

## Hoofdstuk 7

### De rode draad

#### 'Krachtige' leer- en sportomgeving

|  |
|--|
| <i>1. Actief en constructief leren van waardegebieden door procesgericht en activerend onderwijs in alle paragrafen.</i>                   |
| <i>2. Zelfstandig leren oplossen van ervaren en aangeboden praktijkproblemen door probleemgestuurd projectonderwijs in 7.1 en 7.3</i>      |
| <i>3. Gedoseerd individueel en samenwerkend leren door gedifferentieerd en coöperatief onderwijs in 7.1 en 7.3</i>                         |
| <i>4. Wendbaar en ervaringsgericht leren op basis van transfer door geïntegreerd duaal onderwijs in 7.1 en 7.2.</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) in 7.1</i> |

#### Actief leren onderwijzen

|  |   |  |
|--|---|--|
| <i>Kiezen van 'uitdagende' sportactiviteiten en volgordes afgestemd op niveau en interesse (dus op maat) van de deelnemers.<br/>In alle paragrafen.</i>  |   |  |
| <i>Van Begrijpen .....</i>   | <i>via Integreren.....</i>  | <i>naar Toepassen van kennis</i>   |
| <i>In alle paragrafen.</i>   |   |  |
| <i>Leren van principes in paragraaf 7.1 t/m 7.3.</i>   | <i>1. Verbanden leggen en benoemen van overeenkomsten en verschillen.<br/><br/>2. Samenwerkend leren op basis van relatief moeilijke en complexe taken in paragraaf 7.1 en 7.3.</i> | <i>1. Bewegings- en regelvaardigheden voor het oplossen van problemen.<br/>2. Uitvoeren van de rol van scheidsrechter/organisator en helper/coach.<br/>3. Toepassen van schema's/modellen, werkpatronen en vuistregels.<br/>In paragraaf 7.1 en 7.3.</i> |
| <i>Naar meer zelfsturend leren oplossen van problemen en naar meer probleemsturend en procesgericht onderwijs.<br/>In paragraaf 7.1 t/m 7.3.</i>   |   |  |
| <i>Continu pendelen (aandacht verschuiven) tussen:</i>   |   |  |
| <i>1. beleven – leren – leren te leren in paragraaf 7.1, 7.3 en 7.4.<br/>2. op motorisch gebied – cognitief gebied – sociaal gebied in paragraaf 7.1, 7.3 en 7.4.<br/>3. door informeren – verwerken (een plaats geven) en waarderen – praktisch te doen in paragraaf 7.4.<br/>4. waarmee alleen bewegingsproblemen – bewegings- én rol(uitvoerings)problemen – alleen rol(uitvoerings)problemen worden opgelost in alle paragrafen.</i> |   |  |

In paragraaf 7.1 wordt beschreven hoe rollen in de loop van de tijd ontwikkeld kunnen worden en wat je ermee in de les kunt doen. Het is hier toegespitst op spelonderwijs. Bewust worden rollen beperkt tot die van scheidsrechter en coach en zijn het middelen om het bewegen van leerlingen te verbeteren. Met behulp van rollen worden ensceneringsthema's inhoud en vorm gegeven en zorgt de toepassing van schema's, werkpatronen en vuistregels opgenomen in leermiddelen als bijvoorbeeld een info- of taakbrief voor het leren te leren van leerlingen.

In paragraaf 7.2 staat de trendsport unihockey/floorball centraal. Maar natuurlijk gaat het ook hier om het actief lerend hiermee om te gaan. Het thematisch werken stimuleert de aandacht voor spel- en ensceneringsproblemen. Het 'al spelend leren' van dit relatief eenvoudig te leren spel zorgt voor een hoge belevingswaarde. Bewust observeren, analyseren en reflecteren levert een bijdrage aan het leren te leren.

In paragraaf 7.3 wordt aan de hand van atletieklessen geïllustreerd hoe 'actief leren onderwijzen' en zelfstandig bewegen bij atletiek in het basisonderwijs samen kunnen gaan. Leerlingen voeren verschillende jury- en coachrollen uit. Taakbrieven leiden voor een deel die activiteiten.

In paragraaf 7.4 wordt aan de hand van een lessenreeks volleybal het pendelen van de docent en het omgaan met verschillen verduidelijkt. Twee aspecten, waarmee actief leren onderwijzen wordt bevorderd.

## 1 Spelen met rollen ... Thiemo Meertens en Edwin Timmers

Kerndoel van het bewegingsonderwijs is voor ons: 'leerlingen bekwaam maken om zelfstandig, slim en sportgericht bewegings- en ensceneringsproblemen te kunnen oplossen'. Spelonderwijs is, als onderdeel daarvan, gericht op het leerlingen steeds meer zelfstandig, slim en sportgericht spel- en rol(uitvoerings)problemen te leren oplossen.

### Slim leren spelen

Als leerlingen gemotiveerd zijn, willen ze ook leren. Motiveren doe je door ze te laten spelen. Vier tegen vier voetballen, drie tegen drie basketballen, twee tegen vier softballen met drie honken. Het gaat om het beleven van een spel. Als je speelt gaan spelhandelingen ook wel eens niet naar wens. Een speler wil in dat geval leren hoe je beter kunt gaan spelen, bijvoorbeeld op welke manieren je kunt scoren. Na dat leerproces en als er sprake is van 'lukken', is er ruimte c.q. kan er interesse ontstaan voor hoe je jezelf en anderen kunt leren (hoe) te leren spelen. Je leert bijvoorbeeld dat elke spelactiviteit om een essentieel principe draait. Om ruimte te kunnen maken is bijvoorbeeld bij elk doelspel een principe: 'zorg dat de bal naar twee kanten en zo mogelijk in de 'diepte' kan worden afgespeeld' of bij een lay-up: 'in beweging zo dicht mogelijk bij de basket zien te komen en via het bord bovenhands scoren'. De (didactische) drie-eenheid van *beleven-leren-leren te leren* vindt regelmatig binnen een les of lessenreeks plaats. Op deze manier wordt leerlingen het 'wat, hoe en waarom' van het spelen duidelijk gemaakt. Het vereist van hen een actief leren dat wordt versterkt door de combinatie van doen en denken over dat wat (hoe en waarom) gedaan is. Een ideale vorm van integratie van praktijk en theorie en tegelijk een eerste conditie voor het ontstaan van actief leren. In dat leerproces zijn achtereenvolgende stadia:

'Ik begrijp het' door het leren van principes.

'Ik zie het verband van die actie in die situatie of met andere acties' en/of 'Ik zie overeenkomsten en verschillen met andere vergelijkbare acties' door het geleerde in een context te plaatsten wordt er een bepaalde waarde aan toegekend. Die integratie wordt bevorderd door het met elkaar delen van ervaringen.

'Ik pas het zelf praktisch toe' door de inzet van motorische, sociale en cognitieve vaardigheden bij het uitvoeren van rollen én het toepassen van schema's, werkpatronen of vuistregels.

De modellen van actief leren en activerend onderwijzen zijn in hoofdstuk 2 beschreven. De in dit model genoemde aandachtspunten worden hierna op het spelonderwijs toegepast.

### Spelen met principes

Voor het oplossen van spelproblemen heeft een speler spelvaardigheden nodig en kennis van spelregels. Spelinzicht is nodig om adequaat te kunnen handelen: wát (spelvaardigheid) kan ik het beste, wánnere (in welke situatie) en hóe doen? Voor dat leren met inzicht of het leren *begrijpen* is een leren van principes nodig. Wat geleerd is, moet in een spel- of enscenerings- competentie worden geïntegreerd. Je kunt al bij basketbal uit stand schieten, maar nu je een lay-up kunt uitvoeren, is de vraag: wanneer is welke actie het handigst? Uiteindelijk gaat het om het zelf *toepassen* in of, als scheidsrechter of coach, bij het spel(en) zelf.

Een principe is de kern of essentie van een spelactiviteit (een vaardigheid of een spel) en te definiëren als: de meest handige oplossing van een spelprobleem. Spelprincipes zijn aan het spelniveau van spelers gebonden. Te onderscheiden zijn technisch, tactische en onderwijs- c.q. leerprincipes.

Voorbeelden hiervan zijn: 'Bij balbezit moet ik de bal naar twee kanten kunnen afspelen' (tactisch principe), 'speel de bal met een boog naar de basket' (technisch principe), 'eerst het plaatje tonen en dan pas komen met praatje en daadje' (onderwijs- principe) en 'van totaal naar deel en weer naar totaal' (leerprincipe). Principes leren bevordert het leren met inzicht, waardoor een begrijpen ontstaat.

### Samenwerkend leren spelen

Samenwerkend leren vindt in een klein team van bij voorkeur drie tot vijf leerlingen plaats met een taak die hen tot het volgende uitdaagt:

- De taak moet relatief moeilijk of complex zijn, enige tijd vergen om het te realiseren
- De taak moet de uitvoering van meerdere rollen van leerlingen vereisen

- De taak moet samenwerken en verdeling van taken nodig maken
- Leerlingen moeten bij de uitvoering van de taak van elkaar afhankelijk zijn, er moeten verschillende competenties van leerlingen gevraagd worden die ze in een team kunnen leveren.
- Afsluitend is er een team-, individuele, proces- en productbeoordeling in de vorm van een niveautoets op basis waarvan vervolgcacties worden vastgesteld.

*Voorbeelden van dergelijke voldoende moeilijke en complexe taken zijn: 'Probeer als team meer te scoren', 'Maak samen een trainingsplan voor de komende vier lessen', 'Organiseer een speltoernooi binnen een klas/tussen klassen'.*

### **Rollen leren spelen, spelen met rollen**

Door spelen verwerven leerlingen competenties. Een competentie omvat kennis, vaardigheden en attitudes om een bepaalde spel(situatie)probleem van enige omvang en belangrijkheid te kunnen oplossen (Parry, 1996). Om dat te kunnen moeten leerlingen samen rollen kunnen uitvoeren. Rollen staan bij voorkeur in dienst van het 'beter gaan spelen' van jezelf en van anderen. Rollen kunnen uitvoeren betekent ook dat er individueel en door een team zelfstandiger kan worden gespeeld. De leerlingen zorgen samen voor een optimale encenering (of regeling) van een situatie of een activiteit. Ze moeten elkaar daarbij kunnen en willen aanvullen. Om rollen te kunnen uitvoeren moet je over sociale competenties beschikken. Door het uitvoeren van rollen worden het spelen, spelsituaties of spelactiviteiten geregeld, georganiseerd of ontworpen. Hoewel meer rollen zijn te onderscheiden hebben we een voorkeur voor twee kernrollen: de rol van scheidsrechter en de rol van coach. Beide zijn het meest bepalend voor de speluitvoering en -ontwikkeling. Voor het uitvoeren van deze rollen zijn taken nodig die steeds moeilijker worden. Zie figuur 1.1.

| <i>Taken voor een scheidsrechter</i>   | <i>Taken voor een coach</i>   |
|--|---|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Spelregels kennen die passen bij het spelniveau van de spelers.</li> <li>2. Regels kunnen aanpassen om een spel beter te laten verlopen.</li> <li>3. Spelsituaties kunnen observeren en beoordelen op juist/onjuist: toepassen van spelregels.</li> <li>4. Een wedstrijd kunnen leiden en een werkpatroon toepassen: fluiten, aanwijzen van de speler die een fout maakt, aangeven wat er 'fout' is gedaan (zeggen of signaal geven) en aangeven hoe de beslissing luidt (zeggen of signaal geven).</li> <li>5. Een spelcompetitie of -toernooi kunnen organiseren en leiden.</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Het eigen spel kunnen analyseren en verbeteren. Het herkennen van mogelijkheden om een medespeler in het spel te helpen.</li> <li>2. Het kunnen samenstellen van teams. Het kunnen kiezen van een opstelling en speelwijze in aanval en verdediging.</li> <li>3. Het kunnen observeren, analyseren en evalueren van het spel van een speler en het team.</li> <li>3. Oorzaken van spelproblemen systematisch kunnen opsporen. Tactische en technische oplossingen van spelproblemen kennen.</li> <li>4. Tactisch spelgedrag van zichzelf en anderen systematisch kunnen verbeteren.</li> <li>5. Ontwerpen van een spel(verbeterings)plan</li> </ol> |

*Figuur 1.1. Taken voor de kernrollen van scheidsrechter en coach.*

### **Leren spelen met schema's, werkpatronen en vuistregels.**

Om actief leren mogelijk te maken zijn metacognitieve vaardigheden nodig. Vandaar dat vaak wordt gesproken van 'leren hoe te leren'. De leerlingen leren hoe ze zichzelf (en anderen) beter kunnen leren spelen. Die vaardigheden zijn nodig bij het kunnen toepassen van schema's/modellen, werkpatronen en vuistregels (Boekaerts & Simons, 1995; Waytens, 2002). Deze kunnen bij meerdere spelen worden toegepast en bieden daarom mogelijkheden voor transfer. Van transfer is sprake als het leren van de ene spelactiviteit invloed heeft op het leren van een vergelijkbare en later te leren andere spelactiviteit óf een eerder geleerde activiteit bij een later vervolg een sneller leren of verbeteren bevordert. Transfereffecten ontstaan door een combinatie van het volgende:

1. Het aansluiten van spelactiviteiten bij eerdere ervaringen van de spelers. 'Weten jullie nog hoe we passeeracties eerder bij voetbal hebben uitgevoerd?' Er is door de keuze van de spelvorm(en) overeenkomst in beleving nodig tussen wat toen geleerd is en nu geleerd moet worden.

- 2 Spelers bewust actief met het zelf structureren of zelf leren van een activiteit aan de gang laten gaan. 'Hoe spelen we een verdediging 'uit' die op deze manier staat opgesteld?' Daarbij is sprake van overeenkomst in bedoeling, structuur en leervolgorde tussen de activiteit die toen geleerd is en nu geleerd moet worden.
- 3 Het regelmatig beoordelen op welk niveau wordt gepresteerd en het daaraan verbinden van verdere leeractiviteiten door de spelers zelf. Het is toepassen van assessments<sup>1</sup>. Spelers krijgen de mogelijkheid om in een volgende les te oefenen wat eerder nog matig werd uitgevoerd.
- 4 Het alleen of samen reflecteren<sup>2</sup> op ervaringen en resultaten. Ik had - of we hadden - een plan. Heb ik dat uitgevoerd zoals bedoeld? Wat wilde, ervoer, dacht, deed ik én wat wilden, ervoeren, dachten, deden mijn medespelers/coach?  
Welke consequenties verbind ik aan deze ervaringen of wat zou ik de volgende keer moeten doen?
- 5 De onderwijsleersituatie én de rol van de docent als model laten dienen voor het zelf uitproberen in andere situaties. Spelers duidelijk maken 'waarom' je op deze manier handelt en een probleem zó aanpakt. Vervolgens krijgen de spelers de taak een vergelijkbare aanpak bij een vergelijkbaar probleem zelf toe te passen.

De te hanteren schema's/modellen, werkpatronen en vuistregels horen bij de uitvoering van de rol van scheidsrechter of coach en kunnen betrekking hebben op het probleem- of themagebied spelen, spelend oefenen/spelen en regelen, sportief spelen/spelen en samenleving en veilig spelen/spelen en gezondheid<sup>3</sup>. Een rol kan worden uitgevoerd op het niveau van (1) kijken naar... , (2) het zelf een keer doen en (3) het ontwikkelen of verbeteren (Timmers & Meertens, 2001).

De vraag is nu wat een leerling moet weten en kunnen om redelijk zelfstandig het zelf spelen te kunnen ontwikkelen. In onderstaand overzicht is dat totale kennisplaatje voor spel aangegeven. Enkele leermiddelen zijn in dit topicnummer opgenomen. Alle leermiddelen zijn door collega's en onszelf met leerlingen in verschillende typen onderwijs uitgeprobeerd. Hierbij is wel belangrijk te beseffen dat de didactiek van de docent én de leermiddelen samenhang moeten vertonen. Leerlingen imiteren immers in sterke mate de werkwijze van de eigen docent. Ze moeten die werkwijze in de leermiddelen kunnen herkennen. De docent zelf zal zijn werkwijze regelmatig nadrukkelijk moeten toelichten om de aandacht van de leerlingen voldoende op het 'hoe en waarom' van zijn aanpak te richten.

#### *Schema's*

Schema's zijn handelings-, 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.

#### *Bij de rol van scheidsrechter*

- Welke regels kan ik gebruiken? Overzicht van spelregels op basis van spelthema's en afgestemd op het spelniveau van de spelers.
- Wat kan ik doen als scheidsrechter? Overzicht van de taken van een scheidsrechter.
- Hoe organiseer ik een toernooi? Organisatorische regels voor het spelen van een competitie of een toernooi.
- Hoe stellen wij een team samen? Regels voor de samenstelling van een team, de opstelling en verdeling van taken.
- Wie wordt scheidsrechter of coach van een team? Regels voor het kiezen van een aanvoerder/coach.

#### *Bij de rol van coach*

- Wat moet ik doen als aanvoerder/coach? Overzicht van de taken van aanvoerder, coach of spelleider.
- Welke spelproblemen kan ik tegenkomen? Overzicht van spelproblemen en -vaardigheden in aanval en verdediging én bij individuele acties en teamacties.
- Hoe speel ik? Een zelfanalyse maken van het eigen spel- of rolgedrag.
- Waar moet ik naar kijken bij het spel van anderen? Analyseren van het spelgedrag van een speler of het spel van een team.
- Hoe weet ik of ik, mijn medespeler of het team beter worden? Evalueren van de spelontwikkeling van een speler of een team in een bepaalde periode.
- Welk spel wil ik oefenen? Criteria voor de keuze van spelvormen.

- Hoe maak ik een spel moeilijker of makkelijker? Criteria voor de ontwikkeling van een spelvorm.
- Hoe geef ik training? Ontwerpregels voor een speltraining, trainingsvormen en de samenstelling van een les(deel)/reeks van lessen of training/trainingsperiode.
- Hoe zorg ik ervoor dat spelers een spel als plezierig ervaren? Ontwerpregels voor het creëren van bewegingsfuncties/-motieven (bewegen om te presteren, om te showen, om avontuur/spanning te beleven, om het bewegen, met elkaar te bewegen, om fit te worden c.q. te blijven).

#### *Werkpatronen*

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

#### *Bij de rol van scheidsrechter*

- Wat doe ik als scheidsrechter nadat ik gefloten heb? Werkpatroon: fluit, wie, wat, hoe? Door het te zeggen of door het aangeven van signalen.
- Wat doe ik als een spel niet loopt? Volgordes in het aanpassen/afstemmen of veranderen van regels.

#### *Bij de rol van coach*

- Welke tips hebben resultaat? Afhankelijk van de fase van het leerproces de aandacht richten op: kernhandelingen (principes), handelingen, bewegingen als het gaat om het leren van een spelvaardigheid. Kern- en andere vaardigheden als het gaat om het leren van een spel.
- Wanneer doe ik wat om het spel van spelers te beïnvloeden? Kiezen van instructievolgordes.
- Zeg ik hoe het moet of laat ik spelers zeggen hoe het kan? Sturend en probleemgericht coachen.
- Door welke activiteiten leer ik anderen spelen? Kiezen van inhoudelijke volgordes. Toepassen van thema's en leermethoden.
- Hoe maak ik hulpmiddelen? Ontwerpregels voor leermiddelen.

#### *Vuistregels*

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

#### *Bij de rol van coach*

- Hoe speel ik dit sportspel op ons niveau? Sportspelgericht spelen is spelen op eigen niveau.
- Hoe kan ik al spelend leren? Al spelend (basisspel- en eindspelvormen) leren spelen in blokken.
- Wat is het belangrijkste om spelen te leren? Spelen met principes.
- Hoe los ik spelproblemen op? Spelend oplossen van spelproblemen in complexe en steeds veranderende situaties.

### **Probleemgericht en probleemsturend (leerlingen) leren spelen**

Probleemgericht leren spelen is leerlingen spelproblemen leren oplossen door het toepassen van meerdere technieken en tactieken c.q. spelvaardigheden. Te onderscheiden spelgebieden, waarop spelproblemen kunnen voorkomen, zijn:

- individueel spelen: wat kan ik met de bal doen?
- individueel scoren: hoe kan ik scoren?
- individueel en samenspelend scoren: hoe en wanneer speel ik mijn partner aan?
- individueel en samenspelend passeren en scoren (én het voorkomen daarvan): hoe kom ik alleen of met behulp van een medespeler langs een tegenstander versus hoe voorkom ik en mijn medespeler dat?
- hoe kunnen we als team een tegenstander uitspelen versus hoe voorkomen we dat als team? (Timmers & Meertens, 1998).

Probleemgebieden vervullen essentiële functies binnen een spel. Functies zijn kenmerkende actiepatronen die een bepaalde gemeenschappelijk functie binnen het spel hebben. Een functiegebied is een zinvol geheel van activiteiten die een bepaalde structuur (aanvallen – verdedigen, techniek – tactiek) binnen elk spel hebben. Het belang van een functiegebied verschilt per spel en per spelniveau van de spelers. Functiegebieden worden tot thema of onderwerp van onderwijs gemaakt. De volgorde in de functiegebieden beschrijven op meerdere spelniveaus een opbouw van eenvoudig naar complex, maar ook van de ontwikkeling in het spelgedrag.

Probleemsturend spelen onderwijzen bevordert het door de leerlingen leren oplossen van problemen. Dat laatste is aan te bevelen omdat het een meer actief leren bevordert. Het werkpatroon hierbij is:

- Een probleem lijfelijk ervaren.
- Een probleem verwoorden.
- De oorzaken van een probleem systematisch (!) kunnen analyseren.
- De mogelijke oplossingen van een probleem systematisch (!) kunnen benoemen.
- Een meest logische oplossing kunnen kiezen.

Het 'systematische' kan achtereenvolgens betrekking hebben op: (1) Technisch of tactisch: individueel, groep en als team; (2) wat doe je bij balbezit en geen balbezit? (3) wat doe je bij het uitverdedigen, de opbouw en de afronding van een aanval?

### Kiezen van spelvormen

Spelvormen zijn eind- en basisspelen. Een eindspelvorm is een sterk op het sport- en wedstrijdendspel lijkende vorm waarbij in ieder geval met gelijke spelersaantallen tegen elkaar wordt gespeeld. Een basisspelvorm is een spelvorm, die wat het spelidee betreft met het sporteindspel overeenkomt maar afwijkende spel- en speelregels (tactieken) heeft waardoor bepaalde spelproblemen én technische en/of tactische vaardigheden in een spel accent krijgen. Criteria voor keuze van eindspelvormen zijn:

1. Een overeenkomstig spelidee.
2. Afstemming van spel- en speelregels. De spel- en speelregels van het sporteindspel kunnen worden aangepast aan het spelniveau van een groep.
3. In stappen te ontwikkelen. Het eindspel is te ontwikkelen tot het echte sporteindspel. Basketbal van drie tegen drie, aanval-verdediging op één basket naar vijf tegen vijf op een normaal speelveld en de belangrijkste wedstrijdregel.

Criteria voor keuze van basisspelvormen zijn:

1. Afgeleid van een eindspelvorm. Het spel heeft duidelijke verwantschap met een/het eindspel. De belangrijkste spelregels van het sporteindspel worden ook in het basisspel toegepast.
2. Accent op een bepaald spelprobleem.
3. De spelvorm moet door de spelers als spel worden beleefd.

### Volgordes bij het leren van rollen

De volgordes bij het leren spelen en het moeilijke of makkelijker maken van een spelvorm kunnen worden beschreven in leermiddelen. Dat gebeurt hier in de vorm van informatiebrieven. Ze zijn als bijlage 1 en 2 toegevoegd.

Een rol leren moet in een veilige situatie kunnen plaatsvinden. Ook voor rollen zijn volgordes denkbaar. Zie figuur 1.2.

|  |   |  |
|--|---|--|
| <p><i>De opbouw verloopt wat de vorm betreft van 'een erg veilige naar een minder veilige situatie':</i></p> <p><i>Bij rollen:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Voor jezelf scheidsrechter en coach zijn. Tijdens het spel bewust zijn van wat je doet ten aanzien van regels, techniek en tactiek. Bewust zijn van je spelinstelling in het met en tegen anderen spelen. Een oefen- of trainingsplan voor jezelf maken.</li> <li>2. Met meerdere spelers tegelijk</li> </ol> | <p><i>De opbouw verloopt wat de inhoud/aandachtspunten betreft van 'eenvoudig naar complex':</i></p> <p><i>Bij het leren spelen:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>A. Acties met de bal: balbehandeling.</li> <li>B. Doelacties: scoren,</li> <li>C. Alleen en samenspelend scoren: overbruggen van een afstand binnen een speelruimte om te scoren.</li> <li>D. Alleen en samenspelend passeren en scoren én het als</li> </ol> | <p><i>De wijze van leren varieert in de mate van deelname-complexiteit of van actieve deelname:</i></p> <p><i>Bij het leren spelen:</i></p> <p>DDT, TT, TDT c.q. cursorisch, concentrisch en thematisch<sup>4</sup></p> <p><i>Bij het leren uitvoeren van rollen:</i></p> <p>Kijken naar een roluitvoering<br/>Een keer doen van een rol<br/>De rol verder ontwikkelen</p> |
|--|---|--|

|   |  |  |
|---|--|--|
| <p>en elkaar aanvullend optreden als scheidsrechter of coach voor één speler en later voor meer spelers c.q. een team. Een oefen- of trainingsplan voor een ander of een team maken.</p> <p>3. Alleen ten opzichte van een ander - en later - anderen optreden als scheidsrechter of coach. Coachen van een team zonder en met de tegenstander rekening te houden. Een oefen- of trainingsplan voor een team maken zonder en met een tegenstander rekening te houden. .</p> | <p>verdedigers voorkomen daarvan, E. Als team uitspelen van een tegenpartij en het als team voorkomen daarvan.</p> |  |
|---|--|--|

*Figuur 1.2. Volgordes bij het leren van rollen.*

De samenhang kan in een voorbeeld als volgt worden aangegeven. Ik coach samen met Hendrik een voetbalteam (vorm: zie fase 2). Op basis van een spel in de eerste les maken we samen, en later in overleg met de spelers, een trainingsplan ter voorbereiding op intern schoolvoetbaltoernooi (over zes weken). Bij de opzet van dat plan en wat onze coaching betreft wordt de aandacht vooral gericht op de thema's D en E. Bij de volgorde van spelvormen gebruiken we de totaal-deel-totaal methode en werken daarbij vooral concentrisch (herhalen én verdiepen) én thematisch (zie D en E). Wat onze roluitvoering betreft willen we ons coachen ontwikkelen. We willen daarin beter worden. Onze leerpunten zijn:

- kunnen maken van trainingsplan, dat op het toernooi ook effectief is gebleken,
- tijdens de 'lessen' op een meer probleemgerichte proberen te coachen met aandacht voor de aangegeven thema's.

Rollen, leermiddelen (met daarin: schema's, werkpatronen en vuistregels) en taken zijn hulpmiddelen om het meer actieve leren bewegen te bevorderen.

<sup>1</sup> Assessments zijn beoordelingen van spelproblemen, waarbij niveaus worden aangegeven van 'hoe goed' een probleem wordt opgelost. Een leerling kan dan zien wat nog te verbeteren is. Het is een evaluatievorm met een vooral diagnostische functie. De leerling wordt een spiegel van zijn functioneren in het spel voorgehouden.

<sup>2</sup> Van reflectie is sprake als wordt geprobeerd een ervaring, probleem of bestaande kennis of inzichten te structureren of herstructureren (Korthagen et al., 2002). Het is een systematische, kritische analyse van problemen met betrekking tot het eigen functioneren, het gedrag van anderen en de context of situatie waarin wordt gefunctioneerd. Het bevordert een zoeken naar mogelijke oorzaken van problemen én oplossingen.

<sup>3</sup> De themagebieden zijn ontleend aan de domeinen voor de tweede fase van het voortgezet onderwijs in Nederland. Deze kunnen natuurlijk ook als ordening gelden voor de eerste fase van het VO en het primair onderwijs. De eerstgenoemde aanduiding is meer aansluitend aan bewegingservaringen of, zoals hier, spelervaringen. Deze hebben onze voorkeur.

<sup>4</sup> Cursorisch betekent het stapelen van achtereenvolgende vaardigheden. Dus bijvoorbeeld eerst leren bovenhands spelen, dan met de onderarm spelen en leren serveren en pas dan wordt een spel twee tegen twee gespeeld. Concentrisch betekent achtereenvolgens herhalen en verdiepen. Van één tegen één voetballen met twee doeltjes, naar één tegen één met een neutrale speler, naar twee tegen twee. Thematisch betekent dezelfde inhoud (vier tegen vier voetballen) steeds vanuit een ander perspectief laten bekijken: hoe speel je technisch, tactisch, hoe functioneer je als scheidsrechter of als coach.

## **Bijlage 1**

Het zelf ontwerpen of veranderen van spelvormen is ook weer gebaseerd op eerdere ervaringen inclusief een nadrukkelijke toelichting van de docent op zijn handelen. Het kan worden toegepast aan



het einde van eerste en begin van de tweede fase VO. Binnen een groep fungeert een coach (of twee coaches) die de opdracht hebben, wanneer een activiteit goed loopt, deze wat moeilijker te maken c.q. als het niet loopt deze te vereenvoudigen. De één-twee combinatie is eerder als passeervariant aan bod gekomen. Zie de mogelijke taken aan het einde van deze informatiebrief, waarin een ontwerpschema voor spelvormen is opgenomen.

### **Passeren met de één-twee combinatie en maken van spelvormen**

De één- twee combinatie als tactiek om samen met een medespeler een tegenstander te passeren. Het kan bij meerdere doelspelen (voetbal, hockey, basketbal ('give and go') en handbal) worden toegepast

#### *De één-twee combinatie bij voetbal*

1. Basisspel. Twee aanvallers, één verdediger en een keeper Doel met keeper: vijf passen breed; doel van de aanvallers zonder keeper: twee passen breed.

Twee ballen zijn beschikbaar. Een speelbal en een bal ligt naast het doel.

Als de verdediger bal onderschept probeert deze in het kleine doel te scoren.

Eerst zonder (= overgang naar één aanvallers tegen twee verdedigers) later met hulp van z'n 'keeper' (overgang naar twee tegen twee).

Er wordt regelmatig ( na twee of drie doelpunten) van functie gewisseld. De aanvallers worden keeper op het grote doel én verdediger.

2. Basisspel. Speel twee tegen twee met twee kleine doelen zonder keeper. Er zijn twee neutrale vleugelspelers die steeds met de balbezittende partij meespelen. Probeer die spelers te gebruiken om na een 1-2 combinatie te scoren. Lukt dat, dan heb je twee punten gescoord.

3. Eindspel. Speel drie tegen drie met twee kleine doelen zonder keeper. Beide teams spelen nadrukkelijk met een spits. Een doelpunt direct ná 1-2 combinatie telt dubbel.

#### *De uitvoering.*

Bij een één-twee combinatie staat een medespeler een medespeler op enige afstand van de verdediger, maar wel op dezelfde hoogte.

De balbezitter dribbelt recht op de verdediger af, speelt de bal op ongeveer drie passen afstand van de verdediger naar de medespeler. Versnelt en sprint aan de buitenkant van de verdediger langs en krijgt de bal van de medespeler terug.

Die medespeler, kan de bal direct doorspelen of eerst aannemen en dan pas doorspelen. Het eerste is de beste manier.

Dat doorspelen, doe je bij voorkeur met het been dat het dichtst bij het doel is. Draai je in de richting waarheen je de bal doorspeelt.

### **Ontwerpen van spelvormen voor deze één-twee combinatie**

De volgende opbouw van de één-twee combinatie én/of variaties zijn mogelijk:

1. Van techniek naar tactiek

- doorspelen van de bal: *van* stoppen en afspelen *naar* direct doorspelen
- schieten op doelen: *van* geplaatst met de binnenkant voet *naar* hard en geplaatst met de wreef
- moment van afspelen ten opzichte van de tegenspeler (ongeveer 3 passen afstand), moment van de versnelling (afspelen plus direct versnellen) en opstelling van de zich aanbiedende medespeler (naast de verdediger op ongeveer 3 passen afstand)

2. Vergroten van de weerstand

- *van* hinderen van balbezitter *naar* proberen de bal te onderscheppen
- *van* actie op balbezitter *naar* schijnactie op balbezitter en poging de afgespeelde bal in bezit te krijgen

3. Voorspelbaarheid van de acties van aanvallers en/of verdediger worden kleiner

- aanbiedende medespeler: links *ó* rechts van de verdediger afwisselend aanbieden
- individuele passeeractie van de balbezitter *ó* passeren met behulp van een 1-2-combinatie

4. Handelingscomplexiteit of –snelheid wordt groter

- spits met een verdediger die man- tegen- man speelt: spits maakt ruimte voor balbezitter *ó* komt los van z'n verdediger: verdediger valt balbezitter aan

## Taak

Kies met behulp van bovengenoemde aandachtspunten twee spelvormen waarin de één-twee combinatie toegepast kan worden. De tweede spelvorm is moeilijker dan de eerste. Zorg dat beide spelvormen 'goed' door de spelers kunnen worden uitgevoerd.

Gebruik één of meerdere van bovengenoemde criteria bij het moeilijker maken van de eerste spelvorm.

## Bijlage 2

Leerlingen kunnen als team en met een coach als aanjager een volgorde in hun spelactiviteiten kiezen. Daarvoor moeten ze weten op welke manieren een volgorde te vinden is. Het is in de eerste fase van het VO toe te passen. Deze informatiebrief biedt een overzicht van *werkpatronen*. Mogelijk taken zijn aan het einde opgenomen.

## Leervolgordes

Om een spel te leren spelen is de volgorde van de spelactiviteiten van groot belang. Er zijn drie manieren om volgordes vast te stellen.

### Manier 1

Een sporteindspel spelen, bijvoorbeeld softbal, zou betekenen dat je negen tegen negen gaat softballen. Om dat spel actief en snel te spelen is de nodige vaardigheid nodig. Voor school is dat te veel gevraagd. Vereenvoudiging is gewenst. Je kunt ook zeggen dat het sporteindspel vertaald moet worden naar het niveau van de spelers. Dat betekent spelen van eindspelvormen die qua bedoeling met het sporteindspel overeenkwamen en de meest essentiële vaardigheden en spelregels daaruit. Het zijn 'totalen'.

Voor softbal is het slaan van de bal het leukste bij softbal en daarna het al honklopend tot scoren komen. We kennen het spel softbalcricket, driehonken softbal, vierhonken softbal op 'klein' veld en op 'groot' veld.

*Softbalcricket* wordt gespeeld door vier spelers op een veld met twee honken (thuisplaat en 'eerste' honk). Een pitcher of werper, die ook af en toe honkspeler is, een catcher of achtervanger, een honkspeler, die ook veldspeler kan zijn en een slagman/honkloper.

De slagman komt twee keer aan slag. Hij slaat de bal en loopt heen en weer tussen thuisplaat en eerste honk. Elke keer een honk aanraken levert een punt op. Hij stopt (steek dan je hand omhoog) op een honk als hij uitgetikt dreigt te worden. Wordt hij tussen de honken uitgetikt dan is hij alle punten in die slagbeurt kwijt. Tel punten van eerste en tweede slagbeurt bij elkaar op. Vergelijk na elk even veel slagbeurten de scores met elkaar.

*Driehonken softbal* wordt gespeeld door zes spelers op een veld met drie honken (thuisplaat en twee honken in een driehoek neergelegd). Een pitcher, die ook af en toe honkspeler moet zijn, een catcher en twee honkspelers, die ook af en toe (verre) veldspeler moeten zijn (de pitcher neemt dan hun honk over) en twee slagmensen/honklopers. Iedere slagman krijgt twee slagbeurten. De laatste looper op een honk mag worden binnengeslagen. Als beide slagmensen op een honk staan wordt er geen punt gescoord, maar mag de voorste looper wel aan een volgende slagbeurt beginnen. Je scoort een punt als je binnenkomt. Tel punten van eerste en tweede slagbeurt bij elkaar op. Vergelijk na elk even veel slagbeurten de scores met elkaar.

*Vierhonken softbal* op een klein speelveld met vier honken. Als er nog niet hard en ver geslagen is het spelen op een klein veld erg aantrekkelijk. De veldpartij bestaat uit zes spelers en een compleet binnenveld (pitcher, catcher, eerste, tweede en derde honkman en een korte stop). De slagpartij bestaat uit drie spelers, die of elk twee slagbeurten krijgen of wisselen na twee of drie 'uit' naar keuze.

*Vierhonken softbal* op een normaal speelveld. Er wordt regelmatig hard en ver geslagen, dus is een verre veld nodig. De veldpartij bestaat nu uit negen spelers. De slagpartij uit drie spelers. Er zijn dus vier teams, die wisselen na twee slagbeurten of twee of drie 'uit'.

Deze manier van leren kan als *totaal-totaal* worden getypeerd. De opbouw op de lange termijn verloopt van eenvoudig naar moeilijk, maar wel met de kern van de échte eindvorm, de sportspelvorm.

Voordeel van deze manier van leren is: het direct handelen in een eindvorm werkt stimulerend.

Nadelen zijn: er kan meer sprake zijn van incidenteel en onbewust leren, voor minder goede spelers wordt het een te lange leerweg met veel kans op inslijpen van 'fouten'.

### Manier 2

Je leert achtereenvolgens de spelvaardigheden die absoluut nodig zijn om het spel te spelen. Dat gebeurt meestal in spelvormen. Bij softballen leer je dan eerste gooien, vangen en fielden, pitchen en catchen en slaan. Als elke vaardigheid redelijk wordt beheerst speelt je een eindspelvorm.

Bijvoorbeeld cricketsoftbal. Het is een *deel-deel-totaal* opbouw. De delen staan voor het leren van de afzonderlijke vaardigheden en het totaal staat voor een eindspelvorm.

Voordelen. De kans op het maken van 'fouten' wordt verminderd. Het is een 'veilige' leerweg.

Nadelen. De leerweg is lang en dus kans op verminderde motivatie. De informatie is te gedetailleerd gezien het spelniveau.

### Manier 3

Je speelt direct een eindspel in een aan de mogelijkheden van de mede- en tegenspelers aangepaste vorm. Al spelend worden de vaardigheden geleerd of verbeterd. Wat er geleerd of verbeterd moet worden hangt af van de problemen die het eindspel hinderen. Je begint met een eindspelvorm, waarin een spelprobleem wordt ervaren dat niet direct door coaching kan worden opgelost. Dat ervaren probleem wordt in een basisspel geoefend en vervolgens wordt dezelfde of iets meer complexe eindspelvorm uitgevoerd. De manier van leren kan worden getypeerd als *totaal-deel-totaal*. Het 'deel' kan direct na het eindspel in dezelfde les worden gespeeld of aan het begin van de volgende les.

Voordelen van deze manier leren zijn: meer doelgericht leren oplossen van problemen, inzichtelijk leren krijgt meer kansen, geleidelijk 'veilig' leerproces.

Nadelen aan deze leermethode zijn er niet.

Deze drie manieren van leren softballen gelden voor het leren van elk sportspel.

### Taken

De docent geeft aan welke taak of taken gedaan moet(en) worden of je mag zelf een keuze maken.

*Om naar te kijken en zelf te proberen*

1. Je kijkt naar volgordes tussen verschillende spelactiviteiten en let op het realiseren van de kern van een spelactiviteit. Is dat volledig of onvolledig?
2. Je beoordeelt de volgordes van spelactiviteiten in een lessenreeks aan de hand van de manieren van het leren spelen.

*Om zelf te ontwerpen*

3. Je ontwerpt een spelopbouw aan de hand van het schema 'leervolgordes'. Het plan wordt met de docent besproken.
4. Je ontwerpt een spelopbouw en past de opbouw/ volgordes ook zelf toe. Je coacht het spel en kiest zelf de momenten voor de volgende stap in een gekozen opbouw.
5. Je ontwerpt met een groep een spelopbouw binnen een zelfgekozen bewegingsgebied. Daarnaast kies je andere daarbij horende volgordes. In een bepaalde takenverdeling (coach, spelleider, jury) pas je het plan in een lessenreeks toe.

## 2 Stoeien met bal en stick bij een trendsport ... Jorg Andrée

Jong en oud op alle continenten en in 34 landen spelen unihockey/floorball. Ook in Nederland heeft deze sport al bestaansrecht verworven. Unihockey/floorball bezit ideale kenmerken om een vaste plaats in het bewegingsonderwijs te krijgen, want:

- het spel nodigt uit tot intensief bewegen,
- het heeft een hoge belevingswaarde,
- het kan al snel en gemakkelijk op alle niveaus worden gespeeld,
- de spelregels zijn eenvoudig,
- bij wat meer vaardigheid bezit unihockey een hoge kijkwaarde.

### Keuzes vóór dit sportspel

Op meerdere criteria scoort unihockey/floorball hoog om in het programma bewegingsonderwijs te worden opgenomen.

#### *Ontwikkelingswaarde.*

Unihockey/floorball blijft op elke leeftijd aan aantrekkelijk spel en bezit over meerdere jaren gezien voldoende ontwikkelingsmogelijkheid. Het kan stap voor stap worden opgebouwd. Zo kan het eindspel drie tegen drie worden gebruikt om basisvaardigheden en -principes aan te leren. In vier tegen vier is het tactisch handelen belangrijker en met zes tegen zes op een groot veld wordt het een compleet spel. Zie figuur 2.1.

| <i>Doelgroep</i>                | <i>Eindspelvorm</i>                | <i>Met/zonder keeper</i>        | <i>Systemen</i>  | <i>Ontwikkeling</i>        |
|---------------------------------|------------------------------------|---------------------------------|------------------|----------------------------|
| BO (groep 4-6)                  | 3:3                                | Zonder keeper                   | 1:2              | met elkaar spelen          |
| BO (groep 7-8)<br>VO (klas 1-2) | 4:4                                | Zonder keeper                   | 1:1:2 naar 1:2:1 | tegen elkaar spelen        |
| VO (klas 2-3)                   | 4:4                                | Met keeper<br>(Zwitser variant) | 2:1 naar 1:2     | met en tegen elkaar spelen |
| VO (klas 3-6)                   | 6:6 (afhankelijk van accommodatie) | Met keeper                      | 2:1:2 naar 1:2:2 | met en tegen elkaar spelen |

*Figuur 2.1. Eindspelontwikkeling door de jaren heen*

#### *Exemplarische en transferwaarde.*

Unihockey bezit veel overeenkomstige technische en tactische aspecten met andere doelspelen en is daarmee een spel met hoge exemplarische waarde. Het spel heeft alle ingrediënten om als spannend, uitdagend en leuk ervaren te worden en is een goed begin om leerlingen stickvaardig te maken. Unihockey is verwant met hockey en ijshockey en bezit vele mogelijkheden voor transfer. Het leren van unihockey-vaardigheden gaat relatief snel en bevordert het leren bij wat daarna binnen doelspelen aan bod komt. Als de bedoeling van het spel dezelfde is, de vorm wordt herkend en ook de beleving dezelfde is, is er sprake van transfer. Unihockey is een sportspel met eigen kenmerken en niet direct een voorbereiding op of een basisspel voor bijvoorbeeld hockey.

#### *Belevings- en sportwaarde.*

Het spel is een sport met een hoge belevingswaarde. De leerlingen vinden het spel spannend en uitdagend en waarderen het 'snelle' spelen, ook al is de technische vaardigheid nog niet erg ontwikkeld. De belevingswaarde ligt hoog omdat het instapniveau laag is. Het sportspel trekt als trendsport en bezit een potentieel hoge sportwaarde.

### Spelprincipes

Principes zijn de meest voorkomende of de meest succesvol gebleken oplossingen van spel(situatie)problemen. Het leren van principes heeft prioriteit in een leerproces. Het bevordert het 'begrijpen' van een activiteit of een leerproces daarvoor. Door principes te leren, leren spelers in het spel 'slimmer' te spelen. Je kunt zeggen ze leren al spelend.

Principes kunnen van technische, tactische of didactische aard zijn. Tot die laatste categorie reken ik de volgende.

### *Spelsituatief*

Als iemand iets doet moet hij weten waarvoor hij het doet. In een spel-oefensituatie moet hij dan ook altijd (in)direct de link kunnen leggen naar het eindspel. Dit houdt een aantal zaken in:

- werk probleemgericht en een probleem kent meerdere oplossingen (vaardigheden),
- werk doelgericht: alles gaat met bal en stick en is op het doel gericht,
- het begint met individueel spelen, via samen spelen naar tegen één met elkaar spelen.

### *Veel balcontact*

Door in het begin het individueel handelen met de bal centraal te stellen leert een leerling hoe daarmee om te gaan. Hij is verantwoordelijk voor zijn eigen bal en leert al spelend met de ruimte om te gaan. Later wordt er een mede- en tegenspeler bij betrokken. Zo kan een speler op basis van eigen ervaringen het spel van anderen waarderen.

### *Van makkelijk naar moeilijk*

Leerlingen leren in het begin het meest, wanneer ze in een duidelijke en overzichtelijke situatie worden geplaatst. De principes die ze daarin leren worden geleidelijk vertaald naar een steeds complexere situatie (bijvoorbeeld van alleen naar meertallen, zonder en met weerstand of van grote naar een kleine ruimte).

Vanuit het spelen van man tegen man kan later het spelen in een zone aan bod komen. Duelleren is aantrekkelijk (los je eigen probleem eerst op) maar ook overzichtelijk.

Een leerling herkent, in een duel van één tegen één, situaties waarin hij beter kan passeren, schieten op doel of passen naar een medespeler. Passen moet geen 'probleem verschuiven' worden in de zin van 'hier heb jij de bal' (en het probleem).

### **Spel- en ensceneringsthema's**

Geleidelijk leren oplossen van bewegingsproblemen ('hoe kan ik scoren?') en ensceneringsproblemen ('hoe kan ik coachen?' krijgt nadruk. Problemen ervaren in eindspelvormen, vormen de start van elk leerproces in een les. Het betekent dat spelvaardigheden (technieken en tactieken) secundair, maar overigens niet onbelangrijk zijn. De volgende thema's worden onderscheiden. Zie figuur 2.2.

| <i>Bewegingsthema's (spelthema's)</i>  | <i>Ensceneringsthema's</i>   |
|--|--|
| <ol style="list-style-type: none"><li>1. Individueel handelen in de vorm van: drijven, afschermen van de bal en het scoren door sweep en slap-shot.</li><li>2. Individueel handelen gericht op passeren en scoren in de vorm van: sweep, wiffle, square en spin turn.</li><li>3. Samen handelen en scoren waarin balbehandeling gericht is op het overbruggen van een afstand om tot scoren te komen in de vorm van: passen, aannemen, twee tegen nul en afronden.</li><li>4. Samen handelen en tegen elkaar handelen waarin de balbehandeling gericht is op het overbruggen van een afstand en het overwinnen van weerstand om tot scoren te komen in de vorm van: 2:1, 3:1, 3:2 en 5:4</li><li>5. Het als team uitspelen van de tegenpartij waarin de balbehandeling gericht is op het uitspelen van de tegenpartij om zo tot scoren te komen in de vorm van: het spelen van een toernooi of competitie.</li></ol> | <p><i>Leren te spelen</i></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Scheidsrechter. Toepassen van spelregels en optreden als scheidsrechter.</li><li>2. Samenstellen van teams. Observeren van elkaar. Elkaar helpen in het spel.</li><li>3. Coachen en instrueren van individuele spelers en teams.</li></ol> <p><i>Leren gezond en veilig te spelen</i></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Kennen van de spe(e)l- en omgangsregels.</li><li>2. Ontwerpen van een spelinleiding.</li></ol> <p><i>Leren sportief te spelen</i></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Respecteren van mede- en tegenspelers (fair play).</li><li>2. Zorgen voor goed samenspel.</li></ol> |

*Figuur 2.2. Spel- en ensceneringsthema's.*

Belangrijk is dat bewegingsactiviteiten zó worden aangeboden dat een al spelend en lerend bezig zijn mogelijk is. (Basis)spelvormen die als spel beleefd worden stimuleren. Een basisspelvorm heeft hierbij twee functies: het kent een eigen ontwikkeling als basisspel en het past in de opbouw van het leren spelen van de eindspelvormen van unihockey. De spelbedoeling van elk basis- en eindspel komt met die van de eindspelvorm overeen. Een spelvorm op zich en verschillende achtereenvolgende spelvormen kunnen op basis van meerdere criteria gewijzigd worden. Zie figuur 2.3.

| <i>Basisspelen</i>  | <i>Eindspelen</i>  |
|---|--|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Spelvorm met accent op voeren en drijven om ruimte te zoeken, om zo een duel te vermijden.</li> <li>2. Spelvormen met accent op individuele balbehandeling gericht op passeren van pionnen/tegenstander (1:1) om zo een tegenstander uit te spelen.</li> <li>3. Spelvormen 2:0 met accent op passeren, aannemen en scoren.</li> <li>4. Spelvormen 2:1, 3:1, 3:2 en 5:4 met accent op gecombineerd spelen, passeren van tegenstander en scoren.</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Spelvorm 2:2 met accent op mandekking.</li> <li>2. Spelvorm 3:3 met accent op het uitspelen van de tegenpartij dmv positiespel en snel passeren.</li> <li>3. Spelvorm 4:4 met accent op het uitspelen van de tegenpartij met behulp van positiespel en snel passeren in de vorm van een toernooitje.</li> <li>4. Spelvorm 6:6</li> </ol> |

*Figuur 2.3. Basis- en eindspelvormen.*

### **Een begeleidingsplan**

#### Stap 1. Individueel handelen.

Leerlingen moeten al spelend leren de bal op verschillende manieren te bespelen. Hoe hou ik mijn stick vast, hoe krijg ik de bal vooruit en naar een andere richting, hoe versnel ik, hoe scoor ik, zijn enkele van die spelproblemen op. Het is van groot belang dat leerlingen eerst met de wat meer technisch georiënteerde problemen te maken krijgen, maar in een context van een spelsituatie: ze moeten leren kijken en zich voortdurend op een situatie oriënteren.

#### Stap 2. Eén met één naar één tegen één.

Leerlingen (veilig) leren omgaan met stick en bal. Het passeren van de tegenstander wordt belangrijk in een één tegen één situatie. Het gaat vooral om het lopen met en spelen en aannemen van de bal. Mogelijkheden: duel 1:1 met accent op verdedigen (in bezit komen van de bal) en aanvallen (in bezit blijven van de bal).

Het grote verschil tussen het in bezit komen van de bal als techniek en het in bezit komen van de bal als tactiek is dat in het eerste geval leerlingen individuele technische vaardigheden leren hoe ze een bal veilig kunnen afpakken van een tegenstander. Dus veel aandacht voor het laag zitten, brede greep aan stick en kijk naar de bal. Bij het in bezit komen van de bal als tactiek gaat het om: waar zijn mijn mede- en tegenspelers, waar is de bal en het doel, hoe verdedig ik?

#### Stap 3. Drie tegen drie.

Via basisspelvormen als 2:0, 2:1, 3:0, 3:1 en 3:2 worden de leerlingen in aanraking gebracht met het eindspel drie tegen drie op een klein veld. In deze fase is het probleem het afspelen en aannemen van de bal in de loop en over korte afstanden.

Drie belangrijke principes in deze fase zijn: een afgespeelde bal moet ook aangenomen kunnen worden, je kunt een bal pas afspelen als iemand vrij staat én samenspelen = afspraken maken = taak verdelen.

#### Stap 4. Vier tegen vier.

De leerlingen zijn toe aan een eindspelvorm vier tegen vier, waarbij het goed leren gebruiken van de ruimte belangrijk is. In deze fase is er veel aandacht voor: het samenspelen over grotere afstanden, de sweep, passeertechnieken en individuele én samenspelacties met afronden op doel. Tijdens het spel wordt aandacht besteed aan opstelling en taakverdeling van de twee verdedigers en de twee voorspelers.

#### Stap 5. Vier tegen vier inclusief een keeper.

Het Zwitsers variant (4:4) is ontstaan als opbouwfase van drietal + keeper naar een vijftal + keeper (6:6). In de praktijk blijkt dat leerlingen in groep 6/7 van de basisschool (9/10 jaar) nog niet aan unihockey/floorball op een groot veld toe zijn, omdat het hun aan de kracht ontbreekt om de bal gericht over grote afstand te spelen en het inzicht (nog) ontbreekt in de meer complexe taakverdeling en samenwerking op een groot veld.

Posities zijn: keeper/goalie, verdediger/defender (of midden/center), rechts voor/forward en links voor/forward.

De taakverdeling (in de K-1-2 opstelling) en de plaats van elke speler in het veld is duidelijk.

De twee aanvallers (rechts- en linksvoor) zullen bij de andere partij een persoonlijke verdediger ontmoeten (linker en rechter verdediger).

Tenslotte is er een speler (midden/center of verdediger) die het spel moet verplaatsen en moet helpen verdedigen, als de tegenpartij de bal heeft. Omdat het veld klein is en de taakverdeling en de opstelling eenvoudig, zullen de leerlingen steeds bij het spel betrokken zijn. Ze kunnen meespelen zonder aan de bal te zijn, door steeds opnieuw positie te kiezen.

Er ontwikkelt zich inzicht in de samenwerking tussen het aanvals (forward)- en het verdedigingstrio (defender) en de middenman of center. Het 6:6 dus. Het spel ontwikkelt zich door de toename in balvaardigheid:

- in de snelheid waarmee een actie kan worden uitgevoerd,
- de afstand waarover en de snelheid waarmee een bal verplaatst en aangenomen kan worden,
- in het snelle aanbieden van de spelers.

Stap 6. Zes tegen zes met keeper.

Er kan hierbij in verschillende opstellingen worden gespeeld zoals: keeper-1-2-2, k-2-1-2 of k-2-2-1. De principes van het vier tegen vier met keeper blijven van belang.

### **Een leerstrategie voor spelers**

Hoe kunnen we spelers actief bij hun eigen leerproces betrekken. Dit is voor mij de belangrijkste vraag om te zorgen dat we in de beschikbare tijd het meeste leerrendement kunnen behalen.

Stimuleren van het leren dus. Wat heeft iemand nodig om beter te worden? En hoe kan een leerling dit proces zelf sturen?

Ik probeer leerlingen de volgende strategie aan te leren als één methode om leerlingen actief bij hun leerproces te betrekken. Er zullen er vast meer zijn.

1. Observeer aan de hand van een demonstratie: kijkwijzer.
2. Analyseer. Stel vragen: waarom gaat het fout, wat gaat er niet goed?
3. Bedenk alternatieven: hoe zou het moeten, hoe gaan we dit verbeteren?
4. Probeer het uit: lukt het nu wel? hebben we iets geleerd?

*Een voorbeeld bij een 4 Havo-klas met 24 leerlingen.*

We spelen daar een eindspel, verbeteren het, spelen weer een eindspel en blikken terug.

In de eerste les spelen leerlingen vier tegen vier. Elk team heeft twee wissels die kijken hoe het spel van hun team verloopt (stap 1 = observeren, ensceneringrol = coachen).

De leerlingen komen als team bij elkaar en bespreken hoe het spel verliep. De coaches geven aan wat zij gezien hebben. Op basis van die analyse worden verbeterpunten voor het team benoemd (stap 2 = analyseren). De docent stimuleert dit teamleerproces.

Uit de analyse komt bijvoorbeeld naar voren dat er geen rust is tijdens het spel. Spelers raken de bal te snel kwijt en de bal wordt niet snel genoeg naar elkaar gespeeld. De conclusie is dat het individueel spelen en in het bijzonder het afschermen van de bal, verbeterd moet worden. Leerlingen bedenken een spelvorm, waarin dit nadrukkelijk nodig is (stap 3 = bedenk een alternatief om het spel beter te laten verlopen).

De docent leert de spelers al eerder hoe je basis- en eindspelen ontwerpt en hoe je daarin (het oplossen van bepaalde) spelproblemen accent kunt geven. Die tips kunnen nu nog eens worden gegeven. Vervolgens wordt in een eindspelvorm nagegaan of het spelprobleem is opgelost (stap 4 = toepassen). Tijdens het spel rouleren de coaches. De spelers krijgen als taak in de volgende week direct met het toepassen van de verbeterpunten te beginnen. Voor de leerlingen is het belangrijk dat

ze zichzelf en anderen bij dit soort analyses vragen durven te stellen. Daardoor leren ze van elkaar. Een veilig leerklimaat ondersteunt dit groepsproces.

Vooraf in de interactie tussen leerlingen onderling en de leerlingen en de docent moet duidelijk worden wat 'goed unihockey leren spelen' inhoudt. Het is de moeite waard.



### 3. **Praktijk. Fun in de atletiek voor groep 6 t/m 8 van het bo ...**Sierd Wijnalda.

#### **Atletiek moet weer 'vet gaaf' worden en 'fun' uitstralen.**

Daaraan ontbreekt het op dit moment. Veel atletiekonderdelen zijn technisch gecompliceerd en moeilijk te leren. Materialen zijn vaak onvoldoende aangepast aan de mogelijkheden van kinderen en soms zelfs gevaarlijk. Denk aan speren en horden. Aan de kern van atletiek 'zo ver mogelijk, zo hoog mogelijk, zo snel mogelijk' wordt te veel voorbijgegaan. Bewegingsvormen zijn onvoldoende dynamisch en de kans op succesbeleving is gering. Veel leerlingen lopen niet bepaald warm voor het beoefenen van de atletiek, terwijl het toch 'de moeder der sporten' wordt genoemd.

Hoe creëren we meer FUN in de atletiek?

- Maak gebruik van aangepast en attractief materiaal.
- Maak keuze uit dynamische en uitdagende oefensituaties, waarin succesbeleving, plezier en ervaren van eigen prestaties centraal staan.
- Werk in meerdere groepen met verschillende opdrachten, waardoor de frequentie van oefenen sterk toeneemt.
- Maak gebruik van uitdagende bewegingsituaties en pakkende taakbrieven, waarin groepen zelfstandig samen kunnen bewegen en regelen.
- Zelfstandig bezig zijn kan in fasen plaatsvinden: zelfstandig (samen) (1) een taak uitvoeren, (2) iets regelen/organiseren, (3) kiezen uit activiteiten of situaties en (4) ontwerpen van activiteiten en situatie. Ze komen alle vier in de lessenreeksen voor.
- Door jury- en coachtaken te laten uitvoeren. Het gaat om het kunnen uitvoeren van rollen als atleet, jury of coach.
- Door complexe taken wordt er steeds meer van de samenwerking binnen de groep gevraagd.
- Door in de onderbouw de grondvormen van bewegen te benadrukken en in de bovenbouw van het basisonderwijs meer échte atletiekvormen.
- Door het aanleren van bewegingsprincipes binnen de context van atletiekregels te benadrukken.

#### **Lessenreeksen**

Beginsituatie. De leerlingen hebben nog géén ervaring met atletiekspecifieke bewegingsactiviteiten. Ze kunnen zelfstandig werken in groepen met eenvoudige taak- of lesbrieven.

Algemene typering. De lessenreeks begint met het beleven en leren van een gerichte, uitdagende atletieksituatie, waarin het probleem van 'zo ver mogelijk, zo hoog mogelijk en zo snel mogelijk', de kern is waar alles om draait. In de verschillende oefensituaties wordt op meerdere niveaus gewerkt (*differentiatie*) en wordt intensief bewogen. Op vele momenten kan er worden gemeten, waardoor het ervaren en schatten van eigen prestaties nadruk krijgt (*meten is weten*). De taakbrieven en uiteraard de begeleiding van de leerkracht moeten er toe leiden dat bepaalde vaardigheden en principes herkend en benoemd gaan worden. Later spelen ook kijkwijzers daarbij een rol. Leerlingen coachen elkaar of er is een coach van een drie- of viertal.

De laatste les staat in het teken van een wedstrijd, waarin zowel *individuele* als de *groepsprestaties* worden gemeten. De groepsleden fungeren hierbij als *scheidsrechter/jurylid*. De individuele prestaties kunnen worden vermeld op een diploma. De groepsprestaties worden samengevoegd en er wordt een groepswinnaar bekend gemaakt. Opbouw lessenreeks:

| Les 1   | Les 2 en 3   | Les 4  |
|---|--|--|
| Beleven van een gerichte atletieksituatie. Bewegings-situaties zelf op gang houden aan de hand van <u>taakbrieven</u> . <u>Ontdekken van principes</u> binnen de verschillende atletiekgebieden. Centraal: zo snel, ver en hoog mogelijk. | <u>Inzicht krijgen in principes</u> . Taakbrieven en kijkwijzers kunnen toepassen als coach. Coach krijgt <u>taken</u> . | <u>Uitvoeren</u> van de principes in een individuele /groeps-wedstrijd met toepassing van <u>jurytaken</u> . |

## **Thema: lopen**

*Leerdoel:* hordenlopen (groep 6,7,8)

### *Doel les1*

Beleven bij en ontdekken van principes bij het lopen over horden. Zo snel mogelijk over een zelf ontworpen hordenparkeers lopen. Zelfstandig ontwerpen en regelen als jury.

### *Taak*

Maak met je groep een parkeers met vier horden. De lengte van het parkeers is aangegeven en voor elke groep gelijk. Iedereen gaat dit parkeers zo snel mogelijk proberen af te leggen. De snelst gelopen tijd wordt genoteerd. Overleg over: de plaatsing van de horden; hoe lopen we over de horden? hoe regelen we het starten en het klokken? wie registreert de gelopen tijd op het scoreformulier?

### *Uitvoering*

Op basis van een taak- en informatiebrief 1(zie aan het einde van deze paragraaf). Hierin staat het ontwerpen van een hordenparkeers centraal en jurytaken. Leerlingen beantwoorden na afloop de vragen in de taakbrief en de docent bespreekt de bewegingsprincipes. De leerlingen kunnen de volgende *principes* van het hordenlopen ontdekken en of beschrijven:

- + Zet steeds met dezelfde voet af ( ritme )
- + Loop vlak over de horden en spring niet
  - o Zet ver voor de horde af
  - o Probeer zo snel mogelijk na de horde de grond te 'pakken'

### *Doel les 2*

Aanbieden van een hordenlopen op meerdere niveaus (met verschillende tussenafstanden: 5, 5½ en 6 meter). Leerlingen oefenen en kijken naar elkaar: worden de bewegingsprincipes uitgevoerd? Ze doen dat in de rol van coach.

Het coachen gebeurt op basis van de volgende bewegingsprincipes:

- Driepas ritme: zet steeds met hetzelfde been voor de horde af.
- Zet ver voor de horde af en pak zo snel mogelijk na de horde de grond.

Dit kan attractief worden aangeboden door verschillende lijnen te trekken voor en/of na de horde: 'wie zet voor de derde lijn af?'

### *Taak*

Kies de voor jou ideale hordenloopbaan, waarin de principes van het ritme en passeren van de horde goed worden uitgevoerd. Maak gebruik van de aanwijzingen op de kijkwijzer en van je coach. Lopen over horden. Coach elkaar met behulp van een kijkwijzer. Vul – eventueel - een observatielijst in.

### *Doel les 3*

Afsluitende wedstrijd met toepassen van de geleerde principes. Leerlingen leggen een vast parkeers zo snel mogelijk individueel en/of als groep af. Er is een keuze uit verschillende banen met verschillende tussenruimtes. De individuele/groepsscores tellen mee voor een (team)meerkamp. Elke groep verzorgt zelf de jurytaken van starter en tijdwaarnemer én houdt de scores bij. Ze regelen dit zelfstandig.

Uitbouw voor groep 7/8. Parkeers met hogere hindernissen en accent op het aanleren van het passeren van horden.

## **Thema: werpen**

*Leerdoel:* kogelstoten (groep 6, 7, 8)

### *Doel les1*

Beleven en ontdekken van bewegingsprincipes bij het stoten van zware medicinballen. Leerlingen stoten medicinballen (1½-2 kg) zo ver mogelijk en uit verschillende uitgangshoudingen. Ze moeten daarbij aan het volgende denken:

- Pas stoten/halen als één van de teamleden (de scheidsrechter) daar het teken voor heeft gegeven.

- Bij alle stoten: stoot breed (hou je elleboog hoog)

#### *Taak*

Stoot de medicinbal zo ver mogelijk en uit verschillende posities: tweehandig zittend (op een bank) stoten, tweehandig staand frontaal stoten, tweehandig staand zijwaarts stoten, tweehandig stoten staand zijwaarts stoten van een bal ter hoogte van de achterste voet en een verhoging (bank).

Er is een scheidsrechter die zegt wanneer er mag worden gestoten en waanneer de bal mag worden opgehaald. Stoot en meet de gestoten afstand op (jurytaak). Noteer je beste prestatie.

#### *Uitvoering*

Een van de leerlingen is jurylid en plaatst bij elke leerling steeds een pilon (met onderling een verschillende kleur). Na afloop wordt de verste afstand opgemeten en genoteerd. De leerlingen geven aan uit welke positie het verst is gestoten. Met behulp van de taak- en informatiebrief 2 (zie aan het einde van deze paragraaf) en/of de leerkracht gaan leerlingen belangrijke *bewegingsprincipes* benoemen die bij het zo ver mogelijk stoten van belang zijn. Dat zijn de volgende.

- Hou de bewegingsbaan lang (van ver achter naar hoog boven wegstoten).
- Veer in en draai in (draai-strek beweging)

#### *Doel les 2*

Leerlingen voeren standworp uit en letten op het realiseren van bewegingsprincipes. Ze maken gebruik van taakbrieven met coachtaken en kijkwijzers. Eventueel vullen ze een observatielijst in.

#### *Taak*

Stoot zo ver mogelijk vanuit een zijwaartse stand. De medicinbal wordt zo fel mogelijk over een hoog koord (3 meter) gestoten met een lange beweging en vanuit indraaien. Coach elkaar op basis van een kijkwijzer. Een leerling fungeert als scheidsrechter en geeft aan wanneer er wordt gestoten en het materiaal wordt opgehaald. Meet de beste worpen op.

#### *Doel les 3*

Afsluitende wedstrijd en toepassen van de geleerde principes. Leerlingen moeten individueel en/of als groep de medicinballen/kogels zo ver mogelijk wegstoten. De individuele/ groeps- scores tellen mee voor een (team)meerkamp. Elke groep verzorgt zelf de jurytaken en houdt de scores bij.

Uitbouw voor groep 7/8: stoten met (indoor) kogels, aanleren standstoot, woostertechniek en/of zijwaartse aanschuifpassen. Leerlingen kiezen zelf de manier van stoten.

## **Thema: springen**

*Leerdoel:* polsstok(ver/)hoogspringen (groep 7 en 8)

#### *Doel les1*

Leerlingen proberen met een kleine aanloop en een (aangepaste) polsstok *zo ver of zo hoog mogelijk* te springen. In de zaal worden diverse springsituaties gemaakt. Deze variëren van polsstokverspringen (fierljeppen) tot polsstokhoogspringen over dozen, touwtjes of over een opgerolde lange mat . De leerlingen gaan met een taakbrief hiermee zelfstandig in kleine groepjes aan de slag. Tip : de polsstok niet te hoog (of te laag) vastpakken Zie taak- en informatiebrief aan het einde van deze paragraaf.

In de taak-/informatiebrief of mondeling door de docent worden enkele mogelijke probleemoplossingen aangegeven. Dat gebeurt vragenderwijs.

- Probleem: veelvuldig vallen bij de landing. Oplossing: probeer bovenste hand goed vast te houden.
- Probleem: scheef springen. Oplossing: probeer eens langs de andere zijde van de stok te springen óf
- Docent of leerling houdt de stok vast en leerling springt in de stok met een kleine aanloop.

### *Taak*

Zoek een spannende situatie uit die je denkt – na enig oefenen – wel te kunnen en spring zo ver/zo hoog mogelijk. Help elkaar bij het oplossen van bewegingsproblemen door het geven van aanwijzingen en/of vastpakken/vasthouden van de stok.

Leerlingen worden na afloop bevraagd aan de hand van de taakbrief. Ze kunnen de volgende *bewegingsprincipes* van het polsstokhoogspringen beschrijven:

- als mijn rechterhand boven is, dan spring ik rechts langs de stok (mijn afzetvoet is dan links),
- blijf lang achter de stok, hou je zo lang mogelijk en maak een 'lange pendel',
- schop je benen zo hoog mogelijk omhoog (niet optrekken aan de armen).

### *Doel les 2*

Leerlingen gericht laten oefenen met de juiste afzethouding aan de polsstok. De principes het polsstokhoogspringen worden nu gericht aangeleerd aan de hand van taakbrieven/ kijkwijzers (zie taak- en informatiebrief 3 aan het einde van deze paragraaf) met coachtaken.

### *Taak*

Spring zo hoog mogelijk over de hindernis. Maak gebruik van een kijkwijzer en je coach. Help elkaar bij de uitvoering. Noteer hoe hoog er al is gesprongen.

### *Doel les 3*

Afsluitende wedstrijd en toepassen principes. Leerlingen mogen in maximaal zes pogingen zo hoog mogelijk springen. De beste prestatie wordt genoteerd. De individuele/groepsscores tellen mee voor een (team)meerkamp. Elke groep verzorgt zelf de jurytaken/hulpverleners en bijhouden scores. Uitbouw groep 7/8: springen over koord met halve draai en aanleren korte pendel (inrollen) door springen vanaf verhoging.

### *Meten is weten*

Mochten de groepen in de klas erg groot zijn, dan kan er nog een extra onderdeel worden toegevoegd. Dit onderdeel moet weinig ruimte in beslag nemen. Leerlingen vervullen ook hierbij diverse juryrollen. Voorbeelden.

### *Standver*

Probeer zo ver mogelijk te springen vanuit stand met een tweebenige afzet. Het materiaal dat gebruikt kan worden is een dubbele kleine mat met meetlint of een speciale standvermaat.

Meet en noteer de individuele en groepsprestatie (totale gesprongen afstand van de groep). De individuele/groepsscores tellen mee voor een (team)meerkamp.

### *Standhoog*

Probeer zo hoog mogelijk te springen vanuit stand met tweebenige afzet.

Het verschil tussen reikhoogte uit stand en reikhoogte uit sprong wordt genoteerd.

Het materiaal dat gebruikt kan worden hiervoor, is een meetlat op de muur bevestigen of een speciaal standhoogbord.

Meet en noteer de individuele en groepsprestatie. De individuele/groepsscores tellen mee voor een (team)meerkamp.

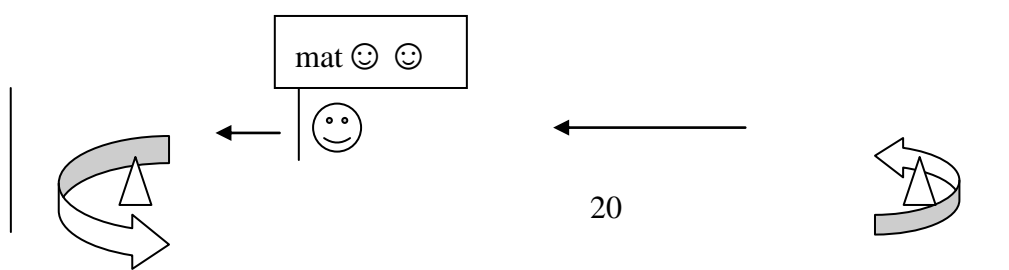
## **Ontwerptaken**

Taak- en informatiebrief 1 voor het hordenlopen en de hindernisbaan in estafettevorm

### *Taak*

Zet in overleg met elkaar vier horden in de loopbaan. Iedereen probeert deze loopbaan zo snel mogelijk te lopen.

### *Parkoers*



## Regels

Je mag als team twee keer een tijd neerzetten.

Je mag maar *één horde per sprong* nemen.

Wachtende leerlingen en starter/tijdwaarnemer staan op de mat.

De looper start achter de start/finishlijn.

De looper loopt om de pilonnen en over de 4 horden.

Ieder mag tenminste 2 keer proberen.

## Aan het werk? Mits....

Hoe pakken jullie dit aan? Welke tactiek passen jullie toe?

Staan alle materialen klaar?

Hebben jullie een starter/tijdwaarnemer?

Schrijf de beste tijd op het scorepapier.

Streep het foute antwoord door op het score formulier:

Zo snel mogelijk over de horden lopen kan door (streep door, wat niet juist is):

- zo hoog/zo laag mogelijk over de horden te springen
- afzetten voor de horde met steeds hetzelfde afzetbeen/wisselen van afzetbeen.
- zo dicht/zo ver mogelijk voor de horde af te zetten

## Taak- en informatiebrief 2 voor het kogelstoten

### Taak

Pak de kogel vanaf de kastkop en stoot zo explosief mogelijk de kogel over het lijntje (lange bewegingsbaan en volledig strekken)

### Regels

- ✚ Stoten van achter een lijn/bank
  - niet gooien, hé! Bij het stoten elleboog hoog houden!
- ✚ Halen op teken van de scheidsrechter
  - een groepslid is scheidsrechter
  - geef luid en duidelijk een teken voor het halen
  - de beste worp telt

### Aan het werk?

- ✚ Wie is de scheidsrechter/jury?
- ✚ Maak tweetallen (één is coach, de ander stoot steeds twee kogels weg)
- ✚ Schrijf je beste prestatie op het scoreformulier
  - De coach let steeds op een onderdeel en geeft aanwijzingen.
    - Bal *niet* over het lijntje?
      - hoger uitgooien
      - sneller strekken
      - draai je sneller in

Helpen de aanwijzingen?

Gaat de kogel verder en hoger?

- ✚ Hoeveel punten hebben jullie als groep gehaald?

### Wat heb je nodig?

Drie indoorkogels of medicinballen (1kg en 2kg), meetlint/rol

*Taak- en informatiebrief 3 voor het polsstokhoogspringen in les 2*

**Hoe hoog moet je vastpakken?**

- + Zet de polsstok 1 meter voor je op de grond en pak de polsstok met je bovenste hand zo hoog mogelijk vast.
- + Andere hand op oog hoogte vastpakken

**Hoe moet ik afzetten?**

- + Rechterhand boven..... dan rechts langs de stok én met links afzetten

**Aan het werk? Mits....**

- + Wie is hulpverlener? Ga aan de juiste zijde staan, en dat is? Pak de stok zo snel mogelijk vast en begeleidt de gehele beweging tot de landing.
- + Wie is de coach? Deze let vooral op de afzet (rechter hand, rechts passeren, links afzetten)

Materiaal dat je nodig hebt: een of twee polsstokken, hoogspringpalen, dikke mat (of dubbel gevouwen lange mat) en toverkoord.

#### 4. Praktijk. Een lessenreeks volleybal en al pendelend omgaan met verschillen

De lessenreeks is bedoeld voor een eerste klas VO en heeft een omvang van acht lessen van 50 minuten. Het spelthema is: individueel en samenspelend scoren met het accent op het bovenhands spelen. Het enceneringsthema is: spelend oefenen met accent op het elkaar helpen/coachen én het leren omgaan met verschillen in spelniveau.

Het gaat om het ontwikkelen van een volleybalcompetentie. De leerlingen kunnen een spel drie tegen drie volleybal spelen en samen een toernooi opzetten. Daarvoor beschikken ze over enige kennis hoe een volleybalspel verloopt en kennen ze enkele belangrijke spelregels, kunnen ze in enige mate spelvaardigheden en regels (als meespelende scheidsrechters) toepassen.

Het leren volleyballen gebeurt al spelend. De leer methode is totaal-deel-totaal op basis van eind- en basisspelen (1+1, 1:1, 2+2, 2:2). De docent probeert zich vooral op het leren van de individuele leerling te richten door hen te vragen waar ze tijdens het spel vooral op letten (principes die de aandacht krijgen?) en hen tot actief leren te stimuleren door ze op basis van vragen tot mogelijke oplossingen van spelproblemen te brengen. Ook het (didactisch) principe van pendelen wordt toegepast. Hierbij wordt op vier fronten de aandacht van zowel de docent als de leerling verschoven. Zie figuur 4.1.

| Afwisselend sturend en productgericht én probleemsturend en procesgericht onderwijzen |  |   |
|---|--|---|
| 1. Stimuleren van het motorisch leren   | Stimuleren van het cognitieve leren  | Stimuleren van het sociale leren                      |
| 2. Informeren   | Verwerken (een plaats geven) en waarderen  | Praktisch doen  |
| 3. Beleven  | Leren  | Leren te leren  |
| 4. Oplossen van bewegingsproblemen c.q. thema ('s) centraal stellen                   | Oplossen van bewegings- én rol(uitvoerings)problemen én thema('s) centraal stellen | Rol(uitvoerings)problemen en thema's centraal stellen |

*Figuur 4.1. Pendelen of verschuiven van aandacht.*

Les 1. Er wordt één plus één gespeeld met een lichte volleybal. Het net hangt relatief hoog. Telling: tel het aantal keren dat de bal bovenhands over het net wordt gespeeld.

Probeer de bal direct bovenhands geplaatst terug te spelen. Een bal die moeilijk bovenhands te spelen is, wordt gevangen, opgegooid en over het net gespeeld.

Bij een lage bal wel proberen 'er onder' te komen. Regelmatig wisselen van tegenspeler.

*Pendelstart.* Er wordt sturend lesgegeven t.a.v. (1 motorisch) het bovenhands leren spelen.

Het (2) doen en het (3) het beleven overheerst. Het bewegingsthema (BT) staat centraal.

Les 2. Speel één tegen één. Telling: tel het aantal keren dat de bal op de grond bij de partner komt. Beide spelers kunnen scoren. De bal mag nog steeds onderhands worden gevangen. In de loop van de les kan dat in toernooivorm worden opgezet. De winnaar schuift een veldje door behalve op het laatste veldje (koningsveldje) waar de winnaar blijft staan en de verliezer opnieuw begint.

Wedstrijdje één tegen één waarbij je vooraf afsprekt of je speelt op niveau 1 (bal vangen boven het hoofd en duwen) of niveau 2 (bal opwippen en tippen). Elkaar controleren op toepassing van de regels bij het juiste niveau.

*Pendelen.* Er wordt sturend lesgegeven. (1) Motorisch (principes van beweeglijk bovenhands spelen), sociaal (samen de spelregels toepassen) en cognitief (principes én regels kennen) spelen een even grote rol. (2) Doen en informeren gaan meer gelijk op. (3) Leren gaat geleