodig. Het 'bewust leren kiezen' krijgt ook kansen binnen het kern- en keuzeprogramma-aanbod in de bovenbouw. Een aspect van zelfstandigheid, dat van harte kan worden aanbevolen.

Paragraaf 3. Duursporten zijn behalve als ervaring ook zinvol omdat het thema 'leren trainen' er goed op kan worden toegepast. In deze paragraaf wordt op het belang van duursporten ingegaan en aan de hand van een informatie- c.q. taakbrief worden leerlingen aan het 'trainen' gezet bij het toepassen van duur- en intervalduur trainingsprincipes om het uithoudingsvermogen te verbeteren.

1 Topic 1. Slim sportgericht leren bewegen ... Edwin Timmers

Het is een uitdaging om leerlingen duidelijk te maken waar het bij het bewegen vooral om gaat en ze daardoor beter laten bewegen. Zo heb ik eens bij een lessenreeks voetbal aan een derde klas HAVO bijzonder veel nadruk gelegd op het 'goed'gebruik maken van de ruimte door positiespel en - met name - het 'spelen in de diepte'. Het was een fijne klas om mee te werken. Desondanks was het eindresultaat voor mij teleurstellend. Twee van de zesentwintig leerlingen hadden de nadruk op het positie- en dieptespel herkend. Een groot deel meenden dat 'meer gaan scoren' de kern van de lessen was. Er waren ook enkelen die vonden dat het samenspel en het krijgen van uithoudingsvermogen de échte leerdoelen waren. Mijn nuances in het beoogde leerproces werden niet herkend. Ik vond zelf dat de kinderen beter waren gaan voetballen en ze ook de speelruimte beter waren gaan benutten. Of.....wilde ik dat zó graag denken?

Wat leren leerlingen eigenlijk in een les en hoe leren ze? We zijn een leervak en zouden het antwoord direct moeten kunnen geven. Dat blijken we vaak maar in beperkte mate te kunnen. Op indruk zijn ze volgens ons beter gaan voetballen of judo'en en constateren we vorderingen bij het saltospringen. We leggen de vorderingen van leerlingen in de verschillende leerjaren echter niet vast in bijvoorbeeld een dossier. Maar ook op korte termijn volgen we leerervaringen op afstand. We denken dat er in onze lessen vele en gevarieerde bewegingservaringen worden opgedaan. Een breed aanbod aan bewegingsactiviteiten is immers vrij gebruikelijk. Maar hoe zit het met de diepgang? Plezier in bewegen hangt immers ook af van het maken van vorderingen, de diepgang dus.

Bestaat er diepgang in het leren?

Ik betwijfel of we veel diepgang in het leren bereiken. Onderzoek¹ ontbreekt. Het is dus altijd maar weer een indruk. Op dit moment beschikken we in het onderwijs over vele voorbeelden van leermiddelen, waarmee wordt geprobeerd het leren (over) bewegen te simuleren. Veel middelen zijn echter vaak 'herhalingen' van wat de docent al in zijn of haar onderwijs heeft verwerkt. De leermiddelen illustreren in het gunstigste geval de informatie van de docent op een andere manier. Zelden treffen we pogingen aan tot het meer diepgang brengen in de informatie of blijft het actief leren toepassen van kennis beperkt.

Ook in het aanbod aan bewegingsactiviteiten overheerst de verbreding. Er komen vele activiteiten aan bod. De tijd per activiteit is echter beperkt. In het gunstigste geval leren leerlingen een activiteit, zoals bijvoorbeeld voetbal, als plezierig te beleven en leren ze maar een klein beetje beter te voetballen. Je mag hopen dat er wel sprake is van een (veel) beter leren spelen. Mede door de beperkte beschikbare tijd per activiteit is differentiëren naar interesse nog wel, maar differentiëren naar niveau in de meeste gevallen niet haalbaar.

Meer streven naar 'verdiepend leren' door een langere leertijd levert de leerling (en ons) het volgende op:

- een bewegingsactiviteit leer je beleven, leren én leren (hoe te) leren; er wordt hoe dan ook meer geleerd,
- ervaren dat je vooruit gaat werkt motiverend,
- een kunnen leren op verschillende niveaus mits er wordt gedifferentieerd.

Het bepalen van de kritische omvang per bewegingsgebied (turnen, voetbal, judo, ...) geeft de tijd aan (het aantal lessen) dat de docent nodig acht om bij veel leerlingen voldoende leereffect te kunnen realiseren. Nu ligt het er dus maar aan wat je 'voldoende leereffect' vindt.

Veelzijdige bewegings- en sportervaringen opdoen!

Van vier tot acht lessen per jaar voetballen leren leerlingen maar een beetje beter te voetballen, ook al gebeurt dat elk jaar. Van alle spelen samen per jaar kunnen ze wel het nodige opsteken. In het bewegingsonderwijs wordt terecht veel belang gehecht aan veelzijdigheid. Dat betekent:

- tot ongeveer zeven/acht jaar een breed aanbod aan grondvormen van bewegen als lopen, springen, zwaaien, draaien en dergelijke,
- vanaf acht jaar jaarlijks een breed aanbod van sporten,
- én bewegingservaringen als: bewegen om te presteren, om het bewegen, gezellig samen te bewegen, fit te worden of te blijven, te showen en/of avontuur/spanning te beleven.

Ook een breed aanbod aan bewegingsactiviteiten motiveert kinderen. Wil 'leren' mogelijk zijn, dan luidt hierbij het devies: 'een breed aanbod, maar wel met diepgang!'

Kiezen van sporten

Wat is dat 'sport'? Volgens Steenberg (2004) is het kenmerkende van 'sport': bewegen/fysieke vaardigheid, spel (in de betekenis van *game*) en agonaliteit/overtreffen. *Game* veronderstelt doel, middelen, regels én spelhouding (*play*). Het is een gereguleerd vaardigheidsspel. Sporters streven onder zo gelijk mogelijke omstandigheden naar het intrinsieke doel van de sport in kwestie (p. 302). Groepen van sporten zijn: (bewegings)- vaardigheidsspelen met wedstrijd karakter, bewegingsactiviteiten en (speelse) vaardigheden (enigszins bewerkt, zie p. 309). Voor het bewegingsonderwijs is het leren oplossen van bewegingshandelingsproblemen de kern achter sport- en -activiteitenkeuzes. Daarmee zijn we er niet. Er gelden meer criteria voor keuzes:

- kiezen uit (voor de bewegingsontwikkeling) relevante sportcategorieën zoals bijvoorbeeld voor spel uit: doel-, trefvlak-, slag- en loopspelen en voor turnen uit: zwaaien/draaien, springen en balanceren,
- kiezen uit activiteiten met een hoge exemplarische waarde (kenmerkend voor een bepaalde categorie van vergelijkbare sporten) én transferwaarde,
- kiezen uit sporten die meerdere bewegingservaringen geven of elkaar daarin kunnen aanvullen zoals: bewegen om te presteren én ...het bewegen, ...fit te worden of te blijven, ...plezierig met elkaar samen te bewegen, ...avontuur/ spanning te beleven, ...om te kunnen showen,
- kiezen voor sporten die door leerlingen op een bepaalde leeftijd en in een bepaald woon-/leefgebied als aantrekkelijk of uitdagend worden gezien en hen veel beleving geven,
- kiezen voor sporten met een hoge ontwikkelingswaarde; de activiteit is in de loop van de jaren ontwikkelbaar en blijft voor leerlingen aantrekkelijk zoals: van softbalcricket tot softbal of honkbal.

Naast inhoudelijke criteria voor keuzes spelen randvoorwaarden een rol. Beschikbaarheid van accommodatie, materiaal, budget voor aanschaf en onderhoud van materiaal, de mate van het verwachte gebruik van materiaal in relatie tot de kosten voor aanschaf, ondersteunende sportorganisaties, het ingeschatte risico bij het beoefenen van activiteiten én de deskundigheid van de docent om een activiteit te kunnen onderwijzen.

Op basis van bovengenoemde criteria kunnen door onderlinge vergelijkingen keuzes worden gemaakt. Het worden dan de activiteiten die op alle criteria hoog scoren en waarvan de randvoorwaarden positief uitpakken. Het kunnen keuzes worden als: driehonken softbal in plaats van slagbal, trapezeczwaaien in plaats van zwaaien aan de rekstok, unihockey/floorball in plaats van hockey en vier tegen vier voetballen met twee doeltjes in plaats van chaosdoelenvoetbal.

Vertalen van sporten

Mede uit deze voorbeelden blijkt dat je sporten niet rechtstreeks in de les kunt toepassen. Om positieve belevingen en voldoende leerervaringen mogelijk te maken, is afstemming op de mogelijkheden van leerlingen gewenst. Sporten moeten nadrukkelijk naar de school worden vertaald. Om die reden laten we het negen tegen negen softballen achterwege. Het is een te saaie activiteit. 'Slaan' en 'honklopen' is de kern en het meest aantrekkelijke van dit spel. In vijfenveertig minuten één keer mogen slaan is te weinig. Zo'n spel moet een andere eindvorm krijgen: drie honken softbal met twee slagmensen en vier, later veldspelers (inclusief pitcher en catcher) of vier honken softbal met drie slagmensen en eerst zes (als meerdere spelers harder gaan slaan) negen veldspelers. Binnen de bewegingscategorie van 'slag- en loopspelen' wordt een sport met behoud van zijn bedoeling én kernactiviteiten in een aangepaste eindvorm geleerd.

Ook streetbasketball wordt als sport naar de school vertaald. De vorm drie tegen drie, aanval en verdediging op één basket wordt overgenomen en niet de entourage met muziek en/of kleding. Vertaling naar de mogelijkheden van de leerlingen betekent een antwoord op de vraag: hoe kunnen zij er optimaal mee omgaan en van leren?

Vanwege het belang van veelzijdige bewegingservaringen fungeert sport in de school als *middel* om te leren bewegen. Centraal staat het leerlingen leren oplossen van bewegingsproblemen. Voetballen op school betekent dan ook: een beetje beter leren voetballen, maar vooral beter leren spelen. Je kunt deze benadering benoemen als 'streven naar sportgerichte bewegingseducatie'. 'Sporteducatie' benadrukt wél een beter leren voetballen en 'bewegingseducatie' legt de nadruk vooral op het oplossen van bewegingsproblemen door naar keuze tsjoek-, lijn- of handbal te spelen.

Sport is hét praktijkveld

In onze samenleving is de veelvormige sport het gebied, waarop we leerlingen willen laten oriënteren en waarin we hen wegwijs willen maken. Het is dé praktijk waaraan ze nu en straks actief deelnemen. De praktijkgerichtheid van het bewegingsonderwijs wordt bepaald door die mate van oriëntatie. Gerichtheid op de sport betekent competenties verwerven om in de sport in enige mate optimaal te kunnen functioneren. Een competentie wordt opgevat als een samenhangend geheel aan kennis/inzicht, vaardigheden en een attitude om binnen een relatief brede werk- of leerpraktijk voldoende te kunnen functioneren (vrij naar Parry, 1996)³. Daarbij worden kennis en (motorische, sociale, cognitieve) vaardigheden in samenhang, in het handelen binnen een bepaalde context toegepast om bewegings(handelings)problemen én ensceneringsproblemen te kunnen oplossen. Een attitude als 'het hebben van een positieve bewegingsinstelling (veel interesse hebben in én graag veel en/of intensief willen bewegen) bevordert de toepassing van die vaardigheden. Uit het feitelijk gedrag van iemand kan zo'n attitude worden afgeleid.

Competenties zijn *specifiek* en *algemeen*. *Specifieke competenties* hebben betrekking op het verwerven van bijvoorbeeld een turn-, judo- of voetbalcompetentie. *Algemene competenties* hebben een breder toepassingsgebied en worden deels parallel aan de specifieke verworven. Het gaat hier om het verkrijgen van competenties voor het 'bewegen aan, op of over toestellen', voor 'vechtspelen' of 'balspelen'. Het verwerven hiervan bevordert wendbare, in meerdere situaties bruikbare, competenties. Datzelfde geldt voor de volgende meer algemeen toepasbare competenties. In bijvoorbeeld een voetbalcompetentie moet het volgende getoond kunnen worden:

- een partij kunnen voetballen, een competitie/toernooi kunnen spelen (*doen/uitvoeren*);
- het eigen voetballen kunnen verbeteren/kunnen trainen (*ontwikkelen*);
- anderen kunnen helpen om beter te gaan voetballen (*begeleiden* in de rol van helper/coach of organisator/scheidsrechter);
- het kunnen lezen van voetbal/een kijk hebben op voetbal: hoe zou het op mijn/ons niveau moeten kunnen? hoe verbeteren we ons voetballen? Maak een trainingsplan. (*visie op iets en de ontwikkeling daarvan hebben*);
- kunnen reflecteren op hoe er wordt gevoetbald/hoe het voetbal wordt georganiseerd en hoe dat anders/beter zou kunnen (*reflecteren/beoordelen*).

Het geïntegreerde duidt op algemene competenties. Ze gelden ook als competenties bij andere bewegingsgebieden.

Het vereist motorische (kunnen voetballen), sociale (rollen kunnen uitvoeren) en cognitieve leerervaringen (kennis toepassen in schema's, werkpatronen en vuistregels) die in samenhang worden opgedaan. Er wordt op deze manier een meervoudige bewegingsbekwaamheid verkregen. Het gaat niet alleen om dat verwerven van kennis, vaardigheden en attitudes, maar vooral om het toepassen ervan in de betreffende praktijk. Daarvoor moeten leerlingen het hebben beleefd, geleerd en geleerd hoe ze het moeten leren. Dan pas kun je spreken van een geïntegreerd geheel. Van leerlingen wordt een actief willen leren verwacht zowel in de verwerving als in de toepassing van kennis en vaardigheden. Bepalend is de bruikbaarheid van het geleerde in een praktijkéchte sportcontext. Om na te gaan of en in welke mate competenties verworven zijn is een meer geïntegreerde toetsing als momentopname van een (nog doorlopend) onderwijsleerproces nodig. Het toetsen gebeurt vooral naar niveau en heeft een diagnostische functie. Het werkt als een spiegel voor de betrokkene en geeft impulsen voor het verdere leerproces.

De sportomgeving is de authentieke leer- en sportsituatie. De leeromgeving voor het bewegingsonderwijs kan dezelfde of redelijk goed overeenkomstige karakter en sfeer hebben, mits de inhoud, de werkwijze en de rollen die kunnen worden uitgevoerd, in beide omgevingen identiek zijn. Het min of meer zelfstandig en zelfsturend handelen van leerlingen is hierbij belangrijk. Bewegings- en sportervaringen worden in lessen bewegingsonderwijs én trainingen/wedstrijden binnen de wel of niet georganiseerde sport opgedaan. Het leren is daarom vaak een *duaal leren*. In beide contexten

worden leerervaringen opgedaan inclusief het jargon, rituelen of de vak- en sportgebonden denk- en handelingskaders. Overeenkomsten, verschillen en verbanden tussen beide context moeten worden geëxpliciteerd.

Sporten om te leren bewegen kost tijd

Leerlingen (een beetje beter) leren voetballen om (beter) te leren spelen. Om voldoende diepgang in het leren te realiseren is de 'tijd' van belang. Het in enige mate leren van kernactiviteiten, tak-van-sport-begrippen en gebruiken kost tijd én de tijd die nodig is om 'beleving-leren-leren (hoe te) leren (later: ontwikkelen genoemd)' mogelijk te maken. Een leerling moet eerst plezier in een activiteit kunnen krijgen wil hij wat gaan leren. Als dat voor een deel gelukt ontstaat ook de behoefte te leren hoe het eigen bewegen en dat van anderen verder kan worden ontwikkeld.

De 'tijd' die voor een bepaalde activiteit beschikbaar is wordt vaak door de docent bepaald. Ook de leerling moet kunnen bepalen, hoe lang hij met iets bezig wil blijven. Het aanbod van een kern- en keuzeprogramma én van binnen- en buitenschoolse activiteiten kan in die behoefte voorzien.

De tijddruk komt mede door onze sterke behoefte tot veelzijdigheid. De vuistregels moeten zijn: 'een breed aanbod, maar wél met diepgang' en 'leren in blokken heeft voorkeur boven gespreid leren'. Diepgang betekent bijvoorbeeld dat in het begin van een jaar vier tot zes lessen wordt gesoftbald en vervolgens – vanwege de weersomstandigheden - aan het einde van het jaar daar nog eens vier lessen bijkomen.

Actief leren (te leren)

In kleine partijen leren leerlingen al spelend te softballen én het spel te *beleven*. Als die ervaring positief is, is er ruimte en interesse om spelvaardigheden (beter) te *leren* uitvoeren. Die heb je nodig om spelproblemen bij softbal te leren oplossen. Eerst bewegen (softballen, zwaaien, werpen, vechten, ...) om te beleven, dan leren en tenslotte nog tijd voor het leren (hoe) te leren. Later kunnen die volgordes ook anders zijn. Hoe leer je, als leerling, jezelf (en anderen) beter te bewegen? Door leren én leren te leren wordt een bewegende leerling een slimme beweger die weet wat hij in welke situatie het beste of zoal kan doen. Leren te leren maakt een meer zelfgestuurde bewegingsontwikkeling mogelijk. Het leidt tot het verwerven en toepassen van leerstrategieën zoals het plannen van het leren, doelen kiezen en ordenen, maar ook – en vooral - het kunnen oplossen van relatief complexe problemen (Waytens et al., 2002). Dat uitlokken van een meer actief leren past bij wat in het huidige onderwijs steeds belangrijker wordt gevonden. Leerlingen moeten kennis en kunde zelf leren verwerven, verwerken én toepassen. Taken/projecten sturen die leerprocessen, leermiddelen ondersteunen die zoekprocessen en bevatten schema's/modellen, werkpatronen en vuistregels die bij de verschillende rollen (zoals scheidsrechter of coach) worden toegepast (Boekaerts & Simons, 1995; Timmers, 2001).

-Bij *schema's* kan gedacht worden aan overzichten van spelvaardigheden, kijkwijzers of organisatieregels.

-*Werkpatronen* zijn toe te passen volgordes bij bewegingsactiviteiten zoals: 'totaal-deel-totaal' of bij scheidsrechteracties als: 'fluit, wijs aan wie de fout maakt, wat hij fout deed (zeggen of signaal geven) en hoe het spel wordt vervolgd (zeggen of signaal). Ook het leren van methodische stappen zijn voorbeelden van werkpatronen. In bijvoorbeeld 'Allround voor het VMBO'² wordt daarmee de leerlingen geleerd in steeds vier opeenvolgende niveaus van deelname te denken en te handelen.

-(Didactische) *vuistregels* tenslotte zijn praktische toepassing van opvattingen, waarmee een bepaalde aanpak wordt aangeduid zoals: 'al spelend leren spelen in blokken' of 'spelen met principes'.

Door het 'leren (hoe te) leren' wordt (1) inzichtelijk leren, (2) oplossen van (bewegings- en regel)problemen én (3) onderzoekend en reflecterend leren bevordert (Kaldeway, 1999). Dat gebeurt op elk onderwijsniveau en binnen elk onderwijstype natuurlijk op een andere wijze en in een andere omvang. Hoewel 'leren te leren' een sportoverstijgende betekenis heeft, is de toepassing bij sportactiviteiten van belang om het voor leerlingen eenvoudig begrijpelijk en hanteerbaar te maken.

Slim sportgericht leren

Een herbezinning op het kerndoel van ons vak is nodig. Stegeman (2000, p. 159) omschreef dat kerndoel als volgt: 'Het bewegingsonderwijs is erop gericht de leerlingen bekwaam te maken voor zelfstandig, verantwoorde, perspectiefrijke en blijvende deelname aan de bewegingscultuur'.

Sporten zijn een essentieel deel van onze bewegingscultuur en dé meest aansprekende middelen om leerlingen vanaf ongeveer groep 5 in het primair onderwijs te laten en te leren bewegen. Leren bewegen, samen bewegen en leren over bewegen vormen een eenheid, maar het accent ligt op het leren bewegen en leren over bewegen. Het bewegen wordt vanuit verschillende perspectieven bekeken en er worden competenties verworven om sportpraktijk-problemen 'voldoende' te kunnen oplossen. De ervaring van het kunnen is bepalend voor het plezier op de lange termijn en dat vereist veel beweegtijd op een bepaald gebied. Het door Stegeman geformuleerde kerndoel willen we wat veranderen. Het gaat ons om het volgende.

'Het bewegingsonderwijs is erop gericht leerlingen bekwaam te maken in het zelfstandig, slim en sportgericht leren oplossen van bewegings(handelings)- en ensceneringsproblemen.'

Je kunt hier ook spreken van 'sportgerichte bewegingseducatie'. 'Slim' betekent 'actief willen leren én leren te leren'. Met 'sportgericht' wordt een oriëntatie op sport in de brede betekenis van het woord bedoeld (zie boven) die naar een doelgroep wordt vertaald. Met 'probleemgericht' wordt de prioriteit bij het oplossen van problemen gelegd en niet bij het leren van vaardigheden. Het gaat om bewegingsproblemen als: 'hoe spring ik hoog of hoe scoor ik?' en ensceneringsproblemen als: 'hoe coach ik mezelf, mijn medespelers of hoe kan een team beter gaan spelen?'. Dit zo geformuleerde kerndoel past bij meer op het leerproces gerichte en activerende (bewegings)onderwijs. Het gaat om het ontwerpen van 'krachtige' leeromgevingen, waarin voor leerlingen veel te leren valt (Timmers, 2003).

1 Het enige onderzoek tot nu toe is dat van Kamphorst en Tuinenga (1995) die de tweede fase van het voortgezet onderwijs inclusief het functioneren van vaksecties hebben onderzocht. Anno 2004 heeft het Mulierinstituut te Den Bosch een zevental onderzoeksprojecten opgezet naar de kwaliteit van het bewegingsonderwijs in Nederland.

2 De collega's Breukelman, Klein Lankhorst, Kok, en Massink (2002) beschreven dat in hun boek 'Allround. Lichamelijke Opvoeding voor de onder- en bovenbouw van het VMBO'.

3 Een competentie is een persoonlijk geïntegreerd geheel of cluster van verwante kennis, vaardigheden en houdingen, dat van invloed is op een belangrijk deel van iemands taak (functie, rol, verantwoordelijkheid) in een bepaalde omgeving. Het resultaat kan worden vastgesteld op basis van aanvaarde relatieve normen én kan worden verbeterd (Parry, 1996)

2 Een voorbeeld van een activiteitenoverzicht én een periodeplan

Onze sportgerichtheid weerspiegelt zich in de planning van de bewegingsgebieden die naar ons idee op school en op dit moment aan bod zouden moeten komen. 'Op dit moment' betekent dat de interesse voor bewegingsgebieden tijdgebonden is en dus veranderbaar. Sporten blijven een middel om interesse voor het bewegen te wekken en dat te ontwikkelen. De aard van de activiteit is daaraan ondergeschikt.

Het programma bestaat uit een binnenschools- (of verplichte/reguliere) en een buitenschools (of vrije keuze-/schoolsport) programma. Het *binnenschoolse* programma bestaat bij voorkeur uit een kern- en keuzeprogramma. De keuzemogelijkheden voor leerlingen zijn afhankelijk van de beschikbaarheid van de accommodatie, het materiaal en de docenten c.q. mogelijke ondersteuning van sportorganisaties in de omgeving van de school.

Het *buitenschoolse* c.q. schoolsportprogramma bestaat uit de volgende onderdelen..

- Sport en sportieve activiteiten (zoals land-, watersport- of zwerfsportkamp) buiten lestijd waaraan leerlingen op vrijwillige basis kunnen deelnemen.
- Sport en sportieve activiteiten in schooltijd buiten het wekelijkse lesrooster met deelnameplicht van de leerlingen.

Met sportieve activiteiten bedoelen we speelse activiteiten in het kader van een thema (jeugd in beweging; olympische spelen) of manifestatie (dansen voor Zimbabwe; culturele dag).

De functies hiervan zijn: bevorderen van de sfeer op school omdat alle leerlingen er aan kunnen deelnemen en vrijwillige verbreding of verdieping van het aanbod aan bewegingsactiviteiten.

Verbreding houdt in: andere activiteiten aanbieden dan in het reguliere programma (zelfverdediging voor jongens en meisjes) en onder andere activiteiten die niet in een les- of blokkur zijn aan te bieden zoals een surfcursus. *Verdieping* houdt in: aanbod van clinics, cursussen, schoolcompetities, kampen (land-, watersport-, survivaalkamp) en inter-/intraschoolse sporttoernooien. Toernooien kunnen deels binnen schooltijd vallen. Een deelname van 90% moet dan gewenst zijn.

Het buitenschoolse programma kan ook binnenschools worden uitgevoerd. Naast de LOOT-scholen met extra begeleiding en faciliteiten voor topsportjeugd ontstaan er op vele scholen sportklassen. Naast een regulier programma worden dan twee tot vier uren per week extra aan 'sporten' besteed. Het overige schoolprogramma wordt in uren daaraan aangepast. Kern blijft 'het leren (beter te) bewegen' én 'veelzijdig bewegen'. Afstemming en diepgang blijven dan ook nodig.

Een ideaal programma

Ons ideale programma bewegingsonderwijs is gebaseerd op een gewenst veelzijdig programma bewegingsonderwijs. Een breed aanbod, maar wel met de mogelijkheid tot diepgang. Diepgang in de zin van: er kan voldoende worden beleefd, geleerd en geleerd hoe te leren. Het programma is sportgericht, waarbij 'sport' breed is opgevat. Zie paragraaf 1. De keuze van de bewegingsgebieden is gebaseerd op:

1. bevat meerdere/veel grondvormen van bewegen,
2. maakt meerdere bewegingservaringen mogelijk zoals: bewegen om te presteren, om te showen/gevoelens uit te drukken, om avontuur/spanning te beleven, om te bewegen, om fit te worden of te blijven, gezellig met elkaar te bewegen,
3. heeft een hoge ontwikkelingswaarde (blijft jeugd lang en door de jaren heen boeien), transfer- / exemplarische waarde (de kernactiviteit binnen een bewegingscategorie met vele transfermogelijkheden) en de sport-/belevingswaarde (de jeugd wil de activiteit graag uitvoeren).

Het aanbod aan sporten (zie figuur 2.1) is op de volgende en meerdere dimensies gevarieerd:

- binnen- en buitensporten
- land-, water-, wintersporten
- individuele en teamsporten
- duur-, kracht- en balanssporten

<i>Categorieën</i>	<i>Basisonderwijs</i>	<i>Voortgezet onderwijs</i>
	Alles voor groep 1 t/m 4 zijn grondvormen van bewegen/ leerlijnen= gymnastiek	Voor alle groepen: vertaalde sporten.

	Vanaf groep 5: vertaalde sporten.	
1	Stoei- en vechtsporten (judo).	Vechtsporten: judo, boksen, schermen, karate.
2	Zwemmen. Zwemmeer­kamp.	Zwemmen: zwemmeer­kamp en waterpolo.
3	Atletiek. teammeer­kamp: sprinten, ver- en hoogspringen, bal verwerpen.	Atletiek- individuele/team- meer­kamp: sprinten, horden, duur, ver-, hoog-, polsstok- hoogspringen, hink/stap- stapsprong, speer, discus, kogel.
4	Gymnastiek/turnen. Klimmen/ klauteren, springen, zwaaien/ draaien, balanceren.	Turnen. Springen, zwaaien, draaien, balanceren.
5	Bewegen en muziek.	Bewegen en muziek met onder andere: aerobics, streetdance.
6	Tikspelen en balspelen. Doelspelen: korfbal, unihockey Slag- en loopspelen: werpbal en minisoftbal. Trefvlakspelen: dutch-/easy- tennis, minivolleybal.	Balspelen. Doelspelen. Basketbal, voetbal, rugby, (uni)hockey, (beach)-handbal. Slag- en loopspelen. Softbal en honkbal. Trefvlakspelen. (Beach)- volleybal, badminton, easytennis.
7	Duursport: mini-triathlon, Duur-/evenwichtsport: skateboarden, inline skating.	Duursporten: minitriathlon, run- bike-run, all terrain biking. Duur-/evenwichtssport: inline skating/skeeleren.
8	Duur-/zwerf­sport. Oriëntatieloop, minitriathlon, hike/ zwerf­sport- kamp.	Duur-/zwerf­sport. Oriëntatie-/ duurlopen, zwerf­sport-/ survival (inclusief klimmen).
9	Sport(ieve)-kampen: land(sport)- kamp.	Sport(ieve)-kampen: land(sport)- , water(sport)- of zwerf(sport)- kamp.
10	Schaatsen.	Schaatsen.

Figuur 2.1. Overzicht van bewegingscategoriëen en mogelijke keuze daarin.

Het aanbod aan activiteiten wordt verdeeld over een binnenschools- en een buitenschools programma én over de verschillende leerjaren.

Het *binnenschoolse* programma voor BO-groep 8 (2 lessen per week), VO-2^e klas (3 lessen per week) en VO-4^e klas/geen examenklas (2 lessen per week) is verdeeld over vijf perioden van ongeveer acht weken en kan er als volgt uitzien. De bewegingsgebieden worden over de verschillende perioden verdeeld. Zie figuur 2.2

	<i>BO-groep 8 80 lessen/ 70 lessen gepland</i>	<i>VO-klas 2 120 lessen/ 100 lessen gepland</i>	<i>VO-klas 4 80 lessen/ 60 lessen gepland</i>
Periode 1 tot herfst	Softbal (4 lessen); Voetbal (4 lessen); Korfbal (4 lessen);	Softbal (4 lessen); Unihockey (6 lessen); Atletiek (6 lessen); Basketbal (4 lessen).	Softbal/Honkbal (keuze; 4 lessen); Unihockey/ Hockey (keuze; 4 lessen); Basketbal (4 lessen).
Periode 2 tot kerst	Volleybal (8); Gymnastiek/turnen (4).	Basketbal (8); Turnen (12).	Basketbal/Voetbal (keuze; 4); Turnen (keuze uit thema's; 8).
Periode 3 tot krokus	Gymnastiek/turnen (6); Bewegen en muziek	Bewegen en muziek (4); Volleybal (10);	Volleybal/Rugby en Hockey (keuze; 6);

	(2); Judo (4).	Vechtsporten: boksen of judo (keuze; 6);	Bewegen en muziek (2); Vechtsporten: boksen, schermen, judo of karate (twee keuzes mogelijk; 4).
Periode 4 tot mei	Gymnastiek/turnen (2); Bewegen en muziek (2); Uni- hockey (4); Atletiek (4).	Volleybal (4); Rugby (6); Badminton (4); Voetbal (6).	Volleybal/Rugby en Hockey (keuze; 4); Bewegen en muziek (2); Vechtsporten: boksen, schermen, judo of karate (twee keuzes mogelijk; 2); Voetbal/(uni)hockey (keuze; 4).
Periode 5 tot zomer	Softbal (4); Atletiek (4); Tennis of (beach)-handbal(l) (keuze; 4).	Softbal (4); Atletiek (4); Tennis (4); Hockey (4); Duursporten (keuze; 4)	Softbal/honkbal (keuze; 4); Tennis/Badminton (keuze; 4); Duursporten (keuze; 4)

Figuur 2.2. Verdeling bewegingsgebieden per leerjaar over de verschillende perioden.

Periodeplanning

Per leerjaar worden periodeplannen gemaakt met een wekelijkse verdeling van activiteiten. Een periodeplan geeft een overzicht van de gewenste bewegingsactiviteiten per week, de thema's of centrale aandachtspunten en de opbouw/methodiek/leerlijn van een activiteit aan de hand van bewegingsvormen (behorend bij bewegingsthema's) en werkvormen (behorend bij enceneringsthema's). Per bewegingsgebied is afhankelijk van de moeilijkheidsgraad de lessenomvang per periode 6, 8 of 10 lessen. Per bewegingsactiviteit als onderdeel van een bewegingsgebied (rollen/salto's, ne-waza bij judo of doelen in beweging bij een doelspel) de lesdelenomvang: 3 t/m 6 lesdelen of halve lessen. Zoek naar de kritische omvang waarop alle leerlingen voldoende leerervaringen op het betreffende bewegingsgebied of met de betreffende bewegingsactiviteit hebben gemaakt. De docent bepaalt wat 'voldoende' is.

Een (voorbeeld van een) periodeplan voor een tweede leerjaar in het VO is in figuur 2.3 opgenomen.

<i>Week/les/domein</i>	<i>Bewegingsthema</i>	<i>Bewegingsvorm</i>	<i>Rolthema</i>	<i>Werkvorm</i>
1.1.voetbal ¹	Teamspel	eindspel 4:4 positiespel 3:3+2 neutrale vleugel- spelers en 2 doelen	spelend oefenen: regelen van het spel en opstelling in aanval en verdediging	speler per team als meespelende scheidsrechter
1.2.softbal ¹	Teamspel	driehonken-softbal (4 veldspelers en 2 slagmensen)	spelend oefenen: regelen van het spel en opstelling in aanval en verdediging	catcher als scheidsrechter; coachen op slaan en honklopen (per team van 2 één coach)
2.1.voetbal	Teamspel	eindspel 4:4 4:2 met 8 spelers en 2 doelen; achterzijde scoren	spelend oefenen: observeren en aanwijzingen geven	elkaar coachen: spel in de 'diepte'
2.2.softbal	samenspelend scoren en teamspel	keuze uit: cricket- softbal, softbalrodeo, sofkabal	spelend oefenen: spelregels maken	samen scheids- rechteren en coachen op slaan of honken stelen/honk- loopmomenten
3.1.voetbal	teamspel	eindspel 4:4	spelend oefenen:	elkaar coachen: in

		2:2:2 met 3 doelen	observeren en aanwijzingen geven	aanval overtal creëren
3.2.softbal	samenspelend scoren en teamspel	drie- en vierhonken-softbal (6 veldspelers en 3 slagmensen)	spelend oefenen: observeren en aanwijzingen geven	Per team (van 2 of 3 spelers) één coach; coachen op slaan én honklopen
4.1.voetbal	teamspel	eindspel 4:4 basisspel naar teamspelniveau	spelend oefenen (maken van een trainingsplan) & sportief spelen (hoe worden we een team?)	spelen met één of twee coaches per team
4.2.softbal ²	teamspel	drie- of vierhonken-softbal	spelend oefenen: intern speltoernooi	eigen organisatie: wedstrijdleiders, scheidsrechters en aanvoerder/coaches
5.1.atletiek	lopen werpen	40m sprinten: staande en geknielde start; speerwerpen	bewegend oefenen: testen wat de snelste startwijze is duocoaching	met rollen als starter, tijdwaarnemer en elkaar coachen op 'startwijze'
5.2.oriëntatieloop ³			bewegend oefenen: in groepen van vier voorbereiden; basis is werkboek	opzet van oriëntatieloop omgaan met kaart en kompas (zelf-instructievorm)
6.1.voetbal	teamspel	eindspel 4: 4 basisspel naar teamspelniveau	spelend oefenen (maken van een trainingsplan) & sportief spelen (hoe worden we een team?)	spelen met coaches; kiezen van kern- activiteiten en principes
6.2.atletiek	lopen en werpen	herhalen les 5.1	herhalen les 5.1	herhalen les 5.1
7.1.oriëntatieloop (zie 5.2.)			Idem	Idem
7.2.atletiek	lopen en werpen	estafette en speer-werpen (afstand meten)	bewegend oefenen: regelen en observeren	jury bij estafette en duocoaching bij speerwerpen
8.1.voetbal	Teamspel	eindspel 4:4 basisspel naar teamspelniveau	spelend oefenen (maken van een trainingsplan) & sportief spelen (hoe worden we een team?)	spelen met coaches; kiezen van kern-activiteiten en principes; evalueren van vorderingen
8.2.oriëntatieloop (zie 5.2)	Lopen	uitvoering van de loop in bos	Idem	Idem
9.1. atletiek	lopen en werpen	interne meerkamp: sprint, estafette, speer- en balwerpen	veilig bewegen: doorstroom-organisatie	organisator: meten van resultaten-persoonlijke score vaststellen
9.2. voetbal	Teamspel	intern (klassikaal) vier-tegen-vier toernooi	spelend oefenen: organisatie van intern speltoernooi	eigen organisatie: wedstrijdleiders, scheidsrechters en aanvoerder/coaches

10.1 vrije keuze				zelfstudie
10.2 vrije keuze				zelfstudie
Totaalbeoordelingen	Organisatie en uitvoering van: interne atletiek-meerkamp; oriëntatieloop ³ & intern softbal-toernooi	interklassikaal/ leerjaar voetbal-toernooi op dagdeel/ vrijdagmiddag ⁴	spelend oefenen	eigen organisatie: wedstrijdleiders, jury, scheidsrechters en aanvoerder/coaches

Figuur 2.3. Voorbeeld van een periodeplan voor een tweede leerjaar (HAVO).

¹ Alternatief bij 'slecht' weer: (binnen) basketbal en (buiten) atletiek-lopen

² Tweede softbal lessenreeks van vier lessen in laatste periode

³ Oriëntatieloop: lesuren worden opgespaard voor één dagdeel. In die weken krijgen de leerlingen dus een les minder. Tijd voor zelfstudie en voorbereiding uitvoering is bij 10.1 en 10.2 opgenomen.

⁴ Voorbereidingstijd is bij 10.1 en 10.2 opgenomen. Dit is inclusief de verschiltijd per gegeven les en een klokuur.

Keuzes bij het maken van een programma

Een sectie in een VO-school buigt zich over de opzet van een totaalprogramma met een breed en veelzijdig aanbod en realiseert zich dat meerdere keuzes mogelijk zijn. De volgende aandachtspunten passeren de revue.

1. Opzetten van een wekelijks schoolsportprogramma:

- voor klas 1 tot en met 3: 3 uur per week waarvan 1 uur wordt uitbesteed aan een sportorganisatie c.q. -vereniging

- voor klas 4 en hoger: 2 uur per week waarvan 1 uur uitbesteed wordt aan een sportorganisatie c.q. -vereniging

Vragen? Alles wat buiten het reguliere programma bewegingsonderwijs valt vereist inzet van vakdocenten, die dan ook extra in 'taakuren' gehonoreerd moet worden. Zou een directie dat willen? Is het niet link om trainers/ coaches van sportorganisaties in huis te halen? Een slimme directie heeft al snel in de gaten dat bijvoorbeeld ex-Ciossers veel goedkoper zijn. Moeten we onszelf wel overbodig maken? Verdeling van de taken over alle vakdocenten? Maakt het schoolsportprogramma deel uit van een breder extra curriculaire schoolprogramma, waarin ruimte is voor aan sport doen, muziek maken, cabaret/ toneel, tekenen/ schilderen, boetseren en dergelijke of niet?

2. Een voorstel (én voorbeeld) voor het per periode en per jaargroep organiseren van sportieve evenementen (schoolsporttoernooien) wordt ingebracht. De organisatie is in handen van een schoolsportcommissie bestaande uit leerlingen van derde klas en hoger of wordt door leerlingen uit hetzelfde leerjaar georganiseerd. De vakdocenten begeleiden. Roluitvoeringen worden beoordeeld. Zie figuur 2.4.

Leerjaar 1	Leerjaar 2	Leerjaar 3	Leerjaar 4	Leerjaar 5/6
P1: voetbaltoernooi (Schoolsportcommissie ; SC)	Voetbaltoernooi (SC)	Softbal- en/of unihockeytoernooi (eigen organisatie)	Voetbal- of handbaltoernooi (eigen organisatie)	Softbal-, honkbal- en/of unihockeytoernooi (eigen organisatie)
P2: basketbaltoernooi (SC)	Basketbaltoernooi (SC)	Basketbaltoernooi prestatief en recreatief (eigen organisatie)	Basketbaltoernooi prestatief en recreatief (eigen organisatie)	Basketbaltoernooi prestatief en recreatief (eigen organisatie)
P3: turndemonstraties en turntoernooi (SC)	Bewegen en muziek- en acrogym demonstraties (SC)	Tweedaagse hike/ winterkamp voor liefhebbers	Oriëntatie- en hindernisloop door de bossen (eigen organisatie)	Olympisch toernooi met tien takken van sport en vier deelnemende scholen (SC)
P4: volleybaltoernooi	Volleybaltoernooi	Volleybaltoernooi	Volleybaltoernooi	Volleybaltoernooi

(SC)	(SC)	(eigen organisatie)	prestatief en recreatief (eigen organisatie)	prestatief en recreatief (klas 5 en eigen organisatie)
P5: atletiekteam- en/of softbaltoernooi (SC) Driedaags zomerkamp voor liefhebbers	Atletiek- en/ of softbaltoernooi (SC) Driedaagse hike voor liefhebbers	Atletiekteam-meerkamptoernooi (eigen organisatie) en 5- daagse zeilen surfkamp voor liefhebbers	Survivaltocht in Drenthe of meerdaags duur-sportevenement (fietsen, kano'en, lopen, wandelen, skaten)	Sportclinics van sportorganisaties op een dagdeel met mogelijkheid tot vervolg trainings-cursussen. Aanbod van 5 trendsporten.

Figuur 2.4. Overzicht van sportieve evenementen per leerjaar en per periode.

3. Sportoriëntatie betekent kennismaken met en het leren van kernactiviteiten van een sport. Het programma bewegingsonderwijs is sportgericht (opvatting: 'sportgerichte bewegings-educatie'). Sport wordt als middel gebruikt om leerlingen te leren bewegen. De sport wordt naar niveau en interesses van leerlingen vertaald. Een leerling moet inzicht krijgen in de motieven op grond waarvan een sport kan worden gewaardeerd of anders gezegd: een 'sportoriëntatie'. Dat kun je op twee manieren realiseren:

- In elke sportmodule (de lessen van een bewegingsgebied in een leerjaar) komt beleven-leren-leren te leren aan bod. Onderdeel van het leren te leren is: het waarderen van een sport of 'sportoriëntatie'
- In klas 4 wordt apart een module 'sportoriëntatie gegeven'; duur: 10 weken; aantal sporten per ronde van 5 weken (tijd voor leren!): 6; er zijn twee rondes.

Welke vorm kiezen we of kiezen we alles?

3 Praktijk. Slim zweten en puffen bij 'endurance sports' ... Ton van Klooster

Ervaren van endurance sports (endusporten) of duursporten is één van de bewegingservaringen die leerlingen in hun schoolloopbaan moeten hebben gehad. Een ervaring die gebaseerd is op bewegingsmotieven als 'bewegen om fit te worden of te blijven, om te presteren en vooral voor jezelf, om te bewegen, om avontuur/spanning te beleven, maar ook voor een samen plezierig bewegen'. Kortom endusporten appelleren aan meerdere motieven om te bewegen. Endusportvormen zijn activiteiten die minimaal een half uur of langer duren (ze vergen een aerobe inspanning) en in het voortgezet onderwijs vorm krijgen in fietsen/all terrain biking, veld- en boslopen, oriëntatielopen, run-bik-run met hindernissen, skeeleren, spinning, aerobics of minitriathlon en in het basisonderwijs bij groep 7 en 8: oriëntatielopen, veld- en boslopen of minitriathlon. Het geeft een beleving van: wat het is om een inspanning 'lang' te moeten volhouden en het leren hoe je de eigen krachten het beste kunt verdelen, waardoor je het een bepaalde gewenste tijd of afstand kunt volhouden. Daarnaast gaat het om het leren hoe je met behulp van endusporten je conditie kunt leren te beïnvloeden. Ook hier dus afwisselend aandacht voor beleven-leren-leren te leren.

De plaats in het programma

Het doen aan endusporten is een activiteit die verplicht binnen de les, maar ook op vrijwillige basis als schoolsport buiten lestijd aan bod kan komen. Vooral in de bovenbouw van het VO is er interesse voor endusporten. Als het verplicht is het bieden van keuzemogelijkheden aan te bevelen. Het gaat immers vooral om de ervaringen van het 'iets lang volhouden'. De vorm is niet zo belangrijk. Mede omdat de nadruk kan liggen op leren hoe je de conditie ermee kunt beïnvloeden is eventuele samenwerking met vakken als biologie of verzorging een mogelijkheid.

Endusporten zijn individuele sporten die ook in teamverband kunnen worden uitgevoerd. Het volhouden kan goed door partners worden aangemoedigd. In het BO en de eerste fase van het VO ligt de nadruk op het ervaren van endusporten. In de tweede fase vooral om het ontwerpen en het (deels en buiten schooltijd) uitvoeren van trainingsprogramma's voor de verschillende endusporten. Die activiteiten kunnen het beste in twee- of drietalen worden uitgevoerd. Het bevordert het leren van en met elkaar en het elkaar helpen/coachen. Elke endusportperiode wordt afgesloten met endusportevenement zoals een schoolminitriathlon met combinatiemogelijkheden naar keuze, zoals: lopen-biken-skeeleren/inline skaten of zwemmen-fietsen-oriëntatieloop. Bij voorkeur zo'n happening op een middag.

Opzetten van een trainingsprogramma

Omdat het vooral gaat om het verbeteren van het uithoudingsvermogen zijn de trainingsvormen duur- en intervalduurtraining. De volgende lesbrief kan hierbij de eerste hulp bieden.

Hoe geef ik training?

Door training kun je een bewegingsactiviteit langer volhouden, intensiever of sneller doen. Het is een doelbewuste, systematische, geleidelijk in moeilijkheidsgraad, intensiteit en/of duur en frequentie toenemende belasting met het doel het prestatievermogen op te voeren.

Training richt zich het verbeteren van het uithoudingsvermogen met behulp van een endusport.

Training veronderstelt het volgende.

1. Het moet regelmatig gebeuren. Minstens twee of drie keer per week.
2. Hoe beter de conditie, hoe meer/intensiever er moet worden getraind om nog vooruitgang te boeken. Dit is het effect van een 'verminderde meeropbrengst': een ongetrainde kan door een bepaalde hoeveelheid training sneller de prestaties verbeteren dan een getrainde met dezelfde trainingsomvang.
3. De training moet een minimale duur en een minimale intensiteit hebben. Hoe korter de duur, hoe hoger de intensiteit moet zijn en hoe lager de intensiteit, hoe langer de duur moet zijn om effect te hebben.
4. Het trainingseffect is specifiek en afhankelijk van de aard en de intensiteit van de belasting. Met een training wordt ook een fysiologisch effecten nagestreefd. Vandaar dat bij een geringe belasting van onze spieren de coördinatie beter wordt.

Bij een relatief matige belasting (afhankelijk van de eigen mogelijkheden) in een rustig

herhalingsritme wordt het aërobe uithoudingsvermogen verbeterd. 'Aëroob' betekent dat de energie voor de inspanning volledig uit de ons ter beschikking staande zuurstof wordt gehaald. Is de belasting hoger en het herhalingsritme sneller dan wordt het anaëroob uithoudingsvermogen verbeterd. 'Anaëroob' betekent dat de energie voor de inspanning uit de in ons lichaam aanwezige fosfaten wordt gehaald. We produceren melkzuur (die 'pijn' in spieren veroorzaakt) en zijn door training in staat met een hoge zuurstofschuld en veel getolereerde melkzuur in de spieren toch maximaal te presteren. Bij zeer hoge belastingen met een beperkt aantal herhalingen in een hoog tempo neemt de spierkracht toe. We gebruiken de spieren dan beter en/of krijgen meer kracht in die spieren.

In het algemeen kun je zeggen dat er bij elke training altijd meerdere effecten tegelijk optreden. Er is sprake van een hoofd- en neveneffect. Bij sprinttraining zal het hoofdeffect vergroting van de explosieve kracht betekenen en is het neveneffect de verbeterde weerstand tegen vermoeidheid. Jongeren zijn beter trainbaar, kunnen zich beter en sneller aanpassen dan ouderen. Bij te veel trainingsarbeid dreigt overtraining en dalen de prestaties. Andere kenmerken zijn: stijging van de hartslag in rust, gewichtsverlies, slechte eetlust, slecht slapen, onrustig en depressief. Een periode van sterk verminderde training is dan beslist nodig.

Het trainingseffect

Het trainingseffect wordt door de volgende factoren bepaald.

- a Intensiteit/inspanningsgraad. De snelheid waarmee gelopen wordt, de kracht waarmee bij voetbal de bal gespeeld wordt of de complexiteit van de handelingen die verricht moeten worden.
- b Duur van de activiteit/inspanning. De tijd waarmee iets gedaan wordt of het aantal herhalingen dat uitgevoerd wordt.
- c Duur en aard van de herstelperiode. Waarin men 'rustiger' in beweging blijft en de hartslag tot 120-125 slagen/minuut daalt.
- d Aantal herhalingen per training. Het aantal keren of het aantal series dat een activiteit wordt gedaan.
- e Trainingsfrequentie. Het aantal keren dat per week wordt getraind.

De factoren zijn niet gelijkwaardig in de mate van belangrijkheid. Bij training van het aërobe uithoudingsvermogen heeft verhoging van de intensiteit meer effect dan toename van de duur. Ook een goede trainingsfrequentie heeft meer effect dan de toename van de duur van een trainingsles.

Trainingsvormen

We onderscheiden voor endusporten de volgende trainingsvormen.

- Duurtraining of endurance 1 (hartslag 110-120 slagen per minuut)
- Intervaltraining of endurance 2 (hartslag 160-170 slagen per minuut):
 - o extensieve intervaltraining of interval-duurtraining
 - o intensieve intervaltraining of interval-tempotraining

Bij *duurtraining* is de belasting continu maar wisselend gedurende een relatief lange tijd. De duur van de belasting varieert van 5-60 minuten waarbij op 70-80% van het maximale kunnen wordt bewogen.

Intervaltraining kenmerkt zich door een systematische afwisseling van belasting en een onvolledig herstel. Om die reden zijn de herstelperioden relatief kort.

Als de duur van de belasting 2-5 minuten is en de bijbehorende intensiteit op 70-80% van het maximale kunnen ligt spreken we van een extensieve intervaltraining ook wel interval-duurtraining genoemd. De herstelperiode duurt 2-3 minuten. Een 'maat' voor voldoende herstel is een hartslag van 120-125 slagen per minuut. Met een volgende inspanning wordt tot dat moment gewacht.

Als de belasting tussen 30 seconden en 2 minuten ligt en de intensiteit op 80-90% van het maximale kunnen ligt spreken we van een intensieve intervaltraining. Dit wordt ook wel intervaltempotraining genoemd. Het maximale kunnen is ongeveer gebaseerd op een hartslag van 220 minus leeftijd als maximum. Sterke individuele verschillen zorgen voor aanpassingen van dit maximum. Het gevoel maximaal gepresteerd in relatie met de bijbehorende hartslag is op zich een betere maximale "maat". De variatiemogelijkheden in belasting liggen in de intensiteit, de duur, het totaal aantal herhalingen en de duur en de intensiteit van de herstelperioden.

Zorg voor *actieve pauzes*. Dit bevordert het herstel omdat afvalstoffen in het bloed sneller worden afgeboerd. Dribbelen of hoog houden van de bal zijn enkele mogelijkheden. Het aantal herhalingen is

afhankelijk van het niveau van getraindheid, de duur en de intensiteit van de belasting. De duur van de pauzes en daarmee de verhouding inspanning- rust varieert van 1:1 tot 1:2.

Metten van inspanning

Metten van inspanning gebeurt door het meten van de hartfrequentie. Dat moet wel direct na de inspanning gebeuren. De hartslag daalt namelijk na het stoppen van de inspanning zeer snel. De hartslag wordt op signaal 10 sec geteld en met 6 vermenigvuldigt. Het meten kan bij de pols (twee vingers naast het midden van de binnenkant van de pols), bij de hals (vanaf het midden van de hals, 3 cm naar buiten met 2 vinger) of met de hand tegen de borst en onder de hartstreek.

Naast deze objectieve maat kan ook van een subjectieve maat worden uitgegaan. Het subjectieve gevoel van inspanning of vermoeidheid is redelijk ontwikkeld als sporters de relatie tijdsduur-inspanning eerder hebben ervaren en objectief gemeten. Uit observatie kan worden afgeleid of sporters 'rust' nodig hebben of niet.

De maximale hartfrequentie is 220 minus de leeftijd. Dat getal is de basis voor de percentage-berekeningen. Bij vrouwen ligt de hartslag gemiddeld 10 slagen hoger. Van een lichte inspanning is sprake bij een hartfrequentie van 100 of minder. Een matige inspanning ligt tussen de 100-130 slagen per minuut. Een middelmatig inspanning van 130-160. Een zware inspanning van 160- 180 en zeer zwaar bij meer dan 180 slagen per minuut. Per individu kunnen verschillen optreden. De hartslag-aanduidingen zijn veel voorkomende 'gemiddelden'.

Wanneer je de conditie wilt verbeteren moeten de trainingen aan bepaalde eisen voldoen. Daarvoor kun je de zogenaamde *FIT-regel* gebruiken. FIT staat voor *Frequentie, Intensiteit en Tijd*. Om bijvoorbeeld je uithoudingsvermogen te verbeteren moet je hiervoor gericht, dat wil zeggen 'alles in de training staat in dienst van het meer uithoudingsvermogen krijgen', drie keer per week gaan trainen. Dat moet dan met een bepaalde intensiteit gebeuren. Een maat daarvoor is de hartslag die bij duurtraining rond de 160-170 slagen per minuut ligt. Voor een training van het uithoudingsvermogen zul je die intensiteit minimaal zo'n 10 tot 30 minuten moeten volhouden. Dan pas kun je effect van je training verwachten in de zin van 'ik kan iets langer volhouden'. De FIT-regel is niet alleen op het vaststellen van de voorwaarden bij uithoudingsvermogen van belang maar ook bij snelheid, kracht en coördinatie.

De trainingsinspanning en daarmee het trainingseffect is op een training per individu verschillend. Iemand die goed getraind is moet veel meer inspanning leveren om conditioneel nog beter te worden dan een speler met een matige conditie. Om op de training de eigen inspanning optimaal te kunnen regelen kan de volgende methode worden gebruikt.

Ken je *rustpols en maximale hartslag*. De rustpols wordt 's ochtends liggend in bed vastgesteld en varieert van 40 tot 60 slagen per minuut. Hoe beter de conditie is, hoe lager de rustpolsslag. Tel die polsslag gedurende 15 seconden en vermenigvuldig dat getal met vier. De maximaal mogelijke hartslag (die je bijvoorbeeld aan de pols meet) is 220 min de leeftijd. Bij een 20-jarige is dat dus 200. Bij een normale inspanning op een goed en vlot verlopende training bedraagt de intensiteit 70% van het maximaal mogelijke kunnen. Nu is 70% van het verschil tussen de maximale (van de leeftijd afhankelijke) hartslag (200) en de rustpols van bijvoorbeeld 50 slagen per minuut: 105.

Om de trainingspolsslag van 70% te vinden wordt dit getal van 105 de rustpols (van 50) weer opgeteld. Als die hart- of polsslag 155 is (105 + 50) spreken we van een optimale belasting bij de gewenste inspanning van 70%. Er is dan waarschijnlijk een effect op het uithoudingsvermogen. Dat conditieaspect is verbeterd. Als je meer uithoudingsvermogen krijgt of je conditie in het algemeen beter wordt verandert de rustpolsslag en daarmee de hartslagwaarde waarop bij een inspanning van 70% getraind zou moeten worden. Het meten van de hartslag kan door drie vingers naast de pezen op de pols (onder de duim) te leggen en bij de hals (vanaf het midden 3 cm naar buiten).

Bronnen voor verdere informatie

Tjaart Kloosterboer: Elementaire trainingsleer en trainingsmethoden.

Bart Crum en Han Rutten: Train jezelf.

Boon, Pecht, Pijper: Bewegen en gezondheid.

Roemers en Stegeman: Duursporten voor VO2. Meppel: Edu'actief.

Hoofdstuk 3

De rode draad

'Krachtige' leer- en sportomgeving

1. Actief en constructief leren van waardegebieden door procesgericht en activerend onderwijs in paragraaf 3.1, 3.2, 3.3
2. Zelfstandig leren oplossen van ervaren en aangeboden praktijkproblemen door probleemsturend projectonderwijs
3. Gedoseerd individueel en samenwerkend leren door gedifferentieerd en coöperatief onderwijs
4. Wendbaar en ervaringsgericht leren op basis van transfer door geïntegreerd dual onderwijs
5. Vakgerichte leerinfrastructuur leren gebruiken binnen een veranderbaar onderwijssysteem
6. Competentiegericht leren en onderwijzen op basis van niveautoetsende en op ontwikkeling gerichte evaluaties (assessments)

Actief leren onderwijzen

<i>Kiezen van 'uitdagende' sportactiviteiten en volgordes afgestemd op niveau en interesse (dus op maat) van de deelnemers. In alle paragrafen.</i>		
<i>Van Begrijpen</i>	<i>via Integreeren.....</i>	<i>naar Toepassen van kennis</i>
<i>In alle paragrafen.</i>		
<i>Leren van principes in alle paragrafen.</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Verbanden leggen en benoemen van overeenkomsten en verschillen. 2. Samenwerkend leren op basis van relatief moeilijke en complexe taken. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Bewegings- en regelvaardigheden voor het oplossen van problemen. 2. Uitvoeren van de rol van scheidsrechter/organisator en helper/coach. 3. Toepassen van schema's/ modellen, werkpatronen en vuistregels. <i>In alle paragrafen.</i>
<i>Naar meer zelfsturend leren oplossen van problemen en naar meer probleemsturend en procesgericht onderwijs. In alle paragrafen.</i>		
<i>Continu pendelen (aandacht verschuiven) tussen:</i>		
<ol style="list-style-type: none"> 1. beleven – leren – leren te leren 2. op motorisch gebied – cognitief gebied – sociaal gebied 3. door informeren – verwerken (een plaats geven) en waarderen – praktisch te doen 4. waarmee alleen bewegingsproblemen – bewegings- én rol(uitvoerings)problemen – alleen rol(uitvoerings)problemen worden opgelost. 		
<i>In alle paragrafen.</i>		

In paragraaf 1 is het actief leren volleyballen in het basisonderwijs gebaseerd op een vertaling van de sport naar school (circulatie-minivolleybal), waarbij leerlingen rollen leren uitvoeren, maar vooral inzicht krijgen in de principes van dit spel. Daarbij kan van sturend of probleemsturend onderwijs gebruik worden gemaakt.

In paragraaf 2 worden rollen, taken en aandachtspunten van en voor een coach beschreven. De tekst geldt voor docent én leerling. Bepalend voor het 'wat en hoe voor de leerling' is, wat het 'wat en hoe, de speldidactiek dus, van de docent' is. Leerlingen imiteren dat. Een tekst moet daarom altijd naar de verschillende doelgroepen worden vertaald en daarop worden afgestemd.

Paragraaf 3 beschrijft op basis van een docentgestuurde voetballes de mogelijkheden voor vervolgcacties, waarbij leerlingen meer zelfstandig een eigen deel van de les kunnen invullen. Ze moeten weten hoe ze een deel van de les kunnen samenstellen en welke aanwijzingen ze elkaar kunnen geven. De didactiek van de docent fungeert als basis voor wat leerlingen op het gebied van 'leren te leren' kunnen leren. Die didactische keuzes wordt leerlingen bewust gemaakt. Met behulp

van een schema en een werkpatroon wordt geïllustreerd hoe kennis met behulp van rollen (hier vooral van de coach) kan worden toegepast.

1 Swingend volleyballen...Cees Oostinga

Al jarenlang toont de NEVOBO veel belangstelling voor de wijze waarop de jeugd het volleyballen het beste kan leren. De aanpak van het circulatie- en minivolleybal is daar een uitstekend voorbeeld van. Ook A.L.O. studenten in Groningen maken uitgebreid kennis met deze leerlijn. Het circulatie en minivolleybal kent zes niveaus van deelname. Het is belangrijk dat we ons realiseren dat de niveaus samen de bouwstenen vormen waardoor er geen enkele bal gemist of overgeslagen kan worden. Op deze wijze toegepast in het basisonderwijs zal 'niveau 4' (vier tegen vier) in groep 8 speel en haalbaar kunnen zijn.

Wil het spel een beetje gaan lopen dan zijn vanaf groep 5 jaarlijks tien tot twaalf lessen van 45 minuten minimaal noodzakelijk. Het kan in twee lessenreeksen van vijf of zes lessen aan bod komen. Tijdens zo'n lessenreeks wordt volleybal elke week één keer een volledig les gespeeld.

De spelthema's (1) alleen spelen van de bal, (2) alleen scoren, (3) alleen en samenspelend (passeren en) scoren respectievelijk het voorkomen daarvan en (4) het als team uitspelen van een tegenpartij respectievelijk het voorkomen daarvan vormen de probleemgebieden die door mij centraal worden gesteld of al spelend bij de leerlingen voorkomen en dan onderwerp van onderwijs worden.

De *leerlijn eindspelvormen* (spelthema 4) vormt de rode draad door alle lessen. De verschillende vormen (van niveau 1 tot en met 4) worden hierna aangegeven. Een les begint na het 'hooghouden' van de bal met elkaar direct met een eindspelvorm.

De *leerlijn basisspelvormen* komt aan bod op de momenten dat ik de aandacht van de leerlingen op bepaalde spelaspecten wil leggen óf dat de leerlingen en ik bepaalde spelproblemen zien ontstaan en we gaan zoeken naar oplossingen. Is een probleem 'het gericht plaatsen' dan kan in één of meerdere basisspelen het mikken extra veel aandacht krijgen. De vorm is een 'spel' (er kan worden gescoord, er is sprake van een wedstrijdje met mezelf of een ander).

De nadruk bij het lesgeven ligt – zo mogelijk - op het probleemsturend en vragend lesgeven. Ik laat leerlingen hun spelprobleem zelf verwoorden, laat ze door het stellen van vragen achter oorzaken komen en laat ze bedenken hoe het probleem zou kunnen worden opgelost. Dan gaan ze weer spelen en bespreek ik achteraf met ze of het probleem écht is opgelost.

Binnen basisspelen krijgen techniekuitvoeringen de nodige aandacht van de leerlingen en van mij. Leren door imiteren staat vooral in groep 5 en 6 centraal. Vanaf groep 7 komt het leren door handelen, het bewust en doelgericht willen verbeteren van het eigen handelen, meer centraal te staan. Demonstreren en de aandacht richten op de kernacties, de principes van vaardigheden, spelen hierbij een belangrijke rol. Voorbeelden hiervan zijn de volgende. *Technisch principe* bij bovenhands spelen: kom onder de bal en speel deze met een boog weg! Bij onderhands spelen: ik kan de bal nog nét bereiken en til hem kaatsend op! Bij onderhandse serve: sla de bal van laag achter naar hoog voor! Bij smash uit stand: sla de bal hoog boven je naar beneden!

Tactische principes zijn bij niveau 1 t/m 3 (circulatie): speel de bal naar een plek van de tegenpartij waar geen speler staat en verplaats je snel naar je nieuwe positie! Bij niveau 4 mag tweede bal mag door de spelverdeler in een ononderbroken vang gooi beweging worden doorgespeeld. We spelen in een ruit.

Het al spelend leren is de leidraad. Dat betekent dat leerlingen ook al spelend zelf spelregels moeten toepassen, veranderen en zichzelf moeten leren coachen. Geleidelijk ontstaat ook het elkaar helpen door het geven van aanwijzingen.

De rol van scheidsrechter en coach kan in de loop van groep 7 worden toegepast. Bij het toepassen van spelregels hanteren de leerlingen het schema: (1) wat mag ik met de bal doen? (2) hoe kan ik scoren? (3) wanneer en hoe speel ik naar een medespeler om deze te laten scoren? (4) hoe kan ik en mijn team de tegenpartij uitspelen?

Wordt een leerling scheidsrechter dan past deze het werkpatroon toe van: fluiten, aanwijzen wie een fout maakt, wat de fout is (zeggen en/of signalen geven) en hoe het spel wordt vervolgd (welke partij mag serveren? Dat gebeurt door een teken en een signaal te geven).

Vanaf groep 6 kan binnen een klas een toernooitje worden gespeeld dat door de leerlingen deels of helemaal zelf wordt geregeld. In groep 7 en 8 is het spelen van een buitenschools toernooi samen met een volleybalvereniging een aantrekkelijke schoolsportactiviteit. Het maakt de leerlingen duidelijk dat de sport volleybal en volleybal op school overeenkomsten hebben. Leerervaringen van leerlingen die zelf volleyballen in de vereniging kunnen een belangrijke rol spelen bij het aantrekkelijk maken of houden van het spel in de school. Laat die leerlingen eens hun kunnen demonstreren. Het verdient aanbeveling om een dergelijk toernooitje te laten aansluiten op de lessenserie. Wordt een leerling in groep 8 coach dan krijgt deze van mij als kijkwijzer enkele aandachtspunten of bespreekt met het team het spel aan de hand van één of meer van de volgende aandachtspunten (een schema in de vorm van een infobrief).

Probleem 1

Hoe heb ik (met) de bal gespeeld/geraakt?

Probleem 2

Heb ik voldoende gescoord? Heb ik de juiste plek kunnen vinden om te scoren?

Heb ik op een goede manier gescoord?

Probleem 3

Heb ik voldoende/goed en op het juiste moment samengespeeld, waardoor we konden scoren?

Heb ik dat op de juiste wijze voorkomen?

Probleem 4

Heb ik in het team / hebben wij als team de tegenpartij (positiespel) goed uitgespeeld en hebben we veel gescoord?

Hebben we dat op de juiste manier voorkomen (door goed positiespel)?

Het aandacht schenken aan principes van bewegingsvaardigheden en in het spel gebeurt eerst door mij en later op mijn vragen door leerlingen. Het werken met kijkwijzers, waarop die principes zijn benoemd en van een plaatje voorzien, is een volgende stap.

Van zelfstandig werken tot ontwerpen

Het is belangrijk om leerlingen op maat feedback te geven en ze ook op niveau te laten spelen. Spelproblemen mogen dan ook door de leerlingen zelf door het veranderen van spelregels worden opgelost: dichter bij het net serveren, drie maal samenspelen voordat je serveert, vooraf afspreken welke speler de eerste bal nog mag vangen (en in een doorgaande beweging wegspelen) en welke speler direct door zal gaan spelen. Het maakt differentiatie naar niveau tijdens een spel mogelijk. Op die verandermogelijkheden worden ze nadrukkelijk gewezen. Ze ontwerpen zo een meer op de eigen mogelijkheden afgestemde activiteit.

Er wordt afwisselend in niveauheterogene en in niveauhomogene teams gespeeld. In het eerste geval bevorderen de betere spelers het spel en in het tweede geval kan er ook eens op het teamniveau worden gespeeld en spelvorderingen worden gemaakt.

Gebruik van het T-net is aan te bevelen. Er kan niet direct achter het net naar beneden worden gespeeld, de bredere netzone zorgt dat er niet meer onder het net wordt door gesprongen c.q. het voorkomt voetfouten. Nadeel: het kost wel wat en het ophangen vereist de nodige tijd.

Het zelf organiseren van een intern toernooitje, het zelf teams samenstellen en de eindvorm van een spel kiezen zijn de volgende stappen in het zelfstandiger bezig zijn.

Zelfstandig laten werken van kinderen geeft de docent de ruimte om aandacht aan elk team en individuele spelers te schenken. Afwisselend gaat het om 'beleven (30% van de tijd)-leren-leren te leren' en wordt dit in een les en/of lessenreeks bewust toegepast.

De circulatie of minivolleybal opzet maakt het beoordelen van niveaus eenvoudig. De leerdoelen functioneren als criteria voor het beoordelen en worden naar elke leerling toe ook uitgesproken. Het geeft de leerling een beeld van 'wat kan ik al' en tegelijk maakt het duidelijk welke stap hierna kan volgen.

Eindspelvormen als de rode draad

Wie op internet speurt vindt bij www.volleybal.nl onder de knop 'circulatie-minivolleybal' de nodige informatie. Een beknopte beschrijving van niveau 1,2, 3 en 4 biedt het volgende beeld.

Spelen in een team van vier spelers op een veld van 6 bij 4½ meter en een nethoogte van twee meter. Het *doel* van het eindspel is bij *niveau 3*: de bal over het net op de grond te gooien of te

stoten door middel van volleybalspecifieke manieren en bij *niveau 4*: de bal over het net bij de tegenstander op de grond te spelen. Hierbij moet de bal drie keer worden gespeeld.

Leerdoelen

Niveau 1. Veelzijdig snel bewegen en reageren met het constant herkennen van de balbaan waardoor het besef van bewegen van het eigen lichaam en de bal in de ruimte goed geoefend wordt.

Stimuleren van algemene balvaardigheid.

Niveau 2. Balcirculatie moet sneller. Speeltempo hoger. Oriënteren in tijd ,ruimte en balbaan.(Timing)Aanleren opslag onderhands. Volleybaleigen manieren van gooien en vangen als voorbereiding op niveau 3.Voorbeeld: kommetje boven je hoofd en wegstoten als voorbereiding op het bovenhands spelen.

Niveau 3. Spelen van de bal met de onderarm benadrukken, breed en laag staan, de bal zowel voor als naast het lichaam kunnen spelen en steeds meer in een vloeiende vang en gooibeweging.

Niveau 4. Frontaal bovenhands spelen. Samenspelen met drie balcontacten. Vloeiende vang en gooibeweging. Spelen onder hoeken. Opslaan van achter de achterlijn.

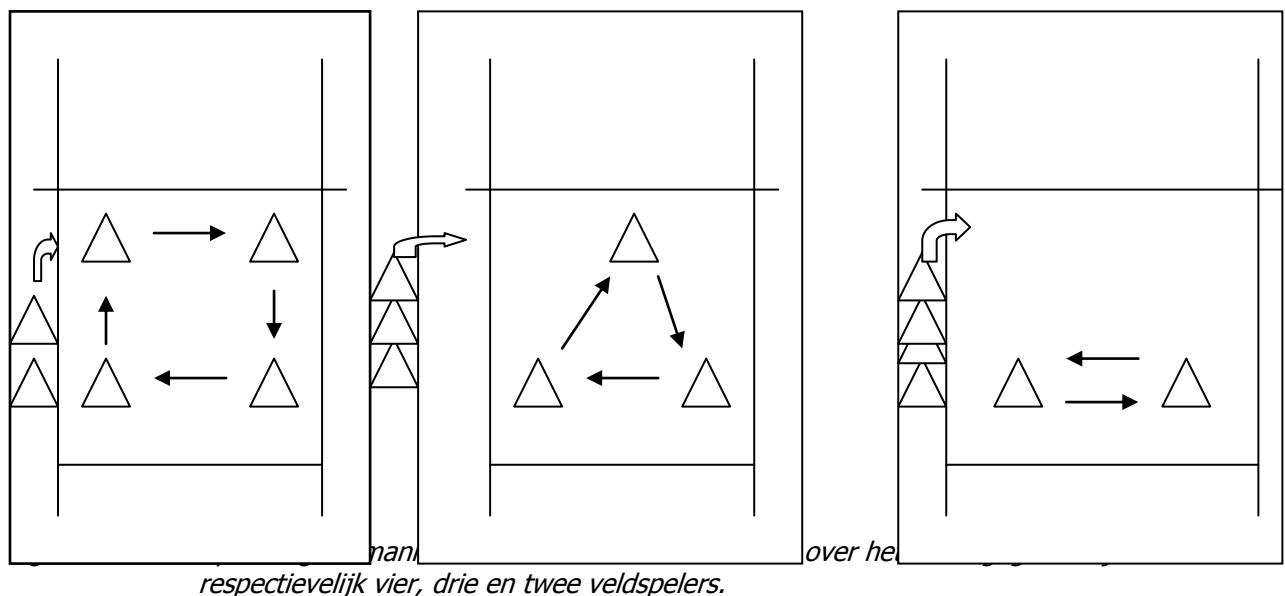
Regels

Niveau 3. De bal mag vanaf elke plaats in het veld onderhands over het net worden geserveerd. Ook vanaf de plaats waar een fout werd gemaakt, wordt direct opgeslagen.

Na het gooien van de bal over het net wordt direct doorgedraaid. Er mag niet met de bal worden gelopen. De bal moet in één keer over het net worden gespeeld, behalve wanneer deze met de onderarmen is geraakt. Als een speler de bal laat vallen, de bal uit gooit of serveert, in het net gooit of de bal aanraakt voordat deze uit is moet de speler het veld verlaten en in volgorde van verlaten naast het veld bij het net plaatsnemen.

Als het veld van de tegenpartij leeg is, krijgt het team één punt. Een speler mag terugkeren wanneer een medespeler de door hem met de onderarmen opgespeelde bal vangt.

De speler die het langst buiten het veld staat, staat het dichtst bij het net en mag als eerste terugkeren. Zie figuur 3.1.



Niveau 4. De bal van achter de gehele achterlijn onderhands over het net serveren. Het team moet de bal in drie keer spelen. Het tweede balcontact vindt plaats met een verplichte vang en gooi- of vang en stootbeweging. De tweede bal mag niet over het net worden gegooid. Na drie opslagbeurten achter elkaar, draait dat team een plaats door en slaat de volgende speler. Wisselers draaien in op de opslagplaats. Het team dat de bal over het net speelt draait niet meer door. Elke fout levert een punt voor de tegenpartij op.

Ervaringen met deze eindspelvormen levert het beeld op van 'swingend volleybal'. Het is voor de leerling erg motiverend om het spel zó te spelen

Bronnen ter aanbeveling

Basisboek training geven in circulatie en minivolleybal

www.volleybal.nl/circulatie-minivolleybal

DVD volleybal basics Nevobo.

Basislessen circulatie- en minivolleybal in 'Volleytechno' nummer 3 en 4 (2003).

2 Coach een team! Wie en hoe?... Thiemo Meertens

Scheidsrechters en coachen staan in dienst van het beter leren spelen. Iedereen moet het in enige mate kunnen, maar niet iedereen hoeft altijd en bij elk bewegingsgebied aan de bak. Je hebt er immers voldoende bewegings-, sociale (onder andere tactische) en cognitieve (inzicht/begrijpen) vaardigheden voor nodig. Een rol kan immers (1) bekeken worden, (2) een keer gedaan worden of (3) bewust verder door de leerling zelf worden ontwikkeld.

Hierna beschrijf ik in een informatiebrief een schema over coachen. Informatie die aansluit bij wat een docent zelf ook als voorbeeld kán geven. Het imiteren/voorleven van hoe je op dit punt kunt handelen is immers bepalend voor wat de leerlingen hiervan gaan overnemen. De tekst is een doorsnee tekst die nog op een bepaalde doelgroep moet worden afgestemd.

Taken van een coach

Het thema heeft met organiseren te maken. Het is een schema omdat het een overzicht biedt aan taken en acties, maar bevat ook enkele werkpatronen.

Elk team moet afspraken kunnen maken. Bijvoorbeeld over de opstelling of speelwijze. Wanneer een team tot afspraken moeten komen waarmee een meerderheid van de groep eens is, kan dat tot sterke meningsverschillen leiden. Hoewel elke groep naar consensus (= iedereen is het met een keuze of afspraak eens) zou moeten streven blijkt dat niet altijd haalbaar. Maken van keuzes en afspraken kan daarom het beste in enkele stappen verlopen.

1 In onderling overleg bepaalt een groep waarover keuzes of afspraken gemaakt moeten worden. Die onderwerpen en mogelijk zelfs enkele keuzemogelijkheden kunnen ook door de leraar aangegeven zijn.

2 Per onderwerp wordt nagegaan welke keuzes of afspraken mogelijk zijn

3 Per onderwerp worden de meningen van elk groepslid gepeild

4 De voor- en nadelen van elke keuze of afspraak wordt kort besproken en nagegaan wordt of er consensus bereikt kan worden

5 Als consensus bereikt wordt is dat bijzonder prettig; zo niet dan wordt gestemd en beslist een meerderheid van stemmen; is er kans op staken van de stemmen (wanneer er een even aantal spelers is) dan wordt vooraf aangegeven dat de stem van de oudste speler de doorslag zal geven.

Het is een democratische maar soms wel tijdrovende manier om keuzes en afspraken te maken. Het is mooi als het zo kan, maar het kan ook anders.

Het is niet de groep zelf die in onderling overleg keuzes maakt of beslissingen neemt. Er wordt een scheidsrechter/aanvoerder/coach gekozen en deze geeft met redenen aan voor welke keuzes of afspraken hij/zij is.

Een scheidsrechter kan meespelen in een team. Er zijn er dan twee die met elkaar overleggen als de meningen over beslissingen verdeeld zijn. De scheidsrechters kunnen ook niet meespelend zijn.

Scheidsrechters kennen de spelregels.

Tijdens een spel of het sparren kunnen time-outs worden ingelast om de aanvoerder/coach commentaar te laten geven op de uitvoering van de afspraken. Na de wedstrijd wordt kort nagegaan welke afspraken goed en minder goed zijn gerealiseerd.

Het kiezen van de aanvoerder/coach kan door (1) iemand te vragen het te willen zijn of (2) een naam op een papiertje te schrijven en de speler met de meeste voorkeursstemmen wordt aanvoerder.

Een aanvoerder/coach moet wel het volgende kunnen: kent de spelregels en weet iets van tactiek, kan anderen overtuigen, is in staat om bedoelingen goed onder woorden te brengen, houdt tijdens een activiteit overzicht en kan goed aangeven waardoor iets wel en niet goed loopt, kan kritische kanttekeningen op een prettige manier verwoorden.

Het coachen bevordert het krijgen van inzicht in het spel en dat kan gebruikt worden bij de eigen deelname aan het spel.

Leren coachen verloopt in de volgende stappen of fasen: (1) jezelf coachen (1-0); (2) met z'n tweeën één speler coachen (2-1); (3) één op één coachen (1-1); (4) één coach coacht twee spelers (1-2); (5) één of twee coaches coachen een eigen team (1/2-n).

Coachen heeft het volgende werkpatroon:

- Kijk eerst enkele minuten naar het spel en let op de opstelling en de vooraf aangegeven aandachtspunten.
- Noteer wat je opvalt, wat goed en (nog) niet goed gaat.
- Kijk nog eens enkele minuten en ga na of wat je opgevallen is zich blijvend voordoet.
- Per wedstrijd krijgt het team een time-out. In die time-out praat eerst de 'aanvallende coach' en vervolgens de 'verdedigende coach'. Iedere coach krijgt één minuut. De aanwijzingen moeten op de persoon worden gegeven. Wie doet iets wel en/of niet 'goed'? Begin altijd eerst te vertellen wat goed ging, daarna wat minder goed verliep.
- Vraag de spelers of ze het met jou constateringeneens zijn. Hetzelfde herhaalt zich bij de nabespreking van de wedstrijd.

Voor een coach zijn de achtereenvolgende aandachtspunten.

- Opstelling in aanval en verdediging,
- Speelwijze als team in de aanval: eerst aandacht voor de acties van de balbezitter en vervolgens van de niet balbezitter,
- Speelwijze als team in de verdediging: eerst aandacht voor de acties bij het verdedigen van de balbezitter en vervolgens bij die van de niet-balbezitter
- De omschakeling van aanval naar verdediging en omgekeerd en individueel tactische zaken.

Die aandachtspunten kunnen ook aan spelfuncties of –thema's worden gekoppeld. Ze komen in elk spel in meer of mindere mate aan bod. De analyse verloopt dan (als werkpatroon) als volgt.

Probleem 1. Hoe heb ik (met) de bal gespeeld/geraakt?

Probleem 2. Heb ik voldoende gescoord? Heb ik de juiste plek kunnen vinden om te scoren?

Heb ik op een goede manier gescoord?

Probleem 3. Heb ik voldoende/goed en op het juiste moment samengespeeld, waardoor we konden scoren?

Probleem 4. Heb ik voldoende en al samenspelend tegenstanders gepasseerd en gescoord?

Heb ik dat op de juiste wijze voorkomen?

Probleem 5. Heb ik in het team / hebben wij als team de tegenpartij (positiespel) goed uitgespeeld en hebben we veel gescoord? Hebben we dat op de juiste manier voorkomen (positiespel)?

Wanneer in elke les een andere teamspeler coacht is het van belang die coaches vooraf te laten bepalen wat over bijvoorbeeld zes of acht lessen in het spelgedrag van het team verbeterd moet zijn. Dit kan het beste bepaald worden na de eerste wedstrijd. Waar staan we en waar willen we naar toe? Ze bepalen hun spelleerdoelen.

Deze doelen beschrijven:

- het gewenste spelgedrag (hij zoekt de 'gaten' in de verdediging),
- de condities waaronder dat wordt getoond (bijvoorbeeld in een spel zeven tegen zeven) en
- zo mogelijk de minimale eisen (drie van de tien doelpogingen zijn met een sprongschot uitgevoerd). Of bijvoorbeeld voor softbal: meer dan de helft van een team (= *minimum eis*) kan in het geval van een honkloper op het derde honk (= *conditie*) een (opofferings)stootslag geven (= *gewenst spelgedrag*). Aan het einde van zo'n lessenreeks wordt nagegaan in welke mate de spelleerdoelen zijn gerealiseerd en waarom dat eventueel niet (helemaal) gelukt is.

Gericht kijken naar het spel van anderen

Bij het coachen maak je gebruik van werkpatronen om anderen aanwijzingen te geven.

Kijk naar wat de kern (het meest belangrijke) is van een activiteit. Bij bijvoorbeeld het passeren bij voetbal of hockey zijn de volgende principes belangrijk.

1. Afspelen óf passeren. Dan liever afspelen? Wanneer ik op mijn tegenstander afdribbel kan ik dan kiezen uit: afspelen naar een medespeler of zelf proberen te passeren? Het hangt van de tegenstander en de situatie af. Is de tegenstander beter, sneller dan jij of niet? Staat een medespeler helemaal vrij of niet?

2. Ik kies voor zelf proberen te passeren en dat betekent: versnel bij het passeren en versnel op tijd! Op tijd is: de tegenstander kan nog niet bij de bal komen (hij is bij voetbal op minimaal drie passen

afstand en bij hockey op minimaal zes passen afstand)

3. Hou bij het passeren je lichaam tussen bal en tegenstander en hou de bal zo ver mogelijk van je tegenstander vandaan! Zet voordat je versnel ook tijdig (op drie of zes pas afstand) een schijnbeweging in! Passeer bij hockey bij voorkeur aan de backhandzijde van de tegenstander. Dat is moeilijker te verdedigen.

4. Maak een schijnbeweging bij het passeren:

- dreig links te passeren en voer dat dan al versnellend naar rechts toe uit!

- stap naar links (voor de bal langs of over de bal) van de bal en neem de bal naar rechts toe (met binnen- of buitenkant van de rechter voet) mee of andersom

Bij hockey:

- dreig links te passeren, speel de bal met een omgekeerde stick naar rechts en passeer al versnellend naar rechts (het trappetje)!

- stap naar links en veeg met de stick over de bal naar links en neem de bal naar rechts toe mee of andersom

Kijkpunten bij het uitvoeren van een bewegingsactiviteit

Wat is de kern van een activiteit of de bedoeling en welke *kernhandelingen/principes* zijn daarvoor absoluut nodig? Wordt de bedoeling van een actie bereikt? Kan met deze dribbeluitvoering bijvoorbeeld snel een afstand worden overbrugd, een tegenstander worden gepasseerd of op balbezit worden gespeeld? Het niet uitvoeren van kernhandelingen is 'fout'.

Welke andere *handelingen* verbeteren de kans op een succesvolle uitvoering. Denk bijvoorbeeld aan het kunnen afschermen van de bal. Het is een onvolkomenheid als dat niet gebeurt.

Worden de gewenste *bewegingen* worden gerealiseerd. Het haat om lichaamsdeelacties of details in de acties zoals het goede been voorzetten, het strekken van de arm, het ver doordraaien van de romp. Als dat niet gebeurt is er sprake van een onvolkomenheid!

Toepassen van principes lost spelproblemen op. In een wedstrijd zie je de spelproblemen van een speler en/of het team. Dat kunnen technische, tactische of spelregelproblemen zijn. Die problemen worden lijfelijk ervaren, herkent en benoemt. Daarna wordt naar de meest logische oplossing gezocht.

Voor het oplossen van problemen bestaan de volgende mogelijkheden.

(1) Maak of verander de spelregels. Mogelijkheden zijn: maak het doel groter, verminder het aantal spelers of maak bijvoorbeeld het speelveld groter.

(2) Maak tactische afspraken. Loop beter of eerder vrij. Speel in de aanval zo breed mogelijk. Speel op eigen helft man tegen man. Denk aan:

- De opstelling van het team. Bijvoorbeeld speel bij zes tegen zes in een drie-drie-opstelling.

- De speelwijze. Speel aanvallend met drie spitsen en met de middelste speler in een vooruitgeschoven positie. Speel verdedigend man tegen man op de dichtstbijzijnde tegenspeler.

- De aanvalsacties (individueel, team, groep). Wat doet de balbezitter, wat doet de niet-balbezitter? Hoe wordt er uitverdedigd, opgebouwd en afgerond? Hoe wordt de ruimte gebruikt, gemaakt en benut?

Bijvoorbeeld bij voetbal: maak ruimte en gebruik de ruimte; zorg dat je na het afspelen van de bal direct weer aanspeelbaar wordt; zorg steeds voor twee aanvallers tegenover een verdediger.

- De verdedigingsacties (individueel, team, groep). Hoe wordt de balbezitter verdedigd en dan de niet-balbezitters? Hoe wordt er gestoord, het doel afgeschermd en hoe verloopt het overnemen van de posities van elkaar?

Bijvoorbeeld speel man tegen man aan de kant waar de bal is en pas rug- en ruimtedekking toe aan de kant waar de bal niet is.

- De overschakeling van aanval naar verdediging en omgekeerd. Bij basketbal bijvoorbeeld: jaag bij balverlies op de speler met de bal en zorg voor mandekking rondom de balbezittende speler. Neem bij het veroveren van de bal direct je positie in de aanval in, wie waar staat is (nog) niet van belang.

(3) Leer of verbeter je technische vaardigheden. Het leren schieten op doel in beweging zorgt dat je meer kunt scoren.

Een voorbeeld. Het spelprobleem is hoe je door samenspel tot scoren kan komen. Daarvoor moet je beschikken over de spelvaardigheid: het kunnen passen van de bal over korte afstand. De bedoeling is om de bal geplaatst te spelen en zo mogelijk in de looprichting van een medespeler die meer ruimte voor zich heeft c.q. dichterbij het doel staat. De kern is: kijk waar je de bal heen speelt en speel hem strak en vóór je medespeler.

Handelingen zijn: bied je na de pass direct weer aan. In de diepte bij een één-twee combinatie of achter een medespeler.

Bewegingen zijn: speel de bal met de binnenkant van de voet, hou deze laag bij de grond.

Een coach zal voordat een aanwijzing aan een speler wordt gegeven vier analyses maken.

1. Wat is voor de speler (of dit team) op dit moment het grootste probleem. Wat lukt hem in het spel voortdurend onvoldoende? Er wordt dus een *spelverloopenanalyse* uitgevoerd.

2. Wat is het probleem? Wat zijn de (mogelijke) oorzaken? Met welke (verbetering van) vaardigheden is de speler op zijn niveau gebaat om het spelprobleem voldoende te kunnen oplossen? (Verbeterde) vaardigheden worden in dit verband gezien als manieren om problemen op te lossen. Er wordt een *probleemanalyse* uitgevoerd.

3. Is de speler zich van zijn probleem bewust? heeft hij in de gaten wat de belangrijkste oorzaak is van het niet lukken van zijn spelbedoelingen? Kan hijzelf het probleem (en de oorzaak) verwoorden? Vervolgens: welke aandachtspunten zou de speler moeten kiezen c.q. welke aanwijzingen kan ik hem daarbij geven? Hoe zeg ik het de speler op zo'n manier dat hij iets met de aanwijzing kan doen? Er wordt een *betekenisanalyse* (vanuit de speler gezien) uitgevoerd.

4. Er wordt gekeken naar de effecten van het bewust analyseren van het spelprobleem en de daaraan gekoppelde instructie. In welke mate is het spelgedrag van een speler in een meer gewenste richting beïnvloed en is het actuele spelprobleem ook werkelijk opgelost? Er vindt een *situatie-effectanalyse* plaats.

De vier analyses samen vormen een analyse van de spelstructuur zoals dat gewenst wordt in relatie met de feitelijk spelstructuur. Een vergelijking dus van: zo zou het moeten met zo gebeurt het feitelijk.

3 Stapje voor stapje op maat leren voetballen ...Mike Baalmans

Bij het hierna te beschrijven voorbeeld ga ik van het volgende uit: met een gemengde eerste of tweede klas (van VMBO tot en met VWO) van 24 leerlingen, waarin sterke verschillen in voetbalniveau aanwezig is, speel ik buiten voetbal met standaard beschikbaar materiaal. Het gaat om een lessenreeks, waarbij het volgende centraal staat.

Leerdoelen op motorisch gebied (bewegingsdoelen).

Beter leren voetballen en dat betekent:

- betere individuele balbehandeling / balcontrole dat blijkt uit steeds minder balverlies en meer gelukke acties,
- meer scoren dat blijkt uit een toename in succesbeleving,
- beter individueel en samenspelend passeren en scoren dat blijkt uit steeds beter positie kiezen in een partijspel, waardoor kansen om te scoren steeds meer worden gecreëerd en benut.

Leerdoelen op sociaal en cognitief gebied (ensceneringsdoelen).

Leerlingen leren beter te organiseren door:

- in te schatten wat tijd, ruimte, afstand en druk betekenen binnen voetbal,
- slim te leren omgaan met techniek en tactiek,
- door leren hoe te leren,
- steeds zelfstandiger situaties en activiteiten te organiseren,
- ook van elkaar te leren door relatief moeilijke en complexe taken en waarin taakverdeling nodig is,
- uitvoeren van rollen als speler, scheidsrechter of coach.

Het moet leiden tot het ervaren van voetballen als een plezierige activiteit en dat merk je door de enthousiaste reacties van leerlingen en lachende gezichten voor en na de les. Dit alles in lessen, waarin veel wordt bewogen, beter wordt geleerd te voetballen en waarin de docent steeds minder probeert te sturen.

Teams hoeven niet op sterkte te worden ingedeeld, maar de keuze daarvoor kan wel worden gemaakt. Het hangt af van de situatie (leerlingen stellen er prijs op), klas (zeer sterke niveaueverschillen) en/of docent (al of niet groepsgericht willen werken en dat op verschillende niveaus tegelijk). Bij de voorbeeld les staan enkele mogelijkheden voor vervolg aangegeven. Iedere leerling kan direct op eigen niveau aan de slag kan. Dat motiveert. Door intensief te spelen en gedoseerd feedback te krijgen van zowel medeleerlingen als docent kán een speler veel leren.

Voorbeeld van een inleiding

Organisatie: met tweetallen één bal en in geval van een drietal met twee ballen binnen een vierkant van 25 bij 25 meter.

Taken.

1. Binnen het vierkant loopt de speler zonder bal voorop. De ander met bal probeert al dribbelend te volgen.

Tips bij de uitvoering:

- hou de bal vlak bij je (technisch principe),
- kijk tijdens het dribbelen om je heen (tactisch principe),
- voorkom botsingen,
- maak het je 'volger' niet te moeilijk, maar als het goed gaat wel wat meer!
- wisselen op teken van de docent.

2. Dezelfde situatie. Als de docent één roept, zorg je als tweetal zo snel mogelijk achter 'lijn 1' te komen. Daar wacht je tot alle andere tweetallen ook achter de lijn zijn en wissel je van functie. Daarna weer dribbelen en volgen en zo snel mogelijk achter lijn 2, 3 of 4 komen als de docent 2, 3 dan wel 4 roept. Tip bij de uitvoering: hinderen van elkaar mag niet!

3. Dezelfde situatie. Als de docent het getal 12 roept, zorgt het tweetal zo snel mogelijk achter lijn 1 te komen. Daar wisselen van functie en zorgen dat je zo snel mogelijk achter lijn 2 komt. Daar let je op de uitvoering van acties door de anderen. Vervolgens op teken doorgaan met volgen en dribbelen en reageer op 21, 31, 13, 41, 14, 23, Het kan worden uitgebreid naar 413,

Tips bij de uitvoering:

- wisselen van functie moet écht achter de lijn gebeuren,
- volgorde van uitvoering wordt bepaald door de volgordes in het getal: eerst naar lijn 1, dan naar lijn 2.

Voordelen van deze spelvorm:

- er wordt veel gedaan,
- individuele balbehandeling is intensief,
- het spreekt de leerlingen aan en heeft een hoge belevingswaarde, te oordelen naar hun reacties,
- ongeacht het niveau kun je deze vorm uitvoeren,
- leerlingen kunnen zelf de moeilijkheidsgraad bepalen.

De docent stuurt de leeractiviteiten. Het gaat niet alleen om iets te leren, maar ook *leren* hoe je jezelf beter kunt *leren* voetballen. Leerlingen moeten bijvoorbeeld ervaren en leren aan welke (didactisch-methodische) principes een inleiding van een spelles moet voldoen.

Zoals in dit voorbeeld (van een schema met criteria):

- verschuift het accent van techniek (balgevoel krijgen) naar tactiek (snel de juiste keuze maken),
- wordt het geleidelijk intensiever,
- sluit het aan bij/bereidt het voor op wat erna komt en
- is er sprake van herhaling (de spelvormen zijn eerder aan bod gekomen).

De docent maakt dit de leerlingen bewust. Licht de keuze van activiteiten toe en bij een volgende les kan op basis van verschillen in rollen als volgt worden gedifferentieerd.

Vier of vijf 'betere voetballers/voetbalsters maken en geven een 'voetbalinleiding op basis van bovengenoemde principes. Ze krijgen de rol van coach en geven hun medeleerlingen aanwijzingen op basis van eenzelfde werkpatroon als de docent. Voor een voorbeeld hiervan zie hierna.

Een werkpatroon voor: welke aanwijzing geef ik en welke vragen stel ik wanneer?

1. Wordt het doel van een activiteit gerealiseerd?

Bij een voetbal dribbel: kan ik zonder balverlies, met tegenstanders in de buurt, de bal naar het doel van de tegenstander krijgen?

Bij passeren: kan ik zonder balverlies een tegenstander passeren om terreinwinst te boeken of om te scoren?

Lukt het? Ja? Ga zo door! Of richt je op punt 3 en/of 4!

Nee? Denk dan aan het volgende.

2. Wat is/zijn de kernhandelingen/de principes van een activiteit?

Bij een voetbal dribbel: loop, kijk 'over de bal' en hou de bal steeds vlak bij je!

Bij passeren: zet op tijd een versnelling in!

Lukt het nu? Ja? Ga zo door!

Nee? Denk dan aan het volgende.

3. Wat zijn andere gewenste handelingen die aan een geslaagde uitvoering een bijdrage kunnen leveren? Wat zijn andere vaardigheden die moeten worden uitgevoerd?

Bij een voetbal dribbel: raak de bal bij iedere pas!

Bij passeren: hou je lichaam tussen bal en tegenstander/ hou de bal zo ver mogelijk van de tegenstander vandaan! Maak voorafgaand aan de passeeractie een schijnbeweging: dreig de ene kant op te gaan, maar ga naar de andere kant!

Lukt het nu? Ja? Ga zo door!

Nee? Let dan op het volgende.

4. Wat zijn de bewegingen, de posities en acties van lichaamsdelen, binnen een handeling?
Bij een voetbaldribbel: speel de bal (afwisselend) met binnen- en buitenkant van je voet.
Bij passeren: maak een duidelijke stap naar de ene kant en neem de bal met je andere voet langs de andere kant mee.

Voorbeeld van een eerste leskern

Organisatie: één bal per tweetal (dezelfde tweetallen als bij de inleiding en een drietal nu 1 bal). Twee pilonnen per persoon, twee passen van elkaar levert een doeltje van anderhalve meter breed op. De doeltjes staan 15 meter uit elkaar.

Taken.

1. Pass de bal met de binnenkant van de voet van achter je eigen doeltje over de grond naar je medespeler, die ook achter het doeltje de bal moet aannemen.

Tip bij de uitvoering: let op de organisatie. Is er tussen de tweetallen voldoende ruimte, en staan alle doeltjes op één lijn.

2. Passeren: balbezitter dribbelt op tegemoetkomende medeleerling af, en probeert met een schijnbeweging te passeren. De verdediger hindert, maar laat de actie toe. Ieder één keer heen en terug en dan wisselen van functie.

Tip bij de uitvoering: verdedig passief en de docent zoekt alvast naar voorbeelden van goede schijnbewegingen.

3. Leerlingen showen hun 'goede' schijnbewegingen. De docent benadrukt het passeer- principe: versnel op tijd al of niet na een schijnactie. Probeer ook eens een andere truc!

De organisatie en de weerstand blijft dezelfde.

Tips bij de uitvoering:

- voorbeeld en uitleg moeten uiteraard duidelijk, effectief en efficiënt zijn,
- de docent benadrukt het passeerprincipe en gaat al vragend na of de leerlingen begrijpen waarom die passeeractie juist een goede actie is,
- wijs leerlingen op de overeenkomsten en verschillen bij passeeracties in andere doelspelen (na begrijpen volgt integreren),
- als het passeren makkelijk gaat wordt het nu een één tegen één actie en ;proberen de spelers bij elkaar te scoren.

4. Iedereen schuift één doeltje op naar rechts, waardoor je een andere tegenstander krijgt. We voeren opdracht de eerste, tweede en derde taak opnieuw uit en tellen de doelpunten die je in één minuut maakt. Uiteraard volgt er een revanche. Probeer steeds meer doelpunten in één minuut te maken.

Voordelen van dit voorbeeld:

- er wordt intensief gespeeld en iedereen is bezig,
- het gaat vooral om individuele balbehandeling, individueel passeren en scoren,
- principes van het passeren worden benadrukt,
- je kan rekening houden met niveauverschillen door de betere spelers tegen elkaar te laten spelen en onderling te laten doordraaien.

De docent stuurt de leeractiviteiten. Voor het 'leren passeren' is het kennen en toepassen van principes belangrijk. Leren te leren krijgt vorm in een andere invulling van of vervolg op deze kern. Er worden niveau homogene groepjes van vier of vijf leerlingen gemaakt. Elk groepje krijgt de opdracht zelfstandig met passeeracties aan de slag te gaan en elkaar daarbij te coachen. De Spelvorm, waarmee wordt begonnen, is gegeven: twee doeltjes, twee keepers en twee duellerende spelers. Scoren over de grond. Ná een doelpoging wisselt de niet scorende speler met de doelverdediger op wiens doel de bal geschoten is. Als tips geeft de docent hen het volgende mee:

Een passeeractie wordt moeilijker/gevarieerder door:

- verhogen van de uitvoeringssnelheid,
- een schijnbeweging aan de passeeractie vooraf te laten gaan,
- de keuzemogelijkheid te vergroten in twee aanvallers en één verdediger: het wordt een passeeractie of een 1-2 combinatie,

- drie tegen twee (keeper speelt mee in de aanval) en/of twee tegen twee én twee keepers; speel man tegen man; scoren na een passeeractie of 1-2 combinatie levert twee doelpunten op,
- vier tegen drie (keeper speelt mee in de aanval) en/of drie tegen drie én twee keepers; speel man tegen man; scoren na een passeeractie of 1-2 combinatie levert twee doelpunten op.

Het is een werkpatroon om deze spelvorm moeilijker te maken.

Voorbeeld van een tweede leskern

Organisatie: zoals bij de eerste kern.

Taken.

1. Eindspel één tegen één en twee minuten per partij. De docent let op de tijd. Er zijn geen veldbegrenzungen. Er kan alleen aan de voorkant worden gescoord. Als de pilon wordt geraakt telt de score niet. De bal moet over de grond worden gespeeld. Na een doelpunt krijgt de speler tegen wie is gescoord de bal.

Dit eindspel kun je op verschillende manieren beginnen en op verschillende manieren een vervolg geven. Enkele mogelijkheden:

- a. De leerlingen starten de eerste partij met hun eerdere tegenstander. De winnaar van deze eerste partij schuift één veldje op in de richting van 'kings court', de verliezer schuift één veldje de andere kant op. Houd er rekening mee dat het ook gelijk kan zijn. De winnaar op 'kings court' blijft daar staan, de verliezer op het veldje aan de andere kant blijft daar ook staan. Streven voor iedere leerling bij deze organisatie: probeer op 'kings court' te komen of te blijven.
- b. Je hanteert als docent wel het principe van 'kings court', maar laat voorafgaand aan de eerste partij de keuze met welke tegenstander ze willen beginnen. Adviseer de betere voetballers(-sters) richting 'kings court' te gaan en de anderen wat verder ervandaan om vanaf het begin al (meer) spannende wedstrijden te krijgen.
- c. Starten als bij a. De tweede wedstrijd zoeken alle winnaars een andere winnaar en alle verliezers een andere verliezer. En de derde wedstrijd weer een vervolg daarop.

Voordelen van dit voorbeeld:

- Er wordt al spelend geleerd beter te spelen: individuele balbehandeling (dribbelen, drijven, aannemen, schieten), individueel passeren en individueel scoren worden in één tegen één toegepast.
- differentiëren naar niveau is mogelijk door de spelers van gelijk niveau bij elkaar op de veldjes te plaatsen,
- er wordt intensief gespeeld.

Bij vervolglussen of als alternatief van deze les kunnen leerlingen ook bij een eindspel steeds meer zelf gaan regelen. Al spelend passen ze zelf spelregels toe, in aangegeven time outs geven ze elkaar aanwijzingen, ze mogen zelf een spelvorm kiezen die op 'hun niveau' is. Zelfstandig leren spelen en leren op niveau (gedifferentieerd) gaan hiermee hand in hand.

Hoofdstuk 4

De rode draad

In dit hoofdstuk staat de kern van ons verhaal: het actief leren onderwijzen. Actief leren onderwijzen wordt bevorderd door de realisering van andere opvattingen.

'Krachtige' leer- en sportomgeving

<i>1. Actief en constructief leren van waardegebieden door procesgericht en activerend onderwijs in hoofdstuk 4.1 en 4.2</i>
<i>2. Zelfstandig leren oplossen van ervaren en aangeboden praktijkproblemen door probleemgestuurd projectonderwijs in hoofdstuk 4.1 en 4.2</i>
<i>3. Gedoseerd individueel en samenwerkend leren door gedifferentieerd en coöperatief onderwijs in hoofdstuk 4.1</i>
<i>4. Wendbaar en ervaringsgericht leren op basis van transfer door geïntegreerd duaal onderwijs</i>
<i>5. Vakgerichte leerinfrastructuur leren gebruiken binnen een veranderbaar onderwijssysteem</i>
<i>6. Competentiegericht leren en onderwijzen op basis van niveautoetsende en op ontwikkeling gerichte evaluaties (assessments) in 4.1</i>

Het gehele model van 'actief leren onderwijzen' wordt in dit hoofdstuk besproken.

In paragraaf 1 worden alle aspecten beschreven die bij het 'actief leren onderwijzen' een belangrijke rol spelen. Het is een sleutelopvatting. Het gaat immers om de kern van het onderwijzen: de leerling die zelf actief wil leren (te leren). Daarnaast wordt aangegeven welke andere opvattingen bij concretisering ondersteunend kunnen werken. Die concretisering noemen we onderwijsmethoden. Bij wijze van voorbeeld worden twee indicatoren (zie hierboven nummer 2 en 3) van een 'krachtige' leer- en sportomgeving toegelicht en hun functie bij het actief leren onderwijzen beschreven.

In paragraaf 2 komen activerende leermiddelen aan bod. Deze bestaan uit schema's, werk- patronen en vuistregels en stimuleren in combinatie met de bijbehorende rollen het actieve leren. Constructiecriteria en bronnen voor verdere informatie bieden mogelijk hulp bij het zelf vormgeven hiervan.

Paragraaf 3 geeft de relatie aan tussen motivatieprincipes en atletiekonderwijs. Materiaal- gebruik levert een belangrijke bijdrage aan meer gemotiveerd bewegen. Dat meer zelfsturende leren begint te ontstaan als leerlingen kennis kunnen toepassen (na het begrijpen en integreren daarvan) bijvoorbeeld door steeds aan te geven wat de kern of principe van een bewegings- activiteit is.

In paragraaf 4 gaat het over de ontwikkeling van de zelfstandigheid in het turnonderwijs. Dat gebeurt in fasen en op basis van meerdere en veelzijdige leerervaringen. Beleven, leren én leren te leren is in samenhang nodig. Rollen als helper en coach uitvoeren en toepassen van schema's, werkpatronen en vuistregels zijn nodig om het 'leren te leren' voldoende te kunnen realiseren.

1 Topic 2. Actief leren onderwijzen

Naar een meer activerende bewegingsdidactiek

Actief leren onderwijzen is de kern van ons onderwijs. Leerlingen leren hoe ze zichzelf kennis kunnen verwerven, integreren en – vooral - toepassen. Het realiseren hiervan wordt bevorderd als dat samengaat met de realisering van andere opvattingen die in concrete acties worden vertaald (onderwijsmethoden) en uiteindelijk tot een voor leerlingen potentieel krachtige leer- en sportomgeving leiden. Deze opvattingen zijn in de hiernavolgende tekst gecursiveerd én vetgedrukt aangegeven. Opvattingen worden in deze paragraaf nader toegelicht óf in paragraaf 6.1, waarin het gehele model van een 'krachtige' leer- en sportomgeving aan bod komt. Het model voor actief leren onderwijzen die de basis vormt voor een meer activerende bewegingsdidactiek is in figuur 1.1 beschreven en wordt vervolgens toegelicht. Ook hier zijn de meest essentiële aspecten vetgedrukt (maar dus *niet* cursief) aangegeven.

Kiezen van ' uitdagende' sportactiviteiten en volgordes afgestemd op niveau en interesse (dus op-maat) van de deelnemers en het bieden van veelzijdige bewegingservaringen (een breed aanbod, maar wel met diepgang!).		
Van Begrijpen via Integreren naar Toepassen van kennis en afstemming op het taakaanpakgedrag c.q. de primaire instelling van lerenden (eerst doen/ervaren of eerst (be)denken/ontwerpen) vereist het volgen van individuele leerprocessen door begeleidend coachen (de lerende activeren tot het zelf bedenken van oplossingen voor een probleem).		
Inzichtelijk leren door het leren van principes .	<ol style="list-style-type: none"> 1. Individueel waarderen en verbanden leggen. Benoemen van overeenkomsten en verschillen. 2. Samenwerkend leren binnen een team op basis van taken bedoeld voor één periode en voor één of enkele lessen. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Omzetten in/beschikken over voldoende bewegings- en regelvaardigheden voor het oplossen van problemen. 2. Uitvoeren van rollen: scheidsrechter/organisator en helper/coach. 3. Toepassen van schema's/ modellen, werkpatronen en vuistregels die in leermiddelen zijn opgenomen.
Van (docent)afhankelijk leren naar meer zelfsturend leren oplossen van problemen of het invullen van uitdagingen. Dat vereist onderwijs dat afwisselend (én van meer) als sturend/productgericht én (naar meer) probleemsturend/procesgericht onderwijs functioneert en op hoofdlijnen planmatig verloopt.		
Onderwijs vereist een gelijktijdig en voortdurend <i>pendelen</i> tussen de volgende gebieden: <ol style="list-style-type: none"> 1. beleven – leren – leren te leren 2. <i>op</i> motorisch gebied – cognitief gebied – sociaal gebied 3. <i>door</i> informeren – verwerken (een plaats geven) en waarderen – praktisch te doen 4. <i>waarmee</i> alleen bewegingsproblemen/thema's – bewegings- én rol(uitvoerings)problemen/thema's – alleen rol(uitvoerings)problemen/thema's worden opgelost. 		

Figuur 1.1. Model voor actief leren onderwijzen

Als leerlingen gemotiveerd zijn voor wat hen op school wordt aangeboden, gaat het leren het beste. Ze zijn betrokken en enthousiast aan het bewegen. Gemotiveerd leren ontstaat als: (1) bewegingsactiviteiten uitdagend zijn, (2) ze kennis kunnen toepassen in (sport)praktijkéchte situaties, (3) ze leren hoe ze zelf bewegings(situatie)problemen kunnen oplossen, (4) er mogelijkheden zijn om alleen of samen zelfstandig iets te regelen, (5) er voldoende tijd is om vorderingen te ervaren, succes te beleven, iets te kunnen ontwikkelen (beleven én leren én leren te leren) én (6) er ook van en met elkaar geleerd kan worden dus van samenwerkend leren sprake kan zijn. Onderwijs dat leerlingen weet te motiveren is activerend. Leerlingen motiveren tot leren is onderwijs, waarin de docent grote interesse toont in 'wat, hoe en waarom' een leerling leert. Het onderwijs vereist op de persoon gericht maatwerk en is in dat geval (*leer*)*procesgericht*. Dat ideaal zal niet (altijd) volledig te realiseren zijn, maar is wel het nastreven waard. Producten zijn pas in tweede instantie van belang.

Tijd en ruimte creëren voor persoonlijke aandacht binnen een klas kan alleen als leerlingen in enige mate in staat zijn zelfstandig te werken en leren. De ontwikkeling van die *zelfstandigheid* verloopt geleidelijk, in fasen en is inhoudelijk op verschillende aspecten gericht:

- zelfstandig alleen of samen een taak kunnen uitvoeren,
- zelf kunnen organiseren/regelen,
- zelf verantwoord kiezen van bewegingsactiviteiten en rollen én
- zelf ontwerpen van (opeenvolgende) bewegingsactiviteiten/-situaties.

Bij het bevorderen van actief leren is de aandacht van de docent nadrukkelijk gericht op het leren van leerlingen. Het gaat om het achterhalen hoe leerlingen activiteiten ervaren, waar ze op letten, hoe ze taken aanpakken en zoeken naar oplossingen voor problemen (Bolhuis & Kluvers, 1996; 1998). Bij dit meer *actieve, tot zelfontwikkeling leidende leren bewegen*, spelen de volgende aspecten een belangrijke rol (Boekaerts & Simons, 1995).

1. De *keuze van bewegingsactiviteiten* is bepalend voor het wel of niet intrinsiek gemotiveerd worden en blijven. In het algemeen zijn activiteiten voor leerlingen uitdagend als van het volgende sprake is.

- Een sport wordt vertaald, vereenvoudigd, afgestemd op de eigen mogelijkheden en iedereen kan op zijn/haar niveau deelnemen. Een sport is een middel om bewegings- en -situatieproblemen te kunnen oplossen. Je leert een klein beetje beter voetballen, maar vooral beter spelen. Het gaat om *sportgerichte bewegingseducatie*.

De gerichtheid op sport houdt ook het leren in van waarden en normen, rituelen, regels en tradities binnen een sport. Er wordt onderscheid gemaakt in goede en minder goede sportpraktijken en de leerling leert binnen een sportpraktijk verschillende rollen uit te voeren. Het gaat uiteindelijk om het verwerven van *tak-van-sport competenties*.

- Op langere termijn worden *veelzijdige bewegingservaringen* uit verschillende bewegingscategorieën opgedaan (doel-, trefvlak en slag- en loopspelen, springen/ zwaaien/draaien en balanceren bij turnen, vechtsporten als schermen/boksen, judo/worstelen, ... Er wordt een breed en gevarieerd aanbod ervaren, maar tegelijk is er wél sprake van leren met diepgang.

Binnen elke sportactiviteit komen relatief veel grondvormen van bewegen (lopen, springen, werpen,...) voor, wordt op meerdere bewegingsmotieven een beroep gedaan én is sprake van een relatief hoge sport-/belevings-, exemplarische-/transfer- en ontwikkelingswaarde.

Exemplarische waarde betekent de meest dominante activiteit uit een categorie van activiteiten met de meeste invloed op het latere leren van andere categorieactiviteiten (transferwaarde). Ontwikkelingswaarde heeft betrekking op de ontwikkelingsmogelijkheden van een activiteit gedurende de schoolloopbaan van een leerling. Van cricketsoftbal (met drie veldspelers, één slagman en twee honken) in groep zes van het primair onderwijs tot en met softbal/honkbal (met negen veldspelers, drie slagmensen en vier honken) in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs. Het blijft een voor leerlingen aantrekkelijk spel.

- In het leeraanbod en de volgorde van de bewegingsactiviteiten overheersen de zinvolle leereenheden. De eind(spel- of bewegings)vormen. De volgorde stimuleert het concentrisch (herhalend én verdiepend) leren én het *thematisch leren* (inhouden vanuit verschillende perspectieven leren bekijken: technisch, tactisch, didactisch- methodisch). Bij het uitvoeren van een eindvorm worden bewegingsproblemen ervaren, die zelf of door coachen worden opgelost (totaal-totaal). Óf er wordt eerst een basis(spel)vorm uitgevoerd en daarna die eindvorm (totaal-deel-totaal).
- Er wordt al bewegend/al spelend geleerd. De totaal-totaal en totaal-deel-totaal methode overheersen. Leren van vaardigheden wordt verpakt in speelse, relatief complexe en moeilijke bewegingsvormen. 'Relatief' wil zeggen: afgestemd op de betreffende doelgroep. Ze kunnen het *nét* uitvoeren.
- Leren van een bewegingsgebied (voetbal, atletiek, bewegen en muziek) vindt bij voorkeur in blokken plaats (elke week één les). De kritische omvang van een blok is 'voldoende'. Dat betekent dat naar het oordeel van de docent alle leerlingen in een gegeven tijd voldoende tijd hebben om te beleven, te leren en te leren (hoe) te leren'. Er worden voldoende vorderingen gemaakt en succeservaringen opgedaan.

2. Informatie- of kennisverwerking verloopt van begrijpen via integreren naar toepassen van kennis en vaardigheden.

Om te *begrijpen* is inzichtelijk leren door het leren van principes aan te bevelen. Principes zijn kernacties, dominante handelingen of essenties van een activiteit en hebben betrekking op een bewegingsvaardigheid (zoals slaan bij softbal), een bewegingsvorm (zoals vier tegen vier voetballen met twee doelen) óf een leervorm (zoals een methodiek of taakaanpak). Technische, tactische en didactisch-methodische principes kennen, leidt tot een meer en beter inzicht in het bewegen. *Integreren* vindt plaats als de verkregen informatie in een al beschikbaar verband wordt geplaatst of wanneer overeenkomsten en verschillen worden onderscheiden en waarderungen aan ervaringen worden toegekend. Een door relatief complexe en moeilijke taken gestimuleerd samenwerkend leren bevordert een meer geïntegreerd handelen.

Toepassen gebeurt door (motorische, sociale en cognitieve) vaardigheden in samenhang te leren en te gebruiken, rollen uit te voeren én schema's, werkpatronen of vuistregels toe te passen. Vooral door dat laatste wordt een leren (hoe te) leren mogelijk. Het hier genoemde 'BIT-principe' geeft een volgorde van (cognitieve) leeracties aan (Boekaerts & Simons, 1995; Ebbens & Ettekoven, 2000).

Het leren bewegen ontwikkelt zich door sporten en in fasen. Te onderscheiden in: een oriëntatie-, ontwikkelings- en automatiseringsfase. Een fase kenmerkt zich door het overwegende taakaanpakgedrag van de leerling en wisselt respectievelijk van doelgerichte aanpak/meer onbewust bewegen, via een meer foutenanalyserende aanpak/sterk bewuste gerichtheid naar een afwisselend doel- en foutenanalyserende aanpak. De instructie wordt hierop afgestemd (doel- of gedragsgecentreerd; Pijning, 1983; Pijning et al., 1988). Verder bepaalt de instelling van de leerling of 'eerst willen doen' of 'eerst willen weten' overheerst. Het bepaalt de keuze voor directe actie of verantwoording vooraf.

In het verlengde van dit onderwijs-op-maat van het individu of groep is de aandacht voor het omgaan met niveau-, interesse- en taakaanpakverschillen van belang. Meer *gedifferentieerd* in plaats van klassikaal onderwijzen. Het asisstofHerhalingsstof- Verrijgings/verdiepingsstof-model voor niveaueverschillen, het projectmodel voor omgaan met vooral interesse- en niveaueverschillen en het procesmodel voor afstemming begeleiding op aanpak.

3. Hoe meer leerlingen op een zelfsturende manier problemen leren oplossen c.q. uitdagingen leren invullen, hoe meer ze zich kunnen ontwikkelen (Bakx et al., 2002; Waytens, 2002).

Procesgericht onderwijs is voor een belangrijk deel *individueel gericht onderwijs*, maar veel leren is ook een samen leren en een leren van elkaar of *samenwerkend leren*. Dit ontstaat bij een open houding van de deelnemers naar elkaar toe, competentieverschillen en hangt af van de taakcomplexiteit en de –moeilijkheid. Die taak kan bedoeld zijn voor een les, een lessenreeks (drie tot zes lessen) of een periode (tussen twee vakanties). De laatste twee versies kun je ook als projecten zien. *Coöperatief onderwijs* richt zich sterk op samenwerking en samenwerkend leren en is hier mét individueel gericht onderwijs als én-én bedoeld. Bolhuis & Kluvers (1998) en Murphy & Rhéaume (1997) bevelen voor het behouden van dit evenwicht in aandacht de toepassing van de volgende didactische principes aan. Ze zijn hier vertaald naar het bewegingsonderwijs.

- Kies activiteiten die leerlingen motiveren en pas kennis en vaardigheden in authentieke, reële en aansprekende praktijksituaties toe. In ons geval is dat de sportpraktijk in de meest brede zin van het woord: georganiseerd, ongeorganiseerd, commercieel, wedstrijd- en recreatiesport. 'Sport' hier opgevat in alle veelzijdigheid en veelvormigheid en vertaald naar de mogelijkheden van een doelgroep.

- Leg nadruk op de manieren van leren zoals die in een vak voorkomen. Leer ze dus de voor het bewegingsonderwijs relevante schema's/modellen, werkpatronen en vuistregels toe te passen. Het betekent dat leerlingen de didactiek van hun docent herkennen, deze als belangrijk of zinvol erkennen en op hun niveau kunnen toepassen bij het oplossen van hun bewegings(situatie)problemen. Imiteren van aanpak en inhoudelijke voorbeelden ligt voor de hand. Het inmiddels door de leerling ervaren bewegingsonderwijs en de sport fungeren hier als model voor het eigen handelen.

- Leer leerlingen met inzicht te bewegen. Laat ze begrijpen hoe ze zichzelf en anderen kunnen leren bewegen. Het kennen en toepassen van (technische, tactische en didactisch-methodische) principes is noodzakelijk. Vooral door zelf rollen uit te voeren als organisator/ scheidsrechter of helper/coach kan dat inzicht en gebruik worden gestimuleerd. Rollen laten uitvoeren ondersteunt vooral het bewegen van de leerling zelf en/of van anderen. Het is niet direct doel op zich, maar kan in de vorm van 'alleen kijken naar...', 'een keer in praktijk brengen' óf als 'een rol leren ontwikkelen' plaatsvinden. In dat laatste geval kan het ook een leerdoel zijn.

- De mate van het actief verwerven, verwerken en toepassen van vaardigheden wordt bepaald door het cognitieve niveau en met name het metacognitieve niveau. Dat bestaat uit de eerder genoemde schema's/modellen, werkpatronen en vuistregels en de kennis wanneer, wat, hoe en waarom iets kan worden toegepast. Ongeacht het type onderwijs of het niveau kunnen alle leerlingen beschikken over enige metacognitieve vaardigheden om daadwerkelijk actief te kunnen leren. Maar ze verschillen daarin dus wel.

4. *Activerend bewegingsonderwijs* wordt bevorderd door meer *probleemgericht en probleemsturend onderwijs* na te streven. Het oplossen van een probleem krijgt prioriteit en niet als eerste het beheersen van vaardigheden. Het gaat dus vooral om het 'hoog springen' als probleem en niet 'hoe' of met 'welke' vaardigheden dat uiteindelijk het beste kan worden opgelost. Er kan door de leerling voor een schotse sprong of een flop worden gekozen.

In de praktijk zal overigens van een afwisseling tussen probleemsturend én sturend onderwijs sprake zijn. Bij probleemsturend onderwijs wordt na het ervaren van een probleem deze benoemt en erkent, worden de oorzaken van het probleem systematisch geanalyseerd, worden oplossingen systematisch bekeken en voor één oplossing gekozen. Bij sturend onderwijs benoemt de docent het probleem van en voor de leerlingen en geeft oplossingen aan.

Wanneer de sturing van het leerproces door problemen plaatsvindt, is *thematisch werken* aan te bevelen. Bij het voetballen is de aandacht achtereenvolgens gericht op bijvoorbeeld het samenspelend passeren en scoren, het coachen en het ontwerpen van een 'training'. Met de keuze van thema's voor een les of lessenreeks zijn ook de problemen benoemd. Thema's en problemen kunnen vooraf worden gepland op basis van verwachtingen of tijdens het leerproces worden vastgesteld. De volgorde van die thema's zorgt voor een toenemende complexiteit.

5. Bij het lesgeven wordt op vier leergebieden tegelijk gewerkt en vinden er per gebied in elke les of lessenreeks regelmatige aandachtverschuivingen bij docent én leerling plaats. In beide gevallen kan van een (*didactisch*) *pendelen* worden gesproken. De volgorde van de achtereenvolgende pendelactiviteiten zorgt voor de docent voor een onderwijs(activiteiten)-route en voor de leerling voor een leer(ervaringen)route.

Pendel 1. Beleven-leren-leren te leren vindt in elke les of lessenreeks plaats (Boekaerts & Simons, 1995; Simons & Zuylen, 1999). Om leerlingen te motiveren tot leren is eerst *beleven* nodig, het plezier krijgen in een bewegingsactiviteit. Het lekker eerst kunnen spelen of bewegen doordat de inhoud intrinsiek motiveert. Als een activiteit dan als plezierig wordt ervaren, kan leren ontstaan. Met het bewust worden van bewegingsproblemen of -uitdagingen ontstaat of wordt een wens gecreëerd om die problemen of uitdagingen op te lossen. De leerling wil beter gaan bewegen. Denken en doen in samenhang bevorderen het leren. Leren (hoe te) leren ontstaat als leerlingen hun eigen bewegend handelen of dat van anderen zelf willen verbeteren. Het is een op eigen ontwikkeling gericht leren (Van Parreren, 1988).

Leren te leren betekent (1) leren hoe je zelf beter kunt bewegen en (2) anderen leren hoe ze beter leren te bewegen. Als hulpmiddelen om kennis toe te passen heb je vervolgens drie zaken nodig: schema's/modellen, werkpatronen en vuistregels. Het is aan te bevelen leerlingen die zaken al doende te laten ervaren. In de bijlage van deze paragraaf zijn enkele voorbeelden hiervan opgenomen. De lesgever (1) vertelt het en past het zelf toe, (2) geeft het op een bord aan en laat het door de leerlingen toepassen, (3) gebruikt schriftelijke leermiddelen als informatiebrieven, taakbrieven, kijk-, zoek- of ontwerpwijzers om het onder de aandacht van de leerlingen te brengen en ze het direct of in een volgende les te laten uitvoeren.

Pendel 2. Motorisch-sociaal-cognitief leren. De aandacht bij het leren is gericht op motorische (leren van een handstand), sociale (het elkaar daarbij helpen; door leerlingen uitvoeren van rollen als bewegener, scheidsrechter/organisator of helper/coach) en/of cognitieve aspecten (principes als 'kijk naar je handen' en 'maak je zo lang mogelijk' of kennen van regels). Er is samenhang maar accenten in aandacht voor één aspect. In alle gevallen geldt dat bewust en systematisch ontwikkelen van het leren op elk van de drie gebieden nodig is. Het leren gebeurt immers niet alleen toevallig.

De drie aspecten (motorisch, sociaal, cognitief leren) samen vormen de *meervoudige bewegingsbekwaamheid*. Bewegings- en ensceneringsthema's geven de accenten in aandacht aan.

Pendel 3. Informeren-verwerken/waarderen-doen (De Munnik & Vreugdenhil, 1995)

Dit gebeurt *door* tijdens de les een plaatje van een eindvorm te geven: 'als je dit uiteindelijk wilt doen, hoe zou je dan kunnen beginnen of moet je daarvoor eerst leren?' Er worden enkele tips gegeven (informereren). Vervolgens vindt er een koppeling plaats met elders opgedane of eerdere vergelijkbare ervaringen (verwerken en waarderen) en dan volgt de toepassing (doen!).

Informereren doen we frequent in de les. We laten een beweging zien, we geven aanwijzingen, we lichten toe waarom iets zó wordt gedaan, we analyseren samen met de leerlingen een bewegingssituatie en/of we gebruiken schriftelijke leermiddelen om tijdens de les of achteraf onze onderwijsacties en de leeracties van leerlingen te ondersteunen.

Informatie moet door de leerling eerst worden verwerkt, begrepen zijn, én bewerkt: ingepast worden in wat al op dat bepaalde gebied wordt gekend. In de toepassing, het praktisch uitvoeren, blijkt de mate van ver- en bewerking.

Het *praktisch uitvoeren*, het doen, is inherent aan bewegen. Maar daarbij gaat het niet alleen om het (kunnen) uitvoeren van bewegingsvaardigheden maar ook van sociale vaardigheden (het kunnen scheidsrechteren) en cognitieve vaardigheden (het kunnen analyseren van een spelsituatie). Wat minder vaak gebeurt en meer aandacht zou moeten krijgen is het *verwerken* van leerervaringen: het in een context plaatsen en het *waarderen*. Voorbeelden zijn:

- het benoemen van overeenkomsten en verschillen tussen het vrijlopen bij voetbal, hockey of basketbal
- inzicht krijgen en kunnen toepassen van een methodiek bij het leren van boks- of judo-vaardigheden
- het bewust maken dat spelen tot verschillende ervaringen bij spelers kan leiden of dat een spel meer prestatief of meer recreatief (plezierig met elkaar samen spelen) kan worden gespeeld.

Het voortdurend pendelen tussen informeren, verwerken/ waarderen en doen bevordert het actief mee- leren en het reflecteren van de leerling ten aanzien van het eigen bewegen.

Het pendelen bij dit aspect verloopt in de tijd gezien als volgt. Zie figuur 1.2.

<i>Informereren</i>	<i>Verwerken / Waarderen</i>	<i>Doen</i>
Demonstreren van een speerworp		
		Uitvoeren van de speerworp
Aanvullend informeren over de belangrijkste aandachtspunten + nog een keer voordoen	Waardoor kun je de speer ver gooien?	
		Uitvoeren en de speer zo ver mogelijk werpen
	Welke aandachtspunten zijn op dit moment (in deze leerfase) bij de speerworp van belang?	Observeren van elkaar en aanwijzingen geven
Samenvatten van de kernpunten in dit lesdeel	Vergelijken van uitvoeringen en resultaten	

Figuur 1.2. Pendelen tussen informeren – verwerken/waarderen – doen in beeld.

Pendel 4. Het voorgaande biedt acties *waarmee* bewegingsproblemen, bewegings- ('hoe spring ik hoog?') én rol- (uitvoerings)/ensceneringsproblemen en/of alleen rol(uitvoerings)-/ensceneringsproblemen ('hoe organiseer ik een toernooi?') kunnen worden opgelost die tijdens de les de aandacht kunnen krijgen en dan thema van onderwijs worden of als vooraf gepland thema aan bod kunnen komen (Timmers, 2001). Themagebieden zijn: bewegen, bewegend oefenen (bewegen en regelen), veilig en gezond bewegen (bewegen en gezondheid) en sportief bewegen (bewegen en samenleving).

De nadruk ligt hier op het *thematisch en (dus) probleemgericht* onderwijzen in plaats van het leren van vaardigheden.

Het richten van de aandacht van leerlingen op wat belangrijk is, op wat ze zouden moeten willen leren is een kunst en kunde tegelijk. Een aanvoelen (de kunst) wat voor een leerling haalbaar is en een weten (de kunde) wat op een bepaald moment door jou gedaan moet worden. Het gaat niet direct

om 'wat' je tegen een leerling zegt of voordoet. Het gaat om 'hoe' je de aandacht van de leerling probeert te richten.

In elke les of reeks van lessen pendel je als lesgever op deze vier aandachtsgebieden steeds tussen drie aspecten per aandachtsgebied heen en weer en probeert leerlingen te stimuleren ook hun aandacht daarop te richten. De beschreven aspecten per aandachtsgebied hangen met elkaar samen en zijn altijd in enige mate actueel.

Het tot nu toe geschetste beeld van leerlingen motiveren tot actief leren door een activerende didactiek kan worden samengevat in het kerndoel van het bewegingsonderwijs:

'leerlingen bekwaam maken in het zelfstandig, slim en sportgericht leren oplossen van bewegings- en ensceneringsproblemen'.

'Slim' betekent actief willen leren én leren te leren. Met 'sportgericht' wordt een oriëntatie op sport in de brede betekenis van het woord bedoeld (fysieke activiteit binnen (on)georganiseerd en commercieel verband, in meerdere verschijningsvormen) die naar het onderwijs c.q. de doelgroep wordt vertaald. Met 'probleemgericht' wordt de prioriteit bij het oplossen van problemen gelegd en niet bij het leren van vaardigheden. Actief leren is vergelijkbaar met wat vroeger (van Parreren, 1988) ook wel 'ontwikkelen leren' werd genoemd. Het is een grensverleggend leren en de tegenhanger van 'volgend leren'. Het suggereert een actieve en constructieve houding van leerlingen. Een actief (re)construeren van een eigen betekenisvolle werkelijkheid (DeCorte, 1998; De Jong & Biemans, 1999; Ebbens, 2000).

Een praktijkvoorbeeld. Een atletiekles aan een tweedeklas HAVO.

Aan het begin en einde van het jaar worden twee keer zes lessen atletiek gepland. Een klas van dertig leerlingen wordt in zes groepen van vijf verdeeld. Ze functioneren steeds als team en helpen elkaar bij het leren van de verschillende vaardigheden.

Aan het einde van de tweede lessenreeks wordt een groepsmeerkamp (achtkamp)-toernooi gehouden. Per twee lessen (van 50 minuten) worden steeds vier activiteiten uitgevoerd. De teams rouleren langs de onderdelen. Activiteiten zijn: verspringen, stap-stap-springen, hoogspringen, 50 m sprint, koppel-duurloop, estafette, bal-ver- en speerwerpen. Per les krijgen de teamcoaches opdrachten. Bij het ver- en stap-stap-springen wordt van een vlak afgezet en gaat het om de feitelijk gesprongen afstand. Bij het hoogspringen kan met een hurksprong, een schotse, een buikrol of flop worden gesprongen. De laatste drie technieken worden aangeleerd. De sprint kan met een staande of geknielde start worden uitgevoerd. De koppelduurloop is een twaalf minuten loop waarbij het team in deze tijd zoveel mogelijk meters aflegt. Er zijn in het toernooi van elk team steeds drie lopers in de baan. De estafette is een heen-en-weer-loop-estafette. Van elk team tellen steeds de drie of vier beste prestaties, die vervolgens bij elkaar worden opgeteld. De estafette is een gezamenlijke teamprestatie, waarbij twee teamleden 60 meter en de rest 30 meter sprint. Leerlingen maken dus hierbij voortdurend keuzes.

De docent geeft elk les aan een (leerling-)coach (die kan steeds wisselen) van het team een opdracht. Wat moet er worden gedaan en hoe? De opdracht omvat altijd een bewegingsactiviteit met daarbij de belangrijkste aandachtspunten (principes) en tips bij de uitvoering van de verschillende rollen. Bij de uitvoering van hun activiteiten worden eventueel leermiddelen gebruikt zoals een kijkwijzer (schema), een methodiek voor het leren van een atletiekonderdeel (werkpatroon) en/of aanwijzingen voor de roluitleiding (vuistregel) zoals 'vraag na vijf sprongen eerst wat je medeleerling zelf vindt dat goed gaat en wat beter kan en vergelijk dat met wat jij vindt; verschillen? praat erover' De docent richt zich per les op één activiteit of loopt langs elke groep. Aan het einde van de les geven de coaches eventuele knelpunten aan, die een volgende keer aangepakt moeten worden. Het meerkamptoernooi wordt door ouderejaars georganiseerd in de rollen van wedstrijdleider en jurylid. De vakleraren begeleiden ze daarbij.

Bijlagen

Infobrief. Schema van softbalspelvaardigheden en spelvormen.

We leren dit jaar bij softbal de volgende technieken en tactieken

- 1 *Aanvalsacties*
- gericht en hard slaan
- stootslag geven
- honklopen: ronden van honken en stelen van honken

2 Verdedigingsacties

- pitchen - catchen
- gooien- vangen: variërende afstanden; van strak geslagen en hoge ballen
- fielden in stilstand en in loop
- insluiten en uitmaken van honklopers
- rugdekking geven aan honkspelers
- overnemen van honken

Door het spelen van de eindspelen:

- A een spel met drie honken, vier veldspelers en twee slagmensen
- B een spel met vier honken, zes veldspelers en drie slagmensen]
- C een spel met vier honken, negen veldspelers en drie slagmensen

Door het spelen van de volgende basisspelen:

- A softbalcricket met twee honken, drie veldspelers en één loper
- B honken stelen en uittikken met twee honken, drie veldspelers en drie honklopers
- C honken stelen met drie honken, drie veldspelers en twee lopers
- D pepperen

Taakbrief. Een werkpatroon voor een spelanalyse.

Probleem 1

Hoe heb ik (met) de bal gespeeld/geraakt?

Probleem 2

Heb ik voldoende gescoord? Heb ik de juiste plek kunnen vinden om te scoren?

Heb ik op een goede manier gescoord?

Probleem 3

Heb ik voldoende/goed en op het juiste moment samengespeeld, waardoor we konden scoren?

Probleem 4

Heb ik voldoende en al samenspelend tegenstanders gepasseerd en gescoord?

Heb ik dat op de juiste wijze voorkomen?

Probleem 5

Heb ik in het team / hebben wij als team de tegenpartij (positiespel) goed uitgespeeld en hebben we veel gescoord?

Hebben we dat op de juiste manier voorkomen (positiespel)?

Infobrief. Didactische vuistregel. Pas een sportspel aan het eigen spelniveau aan!

Spelen met plezier doe je als het spel spannend is. De bedoeling van een spel, het scoren, wordt tegengewerkt door een tegenstander. Als beide teams even sterk zijn is de spanning het grootst, maar veel kunnen scoren verhoogt het plezier. Als ik als speler voldoende met het partijtje mee kan doen, dus veel aan de bal kan zijn, is dat voor mij het plezierigst. In kleine partijen lukt dat het beste. Elk sportspel kent meerdere eindspelvormen. Voetballen kun je met twee tegen twee, vier tegen vier (met of zonder keeper), maar ook zeven tegen zeven of elf tegen elf. Kies de meest spannende sportspelvariant of, ook wel genoemd, eindspelvorm.

Soms loopt een eindspelvorm niet zoals bedoeld en kun je de regels veranderen en/of een ander spel spelen. Een 'ander' spel wordt een basisspel genoemd. Basisspelen zijn afgeleid van het sporteindspel en benadrukken bepaalde spelproblemen c.q. technische of tactische vaardigheden. Problemen kunnen zijn: elkaar niet goed aanspelen, niet kunnen scoren. Technische vaardigheden zijn: een bal in de loop van een medespeler aanspelen, deze neemt de bal in beweging mee, dribbelt en versnelt en schiet in loop op doel. Tactische vaardigheden zijn: het vrijlopen en aanspelbaar zijn voor een balbezittende medespeler of tussen het eigen doel en een tegenspeler blijven van een team dat in balbezit is. Eén zo'n basisspel is 'lijnvoetbal'

Een eindspel kan door het veranderen van regels een ander eindspel of een basisspel worden.

Veranderen van spelregels kan aan de hand van de hierna volgende schuin gedrukte tekst. Vul zo'n regel zelf in. Bijvoorbeeld bij '*doel*': je kunt een doel op de achterlijn plaatsen, maar ook in het veld zodat er achterlangs kan worden gespeeld. Je kunt het doel vergroten, verkleinen of zelfs met twee doelen naast elkaar spelen.

'Er zijn twee met elkaar *wedijverende* partijen, die uit *meerdere spelers* bestaan en die *een bal* op *de een of andere manier* onder *weerstand* van tegenspelers in het *doel* van de tegenpartij

proberen te krijgen. Er zijn afspraken over de *speelruimte, de wijze waarop de bal mag worden gespeeld, de uitvoering van de spelhandelingen en de wijze waarop gescoord mag worden*. Karakteristiek is het *directe lichamelijke contact*.

Blijft wel eerst de vraag: waarom zou je een ander spel kiezen? Wat is het doel daarvan?

Doel van bijvoorbeeld lijnvoetbal. Het voortdurend aanspelbaar proberen te zijn (naar zijkanten, naar achteren maar ook in de diepte). In dit specifieke geval: een (neutrale) speler achter de eindlijn aanspelen en de bal teruggespeeld krijgen (zelf of naar een medespeler). Die actie levert een punt op. *Basisregels* zijn: er wordt op één 'doel' gespeeld, er is een vaste neutrale aanspeler achter de eindlijn en deze mag zich daarachter vrij verplaatsen, er mogen geen spelers in het doelgebied komen en er wordt na elk doelpunt of balonderschepping een recht van aanval gehaald door de bal naar een zich achter de middenlijn aanbiedende medespeler te spelen

Te veranderen regels kunnen zijn:

- Van 'vrij spelen' naar: de bal mag alleen over de grond worden gespeeld. Medespelers moeten zich daardoor goed aanbieden: de balbezitter moet de bal steeds naar meerdere kanten kunnen afspelen.
- Er is geen neutrale speler meer, maar een van de spelers van het balbezittende team biedt zich achter de eindlijn aan. Het aanspelen moet nu binnen drie seconden gebonden anders moet de speler het veld weer in en er mag zich maar één speler aanbieden. Het op het juiste moment in de diepte aanbieden wordt nu van belang.
- Er wordt nu met twee eindlijnen gespeeld. Partij A verdedigt een eindlijn. Dat doet partij B ook.

Leren spelen van een sportspel op mijn/ons niveau betekent dus het volgende:

- ik kan één mogelijke eindspelvorm van een sportspel spelen
- ik kan zelf mijn spelregels kiezen
- ik kan op mijn niveau een eindspel of basisspel spelen
- ik kan spelvormen aanpassen (moeilijker of makkelijker maken) door spelregels te veranderen,
- ik kan zelf met mijn mede- en tegenspelers de spelregels kiezen.

2 Activerende leermiddelen

Leren en leren te leren worden bevorderd door lerenden rollen te laten uitvoeren zoals organisator/scheidsrechter of helper/coach. Dat ondersteunt het bewegen en maakt hen bewust van 'wat er toe doet'. Ze leren denken in 'problemen van bewegers' en het oplossen daarvan. Hiervoor zijn eerdere bewegingservaringen nodig maar ook het kunnen toepassen van analyseschema's/modellen, werkpatronen en vuistregels om oplossingen te kunnen vinden. Die problemen kunnen bewegingsproblemen zijn zoals: hoe hou ik zwaai of hoe kan ik hard slaan, maar ook ensceneringsproblemen. Dat zijn problemen die samenhangen met het regelen, organiseren of ontwerpen van spelactiviteiten en/of spelsituaties. Ze worden gekoppeld aan de uitvoering van rollen als organisator/scheidsrechter en helper/coach en toegepast bij bewegers op het niveau van beginner, gevorderde beginner en beginnende gevorderde. Problemen worden ook als 'thema' onderwerp van onderwijs.

Ensceneringsthema's zijn ontleend aan een ordening van eindtermen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs, maar die net zo goed voor het gehele onderwijs gebruikt kunnen worden. Het equivalent dat wordt genoemd sluit beter bij het bewegen/bewegingssituaties aan.

- bewegen en regelen / bewegend oefenen: hoe kiezen we een team? waar moet ik bij het spel van mijn partner op letten? hoe maak ik een wedstrijdprogramma?
- bewegen en gezondheid / veilig bewegen: hoe train ik mezelf en anderen? hoe verzorg ik mezelf bij het sporten?
- bewegen en samenleving of sportief spelen: hoe zorgen we ervoor dat spelbeleving ontstaat? hoe krijgen we teamgeest?

Leermiddelen ondersteunen de leerprocessen en kunnen worden onderscheiden in:

- les- of infobrief: een beknopte beschrijving van toe te passen (achtergrond)informatie in een bepaalde les of in het algemeen,
- taakbrief: een nader gedetailleerde taak voor een (groep van) leerling(en),
- kijk-/zoek-/ontwerpwijzers: aandachtspunten bij het kijken naar, zoeken van opvallende punten/informatie of ontwerpen van bewegingsactiviteiten,
- werkboek en studiewijzer: gebundelde informatie over inhoud, aanpak en beoordelen van activiteiten in een bepaalde periode van vakantie tot vakantie.

Als alle leermiddelen worden gebruikt wordt de leerling optimaal actief bij leerprocessen betrokken. De schriftelijke leermiddelen zijn deels ook vervangbaar door andere docentactiviteiten zoals: een demonstratie geven, een toelichting geven en/of een leergesprek voeren. De middelen worden in combinatie met andere leeractiviteiten en leerervaringen in lessen gebruikt. Voor, tijdens en die leerervaringen kunnen leermiddelen ondersteunend en aanvullend werken. *In de tijd* gezien is de volgende volgorde het meest gebruikelijk Zie figuur 2.1.

<i>Voor een les</i>	<i>Tijdens een les</i>	<i>Na een les</i>
Werkboek Taakbrief Organiseer-, zoek- en ontwerpwijzer Les- of informatiebrief	Taakbrief Kijk-, organiseer-, zoek- en ontwerpwijzer	Werkboek Les- of informatiebrief

Figuur 2.1. Volgorde in het gebruik van leermiddelen.

Naar *aard van de leersituatie* gezien is de volgende keuze van leermiddelen het meest waarschijnlijk. Zie figuur 2.2.

<i>Beleven</i>	<i>Leren</i>	<i>Leren te leren</i>
Geen	Werkboek Taakbrief Kijk- en zoekwijzer Les- of informatiebrief ...met accent op het leren van een bewegings- of een	Werkboek Taakbrief Organiseer- en ontwerpwijzer Les- of informatiebrief ...met accent op het leren toepassen van (handelings- en

	enscenerings- activiteit	ordenings)-schema's, werkpatronen en vuistregels
--	--------------------------	---

Figuur 2.2. Gebruik leermiddelen naar aard van de leersituatie.

Schema's, werkpatronen en vuistregels

In de leermiddelen worden schema's/modellen, werkpatronen en vuistregels opgenomen die de kapstukken vormen bij het uitvoeren van de rollen. Enkele voorbeelden daarvan voor het spelonderwijs zijn in figuur 2.3 opgenomen.

Schema's zijn handelingsschema's, overzichtsschema's of werkmodellen die dienen om een overzicht te krijgen van relevante aspecten. Er worden taken gegeven om de kennis in praktijk toe te passen. Voorbeelden van een schema, werkpatroon of vuistregel zijn *als bijlage* aan het einde toegevoegd.

Rol van scheidsrechter

1. *Welke regels kan ik gebruiken?* Ordening en overzicht van spelregels op basis van spelthema's en afgestemd op het spelniveau van de spelers. Thema a. Beginner.
2. *Wat kan ik doen als scheidsrechter?* Overzicht van de taken van een scheidsrechter. Thema a. Beginner.

Rol van coach

1. *Wat moet ik doen als aanvoerder/coach?* Overzicht van de taken van aanvoerder/coach. Thema a. Beginner.
2. *Hoe speel ik? Wat doe ik goed of niet goed?* Een zelfanalyse maken van het eigen spel- of rolgedrag. Thema a. Gevorderde beginner.

Werkpatronen geven een volgorde van acties aan, waardoor bepaalde problemen op een meer systematische manier kunnen worden opgelost.

Rol van scheidsrechter

6. *Wat doe ik als scheidsrechter nadat ik gefloten heb?* Werkpatroon: fluit, wie, wat, hoe (zeggen of aangeven door signalen). Thema a.. Beginner.
7. *Wat doe ik als een spel niet loopt?* Volgordes in het aanpassen/afstemmen of veranderen van regels. Thema a. Gevorderde beginner.

Rol van coach

11. *Welke tips hebben resultaat?* Afhankelijk fase leerproces wordt aandacht gericht op: kernhandelingen (principes), handelingen, bewegingen bij een spelvaardigheid. Kern- en andere vaardigheden bij het leren van een spel. Thema a. Beginner.

Vuistregels zijn essentiële principes of opvattingen die bij het leren respectievelijk het onderwijzen van spel belangrijk zijn.

Rol van coach

17. *Hoe kan ik al spelend leren spelen?* Al spelend (basisspel- en eindspelvormen) leren spelen. Thema a. Beginnende gevorderde.

Figuur 2.3. Overzicht van mogelijke spelschema's, werkpatronen en vuistregels.

Constructiecriteria voor leermiddelen

Criteria voor het maken van leerteksten in taak-, les- en informatiebrieven

Voor leerteksten zijn vier groepen van criteria te onderscheiden.

a. Inhoudelijke kwaliteit

- 1 Sluiten de inhoud en bij de kerndoelen of eindtermen aan?
- 2 In welke mate kan een inhoud een kerndoel/ eindterm realiseren?
- 3 Zijn inhoud/bewegingsvormen actueel?

b. Kwaliteit van de afstemming op de leerlingen

- 4 Sluiten inhouden bij de interesses van de doelgroepen aan?
- 5 Is taalgebruik afgestemd op doelgroep(en)?
- 6 Wordt bij de beschrijving van de middelen rekening gehouden met het (leer- of bewegings)niveau van de beweger zelf?
- 7 Wordt aangegeven welke leeractiviteiten met het materiaal kunnen worden uitgevoerd en worden leerdoelen aangegeven?

c. Studieondersteunende kwaliteit

- 8 Wordt de 'zoekrichting' bij opdrachten in taakbrieven aangegeven?
- 9 Worden er adequate en variabele werkvormen aangegeven om de informatie op te nemen, te verwerken en toe te passen?
- 10 Worden er evaluatiemogelijkheden aangegeven?
- 11 Kan er zelfstandig individueel of samen met het materiaal gewerkt worden?
- 12 Zijn er aanwijzingen voor het gebruik van het materiaal: aanpak + moment van gebruik + relatie met andere docentactiviteiten?
- 13 Kan het materiaal op verschillende niveaus gebruikt worden?

d. Didactische kwaliteit

- 14 Kan het materiaal in een verschillende mate gebruikt worden?
Is het materiaal in het gebruik te faseren?
- 15 Zijn er verschillende didactische leerroutes met het materiaal mogelijk?
- 16 Wordt aangegeven hoe de studielast per onderwerp of thema ingeschat wordt?
- 17 Wordt aangegeven in welke fase van het VO het materiaal is te gebruiken? Fase 1 of 2. En in fase 2: LO1 of LO2?
- 18 Wordt aangegeven hoe het geleverde materiaal in relatie met elkaar te gebruiken is?
- 19 Typering vormkenmerken van het materiaal:
 - lay-out: ordening van tekst en plaatjes/ beelden
 - verdeling tekst – plaatjes/ beelden
 - tekstomvang en omvang van plaatjes/ beelden
 - gebruik van schema's en samenvattingen

Criteria voor 'goede' leesteksten

Voor de inleiding van een verhaal gelden de volgende tips.

1. Motiveer de lezer. Maakt de inleiding duidelijk dat de leertekst herkenbaar is voor de lezer, belangrijk is voor de lezer, zijn werk, zijn organisatie, de competentie van de lezer verhoogt?
2. Sluit aan bij de voorkennis. Wordt verwezen naar noodzakelijke voorkennis? Wordt de voorkennis opgeroepen? Wordt de voorkennis aangereikt?
3. Formuleer leerdoelen. Zijn er niet meer dan vijf leerdoelen beschreven? Zijn ze beschreven in termen van vaardigheden? Zijn ze beschreven in begrijpelijke taal? Zijn ze beschreven in gedragstermen?
4. Maak de opbouw duidelijk. Heeft de inleiding een samenvatting? Maakt de samenvatting gebruik van structuurschema's?

Voor de kern van het verhaal geldt het volgende.

1. Schrijf een basistekst. Organiseer de kennis. Is de informatie gegroepeerd in niet meer dan zeven hoofdonderwerpen en niet meer dan zeven subonderwerpen? Heeft ieder onderwerp een zelfverklarend label? Heeft de hele tekst een zelfverklarend toplabel?
2. Ontwerp een topic- overzicht. Is ieder onderwerp uitgewerkt in een topicstramien? Zijn hiërarchisch gelijkwaardige onderwerpen uitgewerkt in identieke topic overzichten?
3. Schrijf in rondes. Is eerst een kladversie uitgeschreven? Is de kladversie intensief gereviseerd? Heeft iedere paragraaf een inleidend en een afsluitend tekstdeel?
4. Neem structuurmarkeringen op. Zijn de koppen en subkoppen zelfverklarend? Is gebruikgemaakt van trefwoorden in de marge om oriënterend lezen en terughalen te bevorderen? Zijn tekstdelen met elkaar verbonden door aankondigende of teruggrijpende zinnen? Is zinvol gebruikgemaakt van signaaltekens?

5. Schrijf een uitgewerkte tekst. Neem voorbeelden op. Geeft de tekst voor elk kernbegrip of kerngedachte een voorbeeld? Is elk voorbeeld een typerend exempel van het begrip of het principe? Zijn de voorbeelden herkenbaar voor de doelgroep? Wordt de relatie tussen voorbeeld en begrip expliciet vermeld? Wordt er gewerkt met contrastvoorbeelden?
6. Neem illustraties op. Wordt nieuwe informatie toegankelijk gemaakt door middel van illustraties? Past het type illustratie bij de aard van de geïllustreerde boodschap? Zijn alle tabellen, grafieken en schema's typografisch correct verzorgd? Heeft iedere illustratie een instructief bijschrift? Wordt in de tekst expliciet verwezen naar de bijbehorende illustratie?
7. Zorg voor een goede lay-out. Past het gekozen paginastamien bij de inhoud en de doelgroep van de tekst? Heeft elk pagina voldoende witruimte? Geeft het paginastamien voldoende ruimte voor het plaatsen van illustraties bij de bijbehorende tekstdelen? Is het lettertype geschikt voor inhoud en doelgroep van de tekst? Wordt op passende en consequente wijze gebruik gemaakt van verschillende lettertypen en corpgrootte?
8. Schrijf een zelf- instruerende tekst. Voeg verwerkingsopdrachten toe. Zijn per paragraaf en subparagraaf verwerkingsopdrachten toegevoegd? Is elke groep verwerkingsopdrachten zorgvuldig opgebouwd? Zijn de verwerkingsopdrachten gevarieerd? Is waar mogelijk gebruik gemaakt van een grafisch format voor presentatie en antwoordmodaliteit? Zijn de verwerkingsopdrachten dicht bij het betreffende tekstdeel opgenomen? Is een zelftoets opgenomen? Kan de zelftoets snel beantwoord worden? Is de zelftoets dekkend voor de leerstof en de leerdoelen?
9. Geef feedback. Wordt voor iedere verwerkingsopdracht en zelftoetsvraag een terugkoppeling uitgewerkt? Wordt de terugkoppeling didactisch gebruikt?

Bij de afsluiting moet aan het volgende worden gedacht.

1. Integreer de kennis. Worden alle kernboodschappen vermeld en met elkaar verbonden? Wordt gebruik gemaakt van andere integratieformats dan de samenvatting? Worden kernelementen nog eens in andere bewoordingen samengevat dan in de kern van de tekst?
2. Help onthouden. Worden te memoriseren of te oefenen onderdelen van de tekst nog eens apart vermeld? Worden geheugensteuntjes aangeboden?
3. Toepassing. Wordt de lezer uitgenodigd het geleerde toe te passen in gebruikssituaties? Worden een of meer toepassingscontexten geschetst die in de kern van de tekst nog niet genoemd werden? Is er, eventueel als bijlage,, een toepassingshulp opgenomen?

Criteria voor taakbrieven

Bij taakbrieven, die voor, in of na de les(senreeks) toepassing van kennis en vaardigheden vereisen, onderscheiden zich in de aard van de taak. Vandaar:

- probleemtaak: nagaan wat het probleem is en welke oorzaken het probleem kan hebben,
- studietaak: nagaan waar informatie over een probleem is te vinden en welke informatie relevant is voor het verklaren van oorzaken van een probleem,
- toepassingstaak: gegeven informatie toepassen bij het praktisch handelen, het oplossen van een probleem respectievelijk het realiseren van een uitdaging,
- strategietaak: het maken van beleid/ het kiezen voor een aanpak om een probleem op te lossen,
- uitvoeringstaak: formulering van een opdracht voor praktisch handelen,
- combitaak: is een combinatie van de hiervoor genoemde taken

Constructieregels voor taken.

- 1 beknopte en heldere formulering
- 2 tekst én plaatjes (foto's en/of tekeningen) of (video-)beelden
- 3 aangeven wanneer een taak goed is uitgevoerd (leerdoelen)
- 4 aangeven van de zoekrichting

Criteria voor kijk-/ organiseer-/ zoek-/ ontwerpwijzers

Doel: lerenden kunnen er zelfstandig mee werken en ze bevorderen het inzichtelijk leren en leren te leren (het leren van principes).

Een kijkwijzer is voor het observeren van bewegingsactiviteiten en het leiding geven in bewegingssituaties (voorbeeld: coachen).

Een organiseerwijzer noemt de aandachtspunten bij het concreet en direct regelen van iets. Het is de achterliggende informatie, die hoort bij een taakbrief.

Een zoekwijzer geeft de stappen aan voor het oplossen van een bepaald algemeen of specifiek probleem. De zevensprong is een algemene aanpak. De totaal- totaal- methode bijvoorbeeld is een specifieke aanpak van een probleem.

Een ontwerpwijzer geeft de stappen aan voor het zelf ontwerpen van een plan of een middel.

Gebruiksniveaus:

- kijker/waarnemer: middel alleen voor observatie gebruiken
- (een keer) doener/uitvoerder: ook actief uitproberen
- ontwikkelaar: er beter mee/in willen worden; jezelf op dit punt/ in deze rol ontwikkelen

Constructieregels:

- tekst én beeld: beknopt en helder
- in taal van de doelgroep; beeldende tekst
- activiteit op zich uitbeelden of in combinatie met methodische stappen
- afstemmen op leer- en bewegingsniveau van de gebruiker en ter ondersteuning van het eigen leren of leren te leren (werkpatronen en vuistregels)
- afstemmen op de rol van de gebruiker: wat moet hij er mee doen?
- kopieermogelijkheid

Algemeen gebruik:

- in de fase dat de eerste leerervaringen achter de rug zijn,
- het kind het beter wil leren (ontwikkelingsfase),
- hij een foutenanalyserende aanpak vertoont,
- als afwisseling of ondersteuning van het 'handwerk'

Informatiebronnen

In de laatste jaren is op ons vakgebied veel literatuur verschenen die voorbeelden van leermiddelen bevatten of op basis waarvan leermiddelen zijn te maken. Dat geldt vooral voor de basisvorming (de eerste fase) en de tweede fase van het voortgezet onderwijs. Vanuit onze opleiding zijn tot nu toe de volgende publicaties van (ex-)ALO-opleiders verschenen.

Massink, M., & Nanninga, J.W. (1995). *Spelen met problemen*. Baarn: Bekadidact.

Kremer, A. (1996). *Opmaat*. Baarn: Bekadidact.

Karenbeld, A., & Schepe L. (1998). *Lopen in de basisvorming*. Meppel:: Edu'actief.

Roemers, J. (1998). *Fitness in de school*. Meppel: Edu'actief.

Timmers, E. & Meertens, T. (1998). *Spelen(d) leren spelen. Spel didactische verkenningen*. Haarlem: De Vrieseborch¹.

Kremer, A., & Weistra, J. (1999). *Bewegen op muziek: show it én CDRom 'CDance'*. Meppel: Edu'actief.

Bax, H., Timmers, E. & Verstappen, F. (2000). *Tijd voor bewegen*. Voor leerlingen in het voortgezet onderwijs met een docenthandleiding. Zeist: Jan Luiting Fonds.

Timmers, E. & Meertens, T. (2001). *Slim spelen in de eerste en tweede fase van het voortgezet onderwijs*. Leerlingenboek én docenthandleiding. Haarlem: De Vrieseborch¹.

Timmers, E. (2001; in voorbereiding, 2^e herziene druk 2005). *Bewegingsdidactiek*. Een leidraad voor (beter) leren handelen in bewegingssituaties. Haarlem: De Vrieseborch¹.

ICTALOS (2002). *Volleybalspelregels interactief leren*. CDRom-uitgave. Groningen: Instituut voor Sportstudies.

Mark, W. van de, Mulder, M.J., Roode, D. & Timmers, E. (in voorbereiding, 2005) *Slim spelen is ook spelen met leermiddelen*. CDRom voor leerlingen met een docent-handleiding voor leerlingen in het voortgezet onderwijs. Meppel: Edu'actief.

¹ Deze boeken geven in samenhang een complete onderwijskundige en met name didactische beschrijving van het bewegingsonderwijs. Van specifiek (in 'Spelen(d) leren spelen'), vertaling daarvan naar het 'leren te leren' en ensceneringsthema's/rollen voor leerlingen in het voortgezet onderwijs (in 'Slim spelen') naar een meer algemene toepassing (in 'Bewegingsdidactiek').

Met 'Krachtig' opleiden van vakdocenten bewegingsonderwijs' (2004), zie 'Referenties' achterin dit boek, wordt de link naar de opleidingsdidactiek gelegd. 'Beleid in bewegen' (2004) tenslotte legt de verbinding tussen teammanagement en het maken van werk- en beleidsplannen. Hiermee is de samenhang van het professioneel handelen en het ontwikkelen daarvan als vakdocent volledig beschreven.

Projectproducten

Veel literatuur vanuit de ALO-Groningen is het resultaat geweest of zal dat nog zijn van projecten, waaraan studenten, opleiders en vakcollega's hebben meegewerkt.

Project: '*Schoolgebonden vakwerkplanontwikkeling*'. Periode 1980-1984. Dit project bestond uit een onderwijsontwikkelingsonderzoek naar de planontwikkelingsmogelijkheden van vakdocenten LO binnen een school, de opzet van twee nascholingscursussen aan de Vrije Universiteit te Amsterdam, vakgroep bewegingsagogiek, en een studie- en ontwikkelings- groep bestaande uit 23 ex-cursisten van die nascholingen. Periode 1983-1990. In dat kader zijn meerdere didactische experimenten uitgevoerd. De resultaten zijn beschreven in 'Naar een werkplan bewegingsonderwijs' (1984). later in 'Spelen(d) leren spelen'(1998) en in 'Bewegingsdidactiek' (2001; in 2005 volgt een herziene tweede druk).

Project 'Spelen(d) leren spelen' waarin een planontwikkelingsmodel voor het bewegings-onderwijs in het algemeen en spel in het bijzonder is ontwikkeld. Aan dit project namen twaalf vakcollega's en ruim zestig derde- en vierdejaars studenten deel. Periode 1993-1998. De resultaten zijn opgenomen in het boek 'Spelen(d) leren spelen' (1998).

Project '*Beleid in bewegen*'. Centraal stond het ontwikkelen van beleid en de vormgeving daarvan in plannen en leermiddelen. Toepassingen hadden vooral betrekking op de tweede fase van het voortgezet onderwijs en op (jeugd)sport- trainings- en begeleidingsplannen voor sportorganisaties. Periode: 2000-2004. De aanpak is al enkele jaren opgenomen in de module teammanagement in het opleidingsprogramma van de ALO-Groningen en beschreven in 'Beleid in bewegen'(2001; 2004, herziene druk).

In het project '*Bewegingsdidactisch(e) ontwerpen*' worden modules en leermiddelen voor het voortgezet onderwijs ontworpen en op bruikbaarheid getoetst.

Van 1993-1999 met een zevental vaksecties van scholen in Groningen en Friesland.

Van 2000-2004 met een drietal collega's van de ALO-Groningen. Het heeft inmiddels geresulteerd in meerdere modules inclusief leermiddelen die door de opleiding worden uitgegeven, een leerlingenboek voor het voortgezet onderwijs onder de naam 'Slim spelen in de eerste en tweede van het voortgezet onderwijs' (2001), een bijdrage aan 'Tijd voor bewegen' (2002) en de nog in ontwikkeling zijnde CDROM 'Van spelen word ik slimmer' voor leerlingen in de eerste fase van het voortgezet onderwijs, die begin 2005 bij Edu'actief te Meppel zal worden uitgegeven.

Het ICTALOS-project is een samenwerkingsverband van de vijf ALO's. Deze hebben in de periode 1999-2002 gewerkt aan de ontwikkeling van een multimediaal instructieprogramma voor volleybal. Een interactief programma voor het zelf kunnen verwerven van spelregel- kennis. Hiervoor is ook een multimediale toets gemaakt. Het is een prototype voor andere spelregelontwerpen. Het project is echter (nog) niet voortgezet.

Het boek dat u nú leest is het resultaat van het project '*Ontwerpen van een (meer) activerende bewegingsdidactiek*', waarin twaalf opleiders van de ALO-Groningen in de periode van 2003-2005 een onderwijsmethode voor het bewegingsonderwijs hebben ontwikkeld. In het kader daarvan zijn meerdere didactische experimenten uitgevoerd om de haalbaar- en toepasbaarheid te kunnen vaststellen. In presentaties en workshops zullen we onze ideeën hierover promoten. U kunt ons daarvoor ook uitnodigen.

We zijn partner in het EC-Comenius-project: ESEP, Educational Sports Education Program. Deelname van de universiteiten van Gent (projectbeheer), Porto en Praag en de Hanzehogeschool/ALO/Instituut voor Sportstudies te Groningen. Doel is de ontwikkeling van en onderzoek naar de gebruiksmogelijkheden van CDROMs in combinatie met een handboek voor

spelonderwijs en spelsporttraining (op basis van een spelconcept) op het gebied van basketbal en handbal. Dit ten behoeve van gebruik op leraren- en trainer/coachopleidingen en door vakcollega's, trainer/coaches en buurtsportwerkers. Periode 2001-eind 2004. In 2005 worden in Gent en in samenwerking met alle partners, 'international courses' opgezet. In de periode 2005-2007 zullen evaluatieonderzoeken naar de effecten van het hieraan ten grondslag liggende spelconcept in de deelnemende landen plaatsvinden. Een door ons gezamenlijk te bemensen ESEP-site zorgt voor antwoorden op vragen van gebruikers en biedt aanvullende informatie.

Op basis van een onderwijsleermodel (Invasion Games Competence Model) voor doelspelen (exemplarisch uitgewerkt voor basketbal en handbal) wordt een CDROM gemaakt. De kern van dit model is: speel een eindspel, ervaar een probleem en coach dat in het eindspel óf speel een basisspel, waarin dat probleem centraal staat, als dat nog niet voldoende is: oefen dan de vaardigheid in een aan het spel ontleende situatie. Spelers voeren ook de rol van scheidsrechter en coach uit om het spel(en) beter te leren en er elkaar mee te ondersteunen. Aan de hand van een drietal CDROMs kunnen docenten/trainers en spelers door beelden van eindspelen (basic game forms), basisspelen (partial game forms) en spelechte vaardigheidstaken (game like tasks) 'al spelend' kennis en inzicht voor het onderwijzen/ trainen én leren op het niveau van 'beginner' en 'gevorderd' beginner krijgen. De CDROMs zijn in de loop van 2005 bij de opleiding en/of (nog aan te zoeken) uitgever te verkrijgen.

Voor meer informatie over (het ontwerpen van) leermiddelen, modules c.q. verzoeken om ondersteuning bij het maken daarvan kunt u bij het Instituut voor Sportstudies terecht. Ons adres is: Hanzehogeschool, Instituut voor Sportstudies, t.a.v. Sportservicecentrum, van Swietenlaan 1, 9728 NX te Groningen, bel naar 050 5953702 of mail naar his.fg@org.hanze.nl

3 Actief leren atletieken is een kwestie van doen! ... Wim van der Mark

U kent ze wel, de pubers die:

- geen rondjes willen lopen want daar ga je van zweten en dat ruikt niet fris
- het kogelstoten niet cool vinden want die vieze kogel maakt vlekken op hun mooie T-shirt
- of verspringen 'out of the question' vinden want zand in de zelf betaalde dure sportschoenen is uit den boze.

Is de moeder der sporten uit de gratie? Leerlingen lijken in ieder geval steeds minder gemotiveerd voor de loop-, spring- of werponderdelen van het bewegingsgebied of domein atletiek. Niet alleen op scholen, ook binnen de KNAU (Koninklijke Nederlandse Atletiek Unie) zit de klad erin. Jos Hermens (2003) (oud topatleet, atleetenmanager en kandidaat voor de IAAF-council) vraagt zich af: 'hoe is het mogelijk dat een fantastische sport als atletiek zo in de verdrukking komt'. Hij wil de traditioneel ingestelde atletieksport 'swingender' maken en meer aanpassen aan 'deze' tijd. Je kunt ook zeggen de wedstrijd sport atletiek moet naar de school en de jeugd 'vertaald' worden. Daar zijn al veel collega's druk mee bezig.

Hoe serieus nemen we dit zoeken naar een andere aanpak? In dit artikel geef ik praktische voorbeelden vanuit het domein atletiek, waarbij ik op basis van acht principes over motivatie van Monique Boekaerts de didactiek van 'actief leren onderwijzen' promoot.

De kern van mijn verhaal is: kijk wat leerlingen de moeite waard vinden, durf vervolgens op basis van een activerende didactiek creatief om te gaan met wat 'atletiek ook kan zijn' en leerlingen vinden atletiek 'vet-cool'.

Beleving centraal

Monique Boekaerts, hoogleraar onderwijskunde aan de Universiteit van Leiden, schreef onlangs *Motivation to learn* (Barneveld, 2003), een handzaam boekje met praktische tips. Ze beschrijft daarin acht motivatieprincipes en de invloed daarvan op het leerproces. Zie figuur 3.1.

- | | |
|---|--|
| 1 | Opvattingen over een vakgebied of onderdelen daarvan bepalen de motivatie. (ervaringen en wat anderen er over zeggen). |
| 2 | De verwachting te falen werkt demotiverend. |
| 3 | Leerlingen hechten waarde aan dingen die ze denken te kunnen, de moeite waard en leuk vinden. |
| 4 | Leerlingen die leren om zich te ontwikkelen leren meer dan leerlingen die studeren om zijn of haar falen te verbergen of ego op te krikken. |
| 5 | Leerlingen doseren hun inzet op basis van het te verwachten resultaat. |
| 6 | De leerling die zichzelf doelen stelt die overeenkomen met de verwachting van de leraar heeft meer resultaat dan leerlingen die leren omdat de leraar dat wil. |
| 7 | Als leerlingen weten hoe ze een probleem moeten aanpakken, zullen ze bereid zijn door te zetten om een oplossing te vinden. |
| 8 | De motivatie van leerlingen is hoger als de eisen die aan hem of haar gesteld worden overeenkomen met zijn wensen en behoeften. |

Figuur 3.1. Motivatieprincipes

In haar eerste principes beschrijft Boekaerts het belang van opvattingen die leerlingen hebben over een bepaald vakgebied of onderdelen daarvan voor de motivatie. Als leerlingen atletiekonderdelen ervaren als vermoeiend, vies en moeilijk zal op basis van hun beleving een negatieve opvatting gevormd worden en atletiek niet leuk gevonden worden. Docenten en kader moeten zich bewust zijn van de 'motivational beliefs' van hun leerlingen of leden. Ze kunnen daarop anticiperen door de positieve gedachten van leerlingen over atletiek- (onderdelen) in de lessen of trainingen te stimuleren c.q. hen positieve/succesvolle leerervaringen te bieden.

Wat is de moeite waard?

De interesse van leerlingen is groter naarmate ze zaken belangrijker en leuker vinden en dit denken ook goed te kunnen (derde motivatieprincipe). Als docenten kunnen we bij het creëren van een krachtige leeromgeving hiermee rekening houden. Geef leerlingen in de les ruimte om te kiezen uit

meerdere taken en rollen. Niet alle leerlingen hebben de voorkeur voor de rol van beweger. Ze kunnen meer interesse hebben in rollen als jurylid/organisator of coach.

Het is de uitdaging van docenten om vanuit de wensen en behoeften van leerlingen een leeromgeving te creëren waarin leerlingen aan de gestelde eisen kunnen voldoen (achtste motivatieprincipe). Deze krachtige leeromgeving wordt gekenmerkt door keuzevrijheid en het vooraf overeenkomen over het te realiseren resultaat. Hoe leerlingen het gestelde resultaat behalen kan dus per leerling verschillen. Een gevolg is dat leerlingen in de lessen met verschillende taken bezig kunnen zijn. Om op zo'n situatie voldoende greep te krijgen en te houden, werk ik in een module atletiek met een studiewijzer. Daarin kunnen leerlingen vooraf lezen wat er van hen op welk moment wordt verwacht. Tijdens de lessen werken leerlingen aan taken uit die studiewijzer en zie je als docent hoever de verschillende groepjes leerlingen in het leerproces gevorderd zijn. Zie figuur 3.2.

1 Inleiding.
2 Plaats van deze atletiekmodule in het jaarprogramma bewegingsonderwijs.
3 Kerndoelen basisvorming 1998 - 2003 van het vakdomein atletiek.
4 Organisatie van de atletiekmodule: <ul style="list-style-type: none"> • planning (schematische weergave van weken, lessen, taken en korte omschrijving van de taak) • manier van werken (zelfstandig werken in groepjes van zes tot acht leerlingen op basis van werkpatroon bijvoorbeeld de 5-sprong) • groepen maken. • regels en afspraken over materiaalgebruik.
5 Deelname, toetsing en beoordeling.
6 Taken (uitgewerkte taakbrieven).
7 Kijkwijzers.
8 Niveauaanduiding.
9 Artikelen en andere bronnen.

Figuur 3.2. Voorbeeld van een studiewijzerinhoud

Gebruik de kracht van problemen of uitdagingen

In de rol van beweger zijn de meeste leerlingen in eerste instantie gericht op de uitdaging of het centrale probleem van het atletiekonderdeel. Dat is niet de technische uitvoering. Als je kijkt naar een groep leerlingen die naar een medeleerling kijken die een speer werpt, zien we dat alle ogen gericht zijn op de afstand die de speer aflegt en niet de techniek waarmee wordt geworpen. Als we de positieve gedachten bij leerlingen willen stimuleren, richten we ons met name op uitdagingen/(kern)problemen binnen atletiekonderdelen en pas als leerlingen daar aan toe zijn, op de techniek. Voorbeeld van uitdagingen/(kern)problemen in de atletiek waarbij de leerling de rol van beweger uitvoert. Zie figuur 3.3.

<i>Bewegingsthema's</i>	<i>Lopen</i>	<i>Werpen</i>	<i>Springen</i>
Uitdagingen of Problemen	Zo snel mogelijk lopen van start tot finish of volhouden van een afstand ¹	Zover mogelijk werpen of slingeren van een voorwerp.	Zo hoog of ver mogelijk springen.

¹ Ook voor het lopen van langere afstanden is de uitdaging 'doe het zo snel mogelijk. Hierbij komt het probleem dat je het wel moet kunnen volhouden. Bij een oriëntatiewedstrijd kan de ene leerling 'het zo snel mogelijk afleggen van deze loop' nastreven en een ander 'het kunnen volhouden van de loop'.

Figuur 3.3. Bewegingsproblemen of -uitdagingen als aanjager voor het leren.

Voorbeeld van uitdagingen/problemen in de atletiek waarbij de leerling de rol van jurylid/organisator of coach/ontwerper uitvoert. Zie figuur 3.4

<i>Ensceneringsthema's</i>	<i>Jureren</i>	<i>Coachen</i>	<i>Ontwerpen</i>
Uitdagingen of problemen	Geven van startsignaal. Bepalen van aankomst volgorde.	Herkennen van kernhandelingen. Op basis van principes	Organiseren van een atletiek evenement. Het maken scorelijsten

	Klokken van de tijd. Meten van de afstand of hoogte.	medeleerlingen zinnvolle aanwijzing geven.	en herinnering.
--	--	---	-----------------

Figuur 3.4. Ensceneringsproblemen of uitdagingen als aanjager voor het leren.

Ontwikkelingsgericht leren

Leerlingen zijn minder gemotiveerd als ze verwachten te falen (tweede motivatieprincipe).

Atletiek wordt als individuele sport gekenmerkt door het vergelijken van resultaten. Positief hieraan is dat leerlingen weten dat hun eigen resultaat nooit afhankelijk is van de prestatie van hun medeleerlingen. Het is echter de vraag of leerlingen dat zelf ook zo beleven. Ik denk dat de negatieve ervaringen van het onderling vergelijken de overhand hebben gekregen. Te vaak hoor ik leerlingen zeggen: 'Het heeft toch geen zin want hij of zij werpt toch veel verder' of 'Wat is er nog aan als ik toch nooit win'. Er is blijkbaar geen verbinding meer tussen zijn acties en een positieve uitkomst van het verder kunnen werpen dan de medeleerling.

Het vergelijken van onderlinge resultaten is vaak niet het eerste wat leerlingen voor atletiek motiveert. Vaak wordt het vergelijken van onderlinge prestaties juist gebruikt als (veronderstelde) stimulans: 'Nog even doorzetten en je haalt hem of haar in' óf door het geven van cijfers.

Ook hier zijn mogelijkheden te vinden om leerlingen meer positieve ervaringen te geven. Bijvoorbeeld door in plaats van het individuele resultaat het groepsresultaat te scoren. Aan het individuele resultaat van de leerlingen worden punten gekoppeld die meetellen in een groepsresultaat. Een prachtig voorbeeld van groepsresultaat is 'hoe ver werpt de groep of klas?' Alle leerlingen werpen één keer met de Vortex (werpracket). De landingsplaats van de eerste worp is de afwerpplaats voor de tweede leerling enzovoort. De gehele klas maakt zo vele meters en niet de individuele leerling, maar klassen kunnen onderling kunnen worden vergeleken.

De KNAU ontwikkelde in 2000 een prestatieladder waarin prestaties over meerdere jaren kunnen worden bijgehouden en waarin sprake is van leeftijdscompensatie.

Kern hiervan is: sluit aan bij de beleving van de leerling en stimuleer een persoonlijke ontwikkeling.

Dit sluit aan bij het vierde motivatieprincipe. Een leerling die leert om iets onder de knie te krijgen, leert meer dan een leerling die leert om te laten zien hoe goed hij is of om zijn falen te verbergen. Zo kan een leerling enthousiast oefenen om de bovenhandse strekworp onder de knie te krijgen en het niet erg vinden om fouten te maken (beheersing). Dezelfde leerling kan bij turnen vooral bezig zijn, zijn angsten te verbergen. Zijn de leerlingen zover dat ze de uitdaging aangaan (een voorwaarde voor het leerproces) dan is het vervolgens taak van de docent om het ontwikkelingsgericht leren te stimuleren. Een leerproces dat zich richt op 'beheersing' bestaat onder andere uit het leren van principes. Door principes te leren krijgen leerlingen inzicht in het bewegen.

Een leven lang principieel leren en bewegen

Een voorbeeld van ontwikkelingsgericht leren bij de werpnummers is het onder de aandacht brengen van (technische en didactisch-methodische) principes (Timmers, 2001). Als je kijkt naar de werponderdelen dan zien we bij alle werpnummers een 'schuif-draai-strekactie'. Het veronderstelt de vanzelfsprekende uitvoering van meerdere acties. 'Achter' dat principe van 'schuif-draai-strek' zitten de volgende gewenste bewegingsacties. Zie figuur 3.5.

<i>Actie</i>	<i>Schuif</i>	<i>Draai</i>	<i>Strek</i>
Kogelstoten	Bij rechtshandige standstoot verschuift het lichaamszwaartepunt van rechter been naar linkerbeen. Of met aanloop van achter in de ring tot de afwerpbalk.	Op schroefactie ingezet vanuit de voet, gevolgd door knie, heup, romp, schouders en armen.	Van laag naar hoog. Van gebogen benen naar gestrekte benen.
Discuswerpen	Achter in de ring tot de rand.	Hele draai, 1¼ of 1½ draai.	Van laag naar hoog. Van gebogen benen naar gestrekte benen.
Werpen met speer,	Driepas	Romp, schouders en	Van laag naar hoog.

foamspeer, vortex, bal.	finse vijfpas met speer achter.	arm zijwaarts.	Van gebogen benen naar gestrekte benen.
-------------------------	---------------------------------	----------------	---

Figuur 3.5. Schuif-draai-strekprincipe

In onze lessen bewegingsonderwijs kunnen we leerlingen leren slim gebruik te maken van het 'schuif-draai-strek'-principe zonder de aandacht te richten op al die uit te voeren bewegingen. In het leerproces van bijvoorbeeld het kogelstoten richt de aandacht zich eerst op de kernhandeling ('duw fel met een mooie boog'), later gevolgd door handelingen als 'van diep laag zijwaarts schuiven, naar schuin hoog' of van 'diep laag achterwaarts schuiven, naar schuin hoog voorwaarts'. Woorden en zinnen die leerlingen zullen begrijpen als het geven van een voorbeeld daarbij leidend is. Bij de betere leerlingen richt de aandacht zich op bewegingen als: 'draai je rechter voet iets in' of 'stoot de kogel met een felle polsactie weg'. Het is aandacht voor lichaamsdeelacties of -posities.

Op de basisschool leren leerlingen een bal ver(der) te werpen (probleem) door gebruik te maken van het schuif-draai-strek principe. Bij het speerwerpen in de brugklas leggen we het accent opnieuw op het 'ver' werpen van de speer vanuit het schuif-draai-strek principe. Op deze manier ervaren leerlingen dat het leren van principes zinvol en effectief is (derde motivatieprincipe). Wanneer leerlingen ervaren dat het leren van principes hen inzicht in het bewegen geeft én succes oplevert (tot een zekere beheersing leidt), zullen ze hier waarde aan gaan hechten. Leerlingen worden zo slimme bewegers want op het moment dat ze gaan slingeren met een discus of ander voorwerp gaan ze zelf gebruik maken van het schuif-draai-strek principe. Bijkomend voordeel van het aanleren van principes die transferwaarde hebben, is de tijds winst in het leerproces. Zo wordt het toch mogelijk een breed bewegingsaanbod te doen met diepgang in het leerproces.

Succesbeleving met 'Harry Potter'

Leerlingen moeten in de gelegenheid worden gesteld om bewegingsproblemen c.q. uitdagingen op basis van principes op te lossen. De positieve ervaring van het zelfstandig kunnen oplossen van bewegingsproblemen zal hen motiveren. We gaan nog even terug naar het voorbeeld van de werpnummers en het aanleren van de schuif-draai-strek actie.

Doormiddel van balwerpen wordt de schuif-draai-strek actie aangeleerd om het bewegingsprobleem van 'zover mogelijk werpen' op te lossen. De vraag is of het werpen van een bal een garantie is voor het aanleren van de juiste schuif-draai-strek actie? Bij lang niet alle leerlingen zal er direct sprake zijn van een succesvol leerproces. Voor veel leerlingen is het al lastig de bal met een boog en v er weg te zwiepen (de kernhandeling). Ook voor deze leerlingen geldt dat de bal verder weg gaat met een goede schuif-draai-strek actie. Maar die zien we niet. Wat is nu het probleem? Het raken van de bal en op het juiste moment loslaten lukt nog niet. Om dit bewegingsprobleem op te lossen kun je leerlingen de techniek van het werpen eindelijk laten oefenen. Maar wel met een grote kans op demotivatie.(tweede motivatieprincipe). Een oplossing die niet ten koste gaat van de motivatie maar juist zeer motiverend werkt is het werpen met andere materialen die minder gevoelig zijn voor een juiste technische uitvoering. Bovendien is dit een voorbeeld van hoe je de atletieksport naar school c.q. de beleving van de jeugd kunt vertalen.

De Vortex of de foamsperen zijn werpmaterialen die zijn voorzien van een racketstaart (staart van dartpijl). Deze staart corrigeert het niet goed raken waardoor de kans op een goede vlucht groter wordt en een behoorlijke afstand wordt gehaald. Leerlingen die moeite hadden met het raken van de bal, leren de schuif-draai-strek actie aan door te werpen met de Vortex of de foamspeer en halen gemakkelijk een afstand die voldoet aan hun beleving. De beleving die van essentieel belang is om gemotiveerd te blijven om op een ander moment ook het werpen met een bal of speer onder de knie te krijgen.

Het juiste moment van loslaten kun je leerlingen prachtig laten ervaren met de 'Harry Potter katapult'. Deze voor hondenbezitters bedachte katapult werkt het beste als de bal de katapult op het hoogste punt verlaat. Een enorme beleving. Door een verlengde werparm zijn zeer grotere afstanden tot zeker zestig meter haalbaar.

Door het creëeren van een actieve leeromgeving voor leerlingen, waarin creatief wordt omgegaan met het vakdomein atletiek en deze sport naar de beleving van de jeugd is 'vertaald', zal de motivatie van leerlingen toenemen. Het blijkt een win-win situatie voor leerlingen, docenten en de atletiek. Hiervoor heeft de docent enige durf nodig om de voorwaarden daarvoor te creëeren  n zelf ook te willen leren.

4 Praktijk. Zelfstandig leren turnen... Mark Jan Mulder en Jetty Nieuwenhuis.

Met BART op pad!

Het leergebied 'sport en bewegen' is bij uitstek geschikt om zelfstandig werken en actief leren vorm te geven. Veel vakcollega's geven al op een interactieve manier les en gaan zelfverantwoordelijk handelen van leerlingen niet uit de weg. Vooral bij spel en bewegen en muziek zie je dat deze manier van werken al veel in de lessen worden toegepast. Bij het turnen is dat vaak anders. Vooral de begrijpelijke argumenten met betrekking tot veiligheid, orde en (beweeg)tijdverlies spelen een rol in de beslissing van de docent om de touwtjes zelf stevig in handen te houden.

In deze paragraaf geven we praktische voorbeelden van het zelfstandig werken en actief leren binnen het turnen. We presenteren een schema die de essentie van het turnen, het uitvoeren van complexe bewegingsoefeningen, aan leerlingen verduidelijkt en aan de hand van een voorbeeldtaak voor HAVO 5. Een handige collega kan deze werkwijze ongetwijfeld ook 'vertalen' naar andere klassen en situaties.

Als eerste wordt een voorbeeld van een taak voor een 5H- klas gegeven. Het gaat er zeker niet om dat de leerlingen de taak in één les afraffelen. De taak beslaat een complete lessenreeks en is geformuleerd in BART, waarmee Bedoeling, te ondernemen Activiteiten, het gewenste Resultaat, de Tijdinvestering en de manier van Toetsing worden beschreven. We beschrijven enkele voorbeelden van mogelijke probleemoplossingen. Eén van die voorbeelden wordt compleet uitgewerkt.

Het uitvoeren van een taak gaat niet vanzelf. Er moet het één en ander al eerder behandeld zijn, wil je leerlingen op een verantwoorde manier met zo weinig mogelijk hulp van de docent zo'n taak laten uitvoeren.

Het laatste deel geeft een sterk samengevatte visie op het turnonderwijs in het VO en een verantwoording van de gemaakte keuzes. Als laatste krijgen de bekwaamheden die de leerlingen bij onze aanpak verwerven de aandacht.

Een turntaak voor een 5 HAVO klas

Bedoeling

Ontwerpen, uitvoeren en beoordelen van verbindingen/combinaties binnen het domein turnen aan de hand van eerder behandelde turnvaardigheden die voor iedereen haalbaar zijn.

Activiteit

Ontwerp (met behulp van de informatie in de bijlage) met een groep van zes medeleerlingen voor de komende 4 lessen, verbindingen/combinaties van verschillende turnvaardigheden die eerder in de basisvorming zijn behandeld. Met verbindingen/combinaties wordt bedoeld dat er verschillende turnvaardigheden achter elkaar of gelijktijdig uitgevoerd worden. Je kun hierbij denken aan:

- verbindingen van verschillende turnvaardigheden bij verschillende grondvormen van bewegen bijvoorbeeld springen én zwaaien,
- verbindingen van verschillende turnvaardigheden bij dezelfde grondvorm van bewegen bijvoorbeeld springen: dubbele sprongen achter elkaar of balanceren: verschillende acro-oefeningen die samen één gehele demonstratie vormen.

Om een keuze te kunnen maken met betrekking tot verbindingen/combinaties, kunnen jullie gebruik maken van *schema 1* in de bijlage.

Naast het ontwerpen moet je de gekozen verbinding/combinatie natuurlijk ook en al dan niet met hulp uitvoeren. Help elkaar bij dat leerproces in de komende vier lessen. Leer elkaar de verschillende turnvaardigheden aan door het geven van aanwijzingen en het hulpverlenen bij de uitvoering.

Hiervoor kunnen jullie gebruik maken van *schema 2* in de bijlage.

De verbindingen/combinaties waar jullie als groep voor kiezen moeten veilig, uitdagend en voor iedere deelnemer nét haalbaar zijn.

Zelfstandig samen leren turnen betekent samen een taak uit kunnen voeren én samen de bewegingssituaties kunnen organiseren. Jullie zullen dus afstemming moeten zoeken met andere groepen over het materiaalgebruik.

Doorloop bij het ontwerpen als groep de volgende stappen.

- a. Spreek af welke keuze je maakt (op eigen niveau) en controleer de uitvoering.

- b. Kijk goed of de anderen datgene wat uitgelegd is ook 'goed' doen.
- c. Naast a en b nu ook de uitvoering controleren.
- d. Pas uitleggen nadat er ervaren is. Iemand die het 'goed' doet geeft een voorbeeld, de anderen denken na over bewegingsproblemen.

Resultaat

Iedere deelnemer uit de groep is in staat de verbindingen/combinaties van de turnvaardigheden al of niet met hulp in de laatste les te presenteren. Denk goed na hoe jullie samen tot een optimaal resultaat kunnen komen en hoe jullie elkaar daarbij helpen. Naast de teamprestatie is ook het leerproces van het team belangrijk.

De verbindingen/combinaties moeten origineel en veilig zijn en er moet duidelijk een leeraspect in zitten. Je moet er iets van geleerd hebben.

De uitvoering wordt beoordeeld door andere leerlingen en door de docent aan de hand van een beoordelingsformulier. In overleg met de docent kunnen jullie deze beoordeling eventueel zelf ontwerpen.

Rollen die iedere deelnemer moet vervullen zijn:

- de turner/beweger die de turnactiviteit uitvoert;
- helper/coach die voorbeelden en aanwijzingen geeft;
- jury/beoordelaar die de uitvoering beoordeelt.

Tijd

Voor deze taak hebben jullie vier lessen de tijd. In de laatste les worden de verbindingen/combinaties aan de klas gepresenteerd en beoordeeld.

Praktijkvoorbeelden

De leerlingen die met de taak aan de slag zijn gegaan kwamen onder andere tot de volgende keuze van verbindingen en combinaties. Ze hebben daarbij hun eigen bewegingssituatie moeten ontwerpen.

Verbinding 1

Vanuit aanloop met behulp van een minitrampoline een arabier (eventueel hurkwendsprong) over kastbreedte, gevolgd door een salto achterover uit de tweede trampoline achter de kast tot landing op de mat.

Verbinding 2

Vanuit aanloop met behulp van een minitrampoline een spreidsprong over de bok, direct gevolgd door een strekhang aan een trapeze in de ringen, gevolgd door een circuszwaai met voor afgolven als afsprong. Tussen de eerste afzet en de landing vindt er geen grondcontact plaats.

Verbinding 3

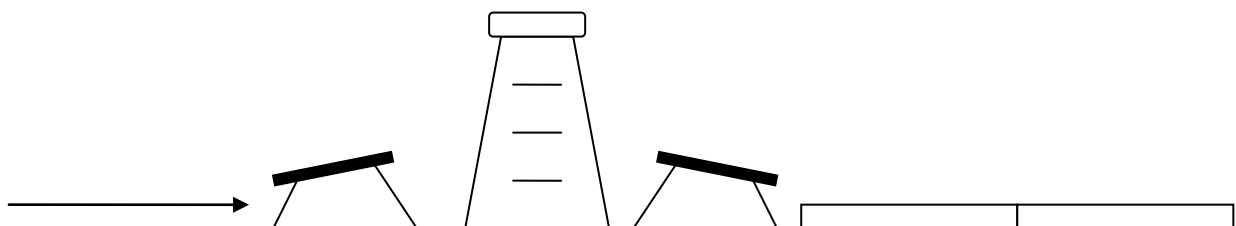
Een acro-oefening waarbij een bovenpersoon op de schouders van een onderpersoon staat (= trap oplopen) gevolgd door een salto 'af' met hulpverlening tot stand op de vloer.

Verbinding 4

Salto voorover op een tumblingbaan, inspringen in een zwaaiende trapeze en een circuszwaai met voor afgolven als afsprong.

Uitwerking verbinding 1

Materiaal en opstelling: 2 x minitrampoline, 1 x 8 á 9 delen kastbreedte en 1 of 2 landingsmat(ten).



Bij het uitwerken van verbinding 1 moeten de leerlingen rekening houden met turnprincipes en leermethoden. Hieronder een korte toelichting van de mogelijke leerwinst op deze punten.

Methodische principes die leerlingen kunnen toepassen bij het uitvoeren van deze verbinding/combinatie.

- Van hurkwendsprong over de kast naar arabier: *met toenemende hoogte van sprongen en/of situatie.*
- Van muursalto via salto na enige keren veren uit minitrampoline naar salto achterover uit minitrampoline vanuit handstand op kast: *van makkelijk naar moeilijk qua uitvoering en situatie.*
- Verbinden van arabier over de kast met salto achterover uit 2^e minitrampoline door eerst tussenveren te laten plaatsvinden tot steeds minder tussenveren: *van langzaam naar snel.*
- van meer naar minder hulpverlening: *begeleiden of vangen.*

Bewegingsprincipes bij deze verbinding/combinatie.

- Principes bij arabier over de kast:
 - hakken fel omhoog en spring 'ruim' naar de kast om jezelf tijd te geven om in te draaien.
 - Zet handen op de kast in de richting van de eerste minitrampoline.
- Principes bij salto achterover vanuit handstand op kast:
 - Kijk naar de kast
 - Vlak voor landing in de 2^e minitrampoline los komen van de kast
- Principes salto achterover:
 - blijf lang naar de muur kijken
 - trek actief de knieën over je hoofd.

De leermethode die leerlingen kunnen hanteren bij het uitvoeren van deze verbinding/ combinatie.

- totaal-totaal methode: salto achterover uit minitrampoline en arabier over de kast als eindvormen los en in zijn totaliteit uitvoeren (herhalen en verdiepen). Dit kan heel goed wanneer de turnvaardigheden bij de leerlingen bekend zijn.
- deel-deel-totaal methode: wanneer de twee afzonderlijke turnvaardigheden aan elkaar gekoppeld moeten worden, kun je de vaardigheden stapelen. In dit geval voeg je er een losse techniek tussen: de handstand vanuit de minitrampoline op de kast (= eindhouding arabier op de kast), terugkomen in de minitrampoline (eventueel met extra tussensprongen) gevolgd door salto achterover. Maar de eindvormen salto achterover en arabier over de kast kunnen ook in delen aangeleerd worden. Dit wordt gedaan wanneer de vaardigheden onbekend zijn of (nog) niet beheerst worden. Voor de salto achterover ziet dit er dan bijvoorbeeld achtereenvolgens als volgt uit:
 - koprol achterover
 - duikelen achterover aan de ringen
 - muursalto achterover
 - werpsalto achterover
 - salto achterover uit minitrampoline na enige keren veren
 - salto achterover vanuit handstand op de kast
 - in plaats van handstand op de kast en arabier/hurkwendsprong over de kast gevolgd door salto achterover (eventueel met tussensprongen)

Over leermiddelen

Hierna volgen voorbeelden van leermiddelen voor leerlingen om de salto achterover aan te leren. Ze kunnen door de docent worden aangeboden, maar ook door leerlingen zelf worden gemaakt. Het gaat in een leermiddel om schema's, werkpatronen of vuistregels. Ze bevorderen het leren te leren. Om de taak te kunnen uitvoeren is het aan te bevelen dat leerlingen eerder grondvormen van bewegen zoals springen, zwaaien en balanceren voldoende hebben gedaan. De

bewegingsvaardigheden in het onderstaande schema en de hulpverlening daarbij, zijn in de onderbouw aan de orde geweest. Bij een salto achterover is het ervaren, aanleren en accepteren van hulpverlening doel geweest. Niet alle leerlingen kunnen een vaardigheid perfect uitvoeren, maar wel elkaar in verschillende situaties helpen. Zie schema 1.

<i>GvB</i> →	<i>Balanceren</i>	<i>Springen</i>	<i>Zwaaien</i>	<i>Draaien</i>
<i>Verbindingen/ Combinaties</i> ↓				
A	Handstand	Streksprong	Touwzwaaien	Salto achterover
B	Vliegtuigje (acrogym)	Spreidsprong (bok)	Strekhangzwaai	
C	Traplopen op schouders(acrogym)	Zweefhurksprong	Vouwhang	Draaien om lengteas
D		Hurkwendsprong	Circuszwaai	Salto voorover
E		Arabier	Steunzwaai	
F		Handstandoverslag		
	* er zijn meerdere acrogymvormen behandeld			

Schema 1. Overzicht van mogelijk te combineren spring-, zwaai- en balanceervormen.

Naast zelfstandig bewegen moeten leerlingen ook zelfstandig hebben leren ensceneren. Daaronder verstaan we het uitvoeren van andere taken dan die van beweging. Het gaat om het organiseren van activiteiten of situaties. Het zelfstandig leren verloopt in de onderbouw in de volgende fasen:

- zelfstandig werken: het individueel of samen zelfstandig uitvoeren van taken;
- zelfstandig regelen: organiseren van bewegingssituaties en elkaar leiding geven;
- bewust zelfstandig kiezen van activiteiten, volgordes en leeractiviteiten;
- zelfstandig ontwerpen: les- of trainingsonderdelen en bewegingsvormen kunnen maken en veranderen; in de onderbouw slechts eenvoudig en beperkt aan bod gekomen.

In de onderbouw legt de docent steeds meer vragen, keuzes en verantwoordelijkheid bij de leerlingen, met als resultaat dat leerlingen in de tweede fase:

- begrippen begrijpen en kunnen toepassen;
- vaardigheden zelfstandig kunnen uitvoeren en op gang houden;
- meerdere rollen kunnen uitvoeren;
- bewegingssituaties veilig kunnen inrichten en aanpassen;
- veiligheidsprincipes en hulpverleningstechnieken kunnen toepassen;
- werkpatronen en vuistregels kunnen toepassen.

Voor het begrijpen van de beschreven taak moeten leerlingen de volgende begrippen kennen:

- verbindingen → in plaats van één afzonderlijke vaardigheid uitvoeren, worden nu verschillende vaardigheden met elkaar verbonden worden door ze *achter elkaar* uit te voeren: spreidsprong over bok met minitrampoline + hurksalto voorover uit de 2^e minitrampoline;
- Combinaties → in plaats van één afzonderlijke vaardigheid uitvoeren, worden nu verschillende technieken met elkaar gecombineerd worden door ze *in één beweging* uit te voeren: hurksalto voorover met een halve draai voor de landing;
- grondvormen van bewegen → alle bewegingsvormen die de mens van nature doet of kan doen.

Didactische vuistregels om toe te passen

- toepassen van hulpverleningstechnieken is afhankelijk van de bewegingsrichting: steungreep, klemgreep, draaigreep, sandwichgreep;

- van hulpverleners naar begeleiden/ondersteunen.
- methodische principes om (nieuwe) vaardigheden te leren of beter uit te voeren.
 - van gemakkelijk/eenvoudig naar moeilijk/complex,
 - van technisch naar tactisch,
 - van dominante handelingen naar bewegingen,
 - van langzaam naar snel,
 - van één vaardigheid naar combinatie van vaardigheden,
 - van laag naar hoog,
 - van veel rust naar weinig,
 - van zacht naar hard,
 - van weinig weerstand naar veel weerstand.
 - Van veel naar minder hulpverlening (begeleiden/ ondersteunen)
- Leermethoden die leerlingen kunnen hanteren bij het uitvoeren van de taak:
 - totaal - totaal methode → de eindvorm wordt gelijk in zijn totaliteit uitgevoerd; dit kan wanneer technieken relatief makkelijk zijn of wanneer technieken enigszins beheerst worden;
 - deel – deel – totaal methode → de eindvorm wordt door het stapelen van vaardigheden aangeleerd; de delen samen vormen één bewegingsactiviteit.
- Schema's en werkpatronen voor het zelfstandig werken. In figuur 4.1 is een voorbeeld opgenomen van een werkpatroon dat leerlingen kunnen gebruiken bij het elkaar vaardigheden leren.

<i>Werkpatroon</i>	<i>De coach</i>	<i>De beweger</i>
<i>Plaatje</i>	Laat zien wat de bedoeling is	Kijkt goed naar het voorbeeld
<i>Praatje</i>	Legt uit wat de meest dominante handelingen in de uitvoering zijn (principes). Hierbij worden als het ware de belangrijkste technische aanwijzingen gegeven.	Luistert naar de uitleg, bij onduidelijkheden vragen stellen.
<i>Daadje</i>	Observeert de beweging of de dominante handelingen worden uitgevoerd. Eerst laten ervaren, daarna pas reageren!	Voert de dominante handeling in de techniek uit en blijft het proberen wanneer het niet direct lukt.

Figuur 4.1. Plaatje-praatje-daadje

Visie op turnen

Is turnen een aap een kunstje leren? In onze visie zien we turnen als het uitvoeren van complexe bewegingsactiviteiten in relevante bewegingscontexten. Turnen kan op de traditionele toestellen worden gedaan, zoals een paard, trampoline en rekstok, maar bijvoorbeeld ook op het strand, op een podium of op straat. Motieven voor het uitvoeren van turnactiviteiten verschillen. Het kan voor de deelnemers gaan om het showen van de eigen vaardigheid (prestatiesport), de absolute prestatie (topsport), de ontspanning en gezelligheid (recreatiesport), lichamelijke fitheid en welbevinden (gezondheidssport). Het turnen is hoe dan ook méér dan het uitvoeren van een kunstje. Het springen, zwaaien en draaien op zich staat niet centraal, maar het komen tot meer complexe en gecombineerde vaardigheden op, aan en over toestellen, met of zonder materialen tot een totale 'act', staat centraal.

Met deze kijk op turnen komen we terug bij schema 1. Hierin zie je dat vaardigheden kunnen worden verbonden en gecombineerd. Er worden verschillende turnactiviteiten achter elkaar uitgevoerd en samengevoegd. Bijvoorbeeld: de handstand wordt gecombineerd met een rol voorover, er ontstaat een handstand-doorrol; de salto voorover wordt gecombineerd met een halve draai om de lengteas, er ontstaat een salto met halve schroef. Het verbinden van de radslag, de koprol de handstand-doorrol en de overslag op de lange mat levert een bewegingsactiviteit *op de vloer* op.

Als leerlingen die mogelijkheden hebben leren zien en hebben geleerd dat niet iedere turnvaardigheid goed combineerbaar en varieerbaar is, begint hun 'leren te leren' bij het bedenken en uitvoeren van turndemonstraties. Daarvoor zijn turn- én enceneringsvaardigheden (helpen en coachen) nodig.

De rol van de docent verschuift van instructeur naar begeleider. Leerlingen krijgen de ruimte om zelf te ontwikkelen/experimenteren en door meer probleemsturend onderwijs stimuleert het stellen van vragen de leerlingen tot nadenken. Er komt een moment dat je verbaasd staat over de creativiteit en zelfstandigheid van werken.

Turnen wordt nogal eens als een gevaarlijke sport gezien. Daarom besluit de docent meestal om 'de touwtjes zelf in handen te houden'. Deze bepaalt wie, wat, wanneer doet en hoe het wordt gedaan. Door zelfstandig leren op te bouwen kan er wel degelijk actief worden geleerd en zelfstandig worden gewerkt tot op hoog niveau.

We hopen dat ons voorbeeld u kan inspireren.

5 Leren van sportcompetenties en kennen van je profiel! ... Edwin Timmers

U wilt toch ook uw leerlingen meer competentiegericht leren bewegen? Nog niet aan gedacht? Dan is het zeker de moeite waard er toch eens kennis van te nemen. De aandacht voor competentiegericht leren is vooral in het MBO en HBO erg groot, maar er zijn duidelijke tekenen dat die aandacht ook in het VO zal gaan toenemen. Op landelijke studiedagen hoor en zie je er namelijk steeds meer over. Kerndoelen en eindtermen zijn inmiddels 'uit'. Het gaat nu om competenties en er zijn twee goede redenen die deze toenemende aandacht rechtvaardigen.

1. Onderwijs wil haar *praktijkgerichtheid meer benadrukken*. Alleen kennis/vaardigheid hebben is onvoldoende, kennis/vaardigheid moet actief in de échte praktijk kunnen worden toegepast. Omgekeerd gaat het nu vooral om het oplossen van échte praktijkproblemen in de school. Tussen opleidingen en scholen wordt wederzijds met elkaar gefliert. Duale onderwijstrajecten of ruime stage-ervaringen worden gepromoot. De opleiding wordt steeds meer gezien als een zaak van opleidingsinstituut én school en de scholing wordt ook steeds meer gezien als een zaak van school én werk- of praktijkgebied. Voor het bewegingsonderwijs is dat praktijkgebied de veelvormige sport. De aanname is dat door een sterke praktijkoriëntatie leerlingen meer gemotiveerd worden om te leren.
2. *Theorie en praktijk vereisen een meer geïntegreerde aanpak*, een betere afstemming. Lesgeefervaringen worden hét startpunt voor leerprocessen op de school (door de coach) en op de opleiding (door de opleider(s)). Practica (als gesimuleerde opleidingspraktijken) overheersen colleges. Praktisch scholen krijgt nadruk. Er zijn ook collega's die het in dit verband hebben over didactisch jojo'en en een samenhang wensen tussen aan de ene kant toepassingen van theorie naar praktijk én omgekeerd op basis van praktijkervaringen (door reflectie) komen tot verantwoordingen van het eigen handelen. Aansluiten bij praktijkervaringen, deze koppelen aan én confronteren met theoretische modellen respectievelijk leren werken met 'handelingsaan-bevelingen' in de vorm van 'leren én leren (hoe te) leren'. Voor een opleiding inmiddels vanzelfsprekend. Voor de school kan hetzelfde gaan gelden.

De oriëntatie op een veelvormige sport als 'praktijk' stimuleert tot een nu en straks actief kunnen deelnemen. De mate van praktijkgerichtheid van het bewegingsonderwijs is van die oriëntatie afhankelijk.

Relevante competenties in het bewegingsonderwijs

Er is inmiddels rondom competenties een historie opgebouwd. Het is begonnen in het bedrijfsleven en de opleidingen daarvoor (Klarus, 1998; Schlusmans et al., 1999). De laatste jaren krijgt het ook in het onderwijs de nodige aandacht. Er zijn vele definities in omloop en de meest standvastige daaronder is die van Parry (1996): een competentie is een samenhangend geheel aan kennis/inzicht, vaardigheden en een attitude om binnen een relatief brede werk- of leerpraktijk voldoende te kunnen functioneren c.q. taken voldoende te kunnen uitvoeren.

Wat 'voldoende' is bepalen betrokkenen op een bepaald gebied zelf (bijvoorbeeld een beroeps- of sportgroep).

Een competentie omvat nogal veel. Het is een omvangrijke eenheid, waarmee taken en/of rollen op een bepaald gebied kunnen worden uitgevoerd. Er zijn er per gebied dus relatief weinig. Zes tot tien op z'n hoogst. Een competentie is een kwaliteitom....taken/rollen te kunnen uitvoeren. Het zijn de daarvoor noodzakelijke eisen of kwaliteiten. Om bijvoorbeeld een plan of een leermiddel te kunnen maken (=taak) moet je kunnen ontwikkelen of ontwerpen (=competentie). Om een spelsport als voetbal te kunnen spelen (=taak) moet je over een specifieke uitvoeringsbekwaamheid (=voetbalcompetentie) kunnen beschikken.

Een sportoriëntatie interesse betekent competenties verwerven om in de veelvormige sport optimaal te kunnen functioneren. Daarvoor is kennis én (motorische, sociale, cognitieve) vaardigheden in samenhang nodig die in het handelen binnen een bepaalde context wordt toegepast om bewegings(handelings)- én ensceneringsproblemen te kunnen oplossen. Een attitude, zoals bijvoorbeeld 'het hebben van een positieve bewegingsinstelling (veel interesse hebben in én graag veel en/of intensief willen bewegen), bestaat eigenlijk uit vaardigheden en kan uit iemands feitelijk gedrag worden afgeleid.

Vanaf groep vijf in het primair onderwijs is een meer sportgerichte bewegingseducatie mogelijk. Sporten worden natuurlijk vertaald naar de mogelijkheden en interesses van leerlingen. De vertaling gebeurt op zo'n manier dat de kern van een sport en de meest belangrijke basale vaardigheden tot thema's van onderwijs worden gemaakt.

Boksen bijvoorbeeld wordt vertaald in een technisch of school boksen waarin een beweeglijk, ontspannen en een flitsend 'net' raken van een partner, centraal staat. Het hard raken wordt uitgebannen. Boksers die een partijtje gaan doen kunnen kiezen voor sparren met of zonder vooraf een signaal geven welke stoot kan worden verwacht of voor een wedstrijdje waarbij de winnaar de bokser is, die in volgorde van belangrijkheid op de volgende punten beter is: (1) het meest beweeglijk en ontspannen bokst, (2) het meest bokst met een hoge en gesloten verdediging, (3) het meest gevarieerd aanvalt en verdedigt en pas dan (4) het meest de tegenstander op voorhoofd of romp 'net' raakt.

Leerlingen verwerven competenties, waarmee ze kerntaken die in een sport voorkomen, in enige mate kunnen uitvoeren en kernproblemen uit die 'vertaalde sport', kunnen oplossen. Veel leerlingen verwerven die competenties in én buiten de school. Daarmee is de relatie tussen bewegingsonderwijs met zijn veelvormige sportgerichtheid én de sportsituatie/-organisatie met de relatief eenvormige gerichtheid een gegeven, maar die wel beter benut kan worden. Het zijn vooral de algemene bewegingscompetenties die hierbij voor het zoeken naar verbanden, overeenkomsten en verschillen, belangrijk zijn.

Over een bewegingscompetentie beschikken betekent, dat het gaat om het op een bepaald niveau kunnen uitvoeren van kernactiviteiten in basketbal of turnen. Het kunnen basketballen in een eindspelvorm als drie tegen drie met aanval en verdediging op één basket, is een competentie. Het is de vertaling van de wedstrijdsport basketbal en de 'streetsport'-variant waarmee een leerling kan aantonen in enige mate basketbalcompetent te zijn. Toon je vijf tegen vijf met twee baskets te kunnen spelen, waarbij meer kernacties worden toegepast dan ben je meer basketbal competent. Naast een bewegingscompetentie is ook sprake van een enscenerings- of rol(uitvoerings)-competentie. Wanneer een leerling samen met anderen een turndemonstratie kan voorbereiden, organiseren en uitvoeren beschikt deze over de competentie: kunnen helpen/ coachen en organiseren/scheidsrechteren.

Hoe breed zijn competenties?

Er is onderscheid tussen specifieke en algemene competenties. *Specifieke competenties* hebben betrekking op het verwerven van bijvoorbeeld een turn- of voetbalcompetentie. *Algemene competenties* hebben een breder toepassingsgebied en worden deels parallel aan de specifieke verworven. Het gaat hier om het verkrijgen van competenties voor het 'bewegen aan, op of over toestellen', voor 'vechtspelen' of 'balspelen'. Maar ook voor het kunnen uitvoeren van rollen als scheidsrechter/organisator of coach/helper. Het zijn de meer wendbare en in meerdere situaties te gebruiken competenties. Het beschikken over een voetbalcompetentie betekent (vrij vertaald naar Van Delden, 1995) het kunnen tonen van het volgende gedrag:

- een partij kunnen voetballen, een competitie/toernooi kunnen organiseren en spelen (*doen/uitvoeren van rollen*);
- het eigen voetballen kunnen verbeteren/kunnen trainen (*ontwikkelen*);
- anderen kunnen helpen om beter te gaan voetballen (*begeleiden* in de rol van helper/coach of organisator/scheidsrechter);
- het kunnen lezen van voetbal/een kijk hebben op voetbal: hoe zou het op mijn/ons niveau moeten kunnen? hoe verbeteren we ons voetballen? Maak een trainingsplan. (*visie op iets en de ontwikkeling daarvan hebben*);
- kunnen reflecteren op hoe er wordt gevoetbald/hoe het voetbal wordt georganiseerd en hoe dat anders/beter zou kunnen (*reflecteren/beoordelen*).

Het geïncorporeerde zijn die meer algemene competenties. Deze voetbalcompetentie vereist motorische (kunnen voetballen), sociale (rollen kunnen uitvoeren) en cognitieve leerervaringen (kennis toepassen in schema's, werkpatronen en vuistregels) die in samenhang worden opgedaan.

Kern van een competentie: toepassen van kennis en vaardigheden!

Het gaat niet alleen om dat verwerven van kennis, vaardigheden en attitudes, maar ook het integreren (verbanden zoeken, overeenkomsten en verschillen zien) en vooral om het toepassen ervan in een relevante praktijkéchte sportcontext. Daarvoor moeten leerlingen een activiteit hebben beleefd, geleerd en geleerd hoe ze het moeten leren. Het veronderstelt een gemotiveerd en actief leren, waarmee praktijkproblemen (deels en geleidelijk) kunnen worden opgelost. Om na te gaan of en in welke mate competenties verworven zijn is een meer geïntegreerde beoordeling als momentopname van een (nog doorlopend) onderwijsleerproces nodig. Het beoordelen is 'op niveau' en heeft een diagnostische functie. Het biedt de leerling een spiegel en een impuls: wat kan ik al, wat nog niet, wat wil ik nu beter gaan leren. Het op deze manier beoordelen wordt '(performance-based) assessment' genoemd (Lund & Fortman Kirk, 2002).

Authentieke problemen in taken uitvoeren

De sportomgeving is de authentieke leer- en sportsituatie. De leeromgeving voor het bewegingsonderwijs is een gesimuleerde werkelijkheid maar kan hetzelfde overeenkomstige karakter hebben. Wél mits de inhoud, de werkwijze en de rollen die kunnen worden uitgevoerd, in beide omgevingen identiek zijn. Het min of meer zelfstandig en zelfsturend handelen van leerlingen is hierbij belangrijk. Bewegings- en sportervaringen worden in lessen bewegingsonderwijs én trainingen/wedstrijden binnen de wel of niet georganiseerde sport opgedaan. Het leren is voor veel leerlingen eigenlijk een *duaal leren*. In beide contexten worden leerervaringen opgedaan inclusief het jargon, rituelen of de vak- en sportgebonden denk- en handelingskaders. Overeenkomsten, verschillen en verbanden tussen beide contexten moeten bewust worden gemaakt, worden geëxpliciteerd.

Beoordelen om er wat van te leren!

Leren verwerven van competenties is het meest gediend met (1) een 'brede' beoordeling, (2) de vraag of en in welke mate een kernprobleem op een sportgebied is opgelost én (3) op welk niveau individueel en als team is gepresteerd en met welke perspectief (wat, hoe, waarom?) er verbeterd kan worden. Het gaat om de bijdrage die de beoordelingen op een beweegkaart of een beoordelingsprofiel aan het verdere leerproces geeft.

Breed beoordelen.

Beoordelen van het motorisch, sociaal en cognitief leren als geheel op basis van de uitvoering van rollen als speler, scheidsrechter en coach op bijvoorbeeld het gebied van voetbal en bij een intra- of interklassikaal toernooi. Zo kun je de volgende aspecten bij softbal beoordelen:

- spelen van en eindspel met drie slagmensen, zes veldspelers en vier honken,
- optreden als scheidsrechter en kunnen toepassen van de belangrijkste spelregels,
- kennis van de kernvaardigheden bij softbal (*schema*) en kennis van principes van het slaan, fielden, stelen van een honk/voorkomen daarvan of dynamisch softballen,
- kwaliteit van bewegingsoplossingen: 'het scoren' (met technieken: slaan, fielden, honklopen) of 'voorkomen dat er gescoord wordt' (met tactieken: opstelling in het veld, dekken van honken, geven van rugdekking bij het verwerken van geslagen ballen),
- toepassen van de *vuistregel*: 'als ik coach ben geef ik eerst een voorbeeld (het plaatje) hoe het ging en/ of hoe het anders zou kunnen, pas dan volgt het praatje'.

Breed beoordelen en de competentieomvang hangen samen. Beoordeel de softbalcompetentie die bestaat het in een bepaalde mate van 'goed' kunnen spelen van een eindspelvorm, het scheidsrechteren en het coachen daarbij.

Beoordelen van probleemoplossingen.

In een bepaalde mate oplossen van spel- (hoe kan ik scoren?) en enceneringsproblemen (hoe coach ik indringend?) staat centraal. Voor het scoren zijn meerdere vaardigheden beschikbaar. Die worden geleerd in de context van 'een partijtje kunnen softballen?' Je hoeft niet alle vaardigheden op zich te beheersen, maar wel de kernvaardigheden in samenhang in een 'voldoende' mate kunnen uitvoeren. Vaardigheden zijn secundair ten opzicht van de bijdrage aan de probleemoplossing.

Beoordelen op niveau.

Beoordelen op omschreven niveaus maakt duidelijk waar je staat: wat je al en wat kan je nog niet? De volgende vraag is: wat wil je verbeteren? Bijvoorbeeld: 'wil voor mezelf een trainingsplan kunnen maken'. Het gaat hier om het beoordelen van het eigen leren en maken van vorderingen. Het spreekt dan ook vanzelf dat de beweger een belangrijke stem heeft in het zichzelf beoordelen en dat toetst aan hoe anderen (medeleerlingen en docent) daarover denken. Competent worden doe je in stappen en dat kunnen inhoudelijke of methodische stappen.

Je kunt softballen op het niveau van: (1) spelen van softbalcricket, (2) spelen van drie honken softbal met vier veldspelers en twee slagmensen, (3) spelen van vier honken softbal met zes veldspelers en drie slagmensen of (4) spelen van vier honken softbal met negen veldspelers en drie slagmensen.

Als oplossen van problemen de nadruk krijgt is het aan te bevelen om met *bewegingsprofielen* te gaan werken in combinatie met niveauaanduidingen. Evaluatie krijgt hier vooral een diagnostische functie: de leerling wordt een spiegel voorhouden en getoond wat hij kan en (nog) niet kan. Vervolgens moet de mogelijkheid worden geboden aan de eigen verdere ontwikkeling te werken. Het zijn niveaubeschrijvingen waarop leerlingen bewegen of ensceneren (regelen of ontwerpen). Een spelprofiel bij basketbal kan voor de gevorderde beginner (ongeveer klas 2) aan het einde van een basketbal lessenreeks waarin vijf tegen vijf wordt gespeeld de volgende zijn.

De speler dribbelt en houdt de omgeving in de gaten. Als hij vrij staat, schiet hij meestal uit stand. Wordt hij gedekt dan speelt hij af naar een medespeler. Hij kan man tegen man spelen en blijft daarbij tussen basket en tegenspeler. Hij probeert een verdedigingsrebound uit te voeren. In de aanval kent hij zijn positie en weet ook wat een 1-2-2 aanval betekent. Het ruimte maken en aanspeelbaar zijn voor een medespeler kan hij uitvoeren.

In het ensceneringsprofiel kan in dezelfde situatie het volgende verwacht worden.

De speler kent de belangrijkste spelregels en kan deze als scheidsrechter toepassen. Daarbij wordt het werkpatroon: 'wie (maakt een fout: aanwijzen), wat (doet deze fout: zeggen of signaal geven), hoe (luidt de beslissing: zeggen of signaal geven)!' toegepast. Hij geeft een medespeler aanwijzingen waardoor deze beter gaat spelen.

Het bepalen van een niveau kan door de leerling zelf én de medeleerlingen plaatsvinden. Het is lopende een lessenreeks een goede manier om ze gericht naar het bewegen te laten kijken en ze bewust te maken wat nog verbeterd kan worden. Het is ook een observatiemiddel voor het coachen. Door een herhaald gebruik leren ze niveaus herkennen en het eigen niveau beter inschatten. De mate waarin het bewegingsgedrag van een leerling voldoet aan het beschreven niveau kunnen we uitdrukken op een waarderingsschaal van 1 (heel beperkte mate) tot 5 (volledig) aangegeven.

Bij een eindspel softbal vertonen leerlingen het volgende spelgedrag: 'de speler slaat op én raakt in de meeste gevallen een 'slagbal', hij houdt vaart bij het ronden van de honken, maakt gebruik van een 'loop op eigen risico; de veldspelers dekken het veld af, gooien de bal naar het honk waar de voorste looper naar op weg is, catcher probeert honklopers te laten uittikken, het teruggedrijven naar een honk is de eerste actie.'

Wanneer ik naar deze speler kijk realiseert hij/zij dit in:

1 heel beperkte volledige mate	2 beperkte	3 voldoende	4 ruim voldoende	5
			X	

Beoordelen op basis van praktische taken

Beoordelingen zijn relevant aan het begin en einde van een leerproces en omvatten meestal een periode. In zo'n periode staan twee of drie bewegingsgebieden centraal en sluit zo mogelijk één sportief evenement (toernooi, demonstratie, presentatie) een periode af.

Daarvoor worden (lessenreeks- of) periodegebonden taken als praktijktoets aangeboden en wordt op niveau beoordeeld. Dat wordt ook wel een assessments genoemd (Dochy et al., 1999; Eringa et al., 2000). Het geeft de leerling zicht op de eigen ontwikkeling op een bepaald gebied. Voorbeeld van een taak in combinatie met een niveautoets is de volgende lessenreeks- taak

We spelen in de komende vier weken in vaste teams van vijf spelers. Bereid je als team voor op een interklassikaal voetbaltoernooi. Er zijn voor die tijd nog vier lessen, waarin je kunt trainen. Vul die zelf al spelend en trainend in. Zorg dat elke speler zo goed mogelijk kan en leert te spelen. Denk aan het volgende.

1. Verdeel de verschillende taken en rollen in het team en hou daarbij rekening met wat iedereen kan en wil.
2. Help en adviseer elkaar.
3. Laat het volgende in deze taakuitvoering zien:
 - een partij kunnen voetballen en een toernooi kunnen spelen (doen/uitvoeren);
 - het eigen voetballen kunnen verbeteren/kunnen trainen (ontwikkelen);
 - anderen kunnen helpen om beter te gaan voetballen (begeleiden in de rol van coach of scheidsrechter);
 - voetbal kunnen 'lezen' / een 'kijk' hebben op voetbal: hoe zou het op mijn/ons niveau moeten kunnen? hoe verbeteren we het ? (visie op iets en de ontwikkeling daarvan hebben);
 - kunnen nagaan hoe goed er is gevoetbald, hoe de voorbereiding op het toernooi is geweest (maak per les een trainingsplan en maak een verslag van elke training, waarin je aangeeft wat naar wens ging en wat waarom niet), hoe het toernooi (organisatie, scheidsrechters, coachen) verliep en wat we kunnen doen om dit allemaal een volgende keer beter te doen? (reflecteren/beoordelen).
4. het team en de teamleden beoordelen na afloop van het toernooi zichzelf, elkaar en worden door de docent beoordeeld naar het niveau dat is bereikt.
5. Ook de wijze waarop jullie je voorbereiden wordt door jou en de docent beoordeeld.

Niveaus bij deze toetsen variëren van één tot en met vier en/of met aanduidingen als 'beginner, gevorderd beginner, beginnend gevorderde en gevorderde'. Niet alle aspecten zijn op één niveau zichtbaar. Er zijn ook aspecten zichtbaar op een lager of hoger niveau. Het gaat echter om de meest overheersende niveauaanduiding die op een speler van toepassing is. Als 80% van de aandachtspunten op een bepaald niveau wordt getoond is dat het competentie- niveau. Niveaubeoordelingen worden ook wel 'profielen' genoemd.

Mijn handbalrolniveau aan het begin en aan het einde van de lessenreeks was op het niveau van (1) beginner: je kunt de belangrijkste spelregels op jezelf toepassen en spelproblemen van jezelf herkennen. Of (2) gevorderd beginner: je kunt de belangrijkste spelregels op jezelf en op anderen toepassen, spelproblemen van jezelf en andere medespelers herkennen en benoemen én je team op jouw niveau kiezen.

Mijn handbalspelniveau aan het begin en aan het einde van de lessenreeks was die van (2) *gevorderd beginner*: Je kunt de bal snel tippend (als break out) opbrengen en tegelijk de omgeving waarnemen, de passes uit stand en in loop geplaatst geven, vrijlopen en aanspelbaar opstellen, in de aanval in een positie spelen, een schotdreiging richting doel uitvoeren, uit stand, uit loop of met een sprongschot (de cirkel 'in') scoren, balgericht en actief verdedigen (meeschuiven in balrichting, bal blokken, uitstappen naar inkomende speler).

Of (3) *beginnend gevorderde*: Je kunt de bal op volle snelheid ontvangen en meenemen/opbrengen en tegelijk de omgeving waarnemen, de bal in loop ontvangen, in loop afspelen naar medespeler, je in elke positie in de aanval aanspelbaar opstellen al of niet na een vrijloopactie, je maakt gebruik van medespelers om 'ruimte' in de verdediging van de tegenpartij te maken, je kunt een schotdreiging richting doel uitvoeren, op meerdere manieren scoren maar meestal in beweging met sprongschot de cirkel 'in' en scoren in de hoeken van het doel, aanvals- en verdedigingsposities overnemen, man- én balgericht

verdedigen, passes onderscheppen; actief verdedigen (meeschuiven in balrichting, bal blokken, uitstappen naar inkomende speler).

De cirkel is rond: ik beheers sportcompetenties op een bepaald niveau en ik weet ook wat mij de volgende keer te doen staat. Mijn profiel is duidelijk. Hier ontstaat nu iets moois: het begin van zelf gewild leren!

Referenties

- Klarus, R. (1998). *Competenties erkennen. Een studie naar modellen en procedures voor leerweg onafhankelijke beoordeling van beroepscompetenties*. Den Bosch: CINOP.
- Schlusmans, K., Slotman, R., Nagtegaal, C. & Kinkhorst G. (Red.) (1999). *Competentiegerichte leeromgevingen*. Utrecht: Lemma.
- Delden. P. van (1995). *Professionals: kwaliteit van het beroep*. Amsterdam: Contact.
- Dochy, F.J.R.C., Segers, M. & Sluijsmans, D. (1999). The use of self-,peer- and co-assessment in higher education: a review. *Studies in Higher Education*, 24(3), 331-350.
- Eringa, K., Rietveld, J. & Zwaal. W. (2000). *Assessment en development centers in het hoger onderwijs*. Groningen: Wolters- Noordhoff.
- Lund, J.L. & Fortman Kirk, M. (2002). *Performance based assessment for middle and high school physical education*. Champaign: Human Kinetics.
- Parry, S.B. (1996). The quest for competencies. *Training*, 12 (3), 48-56.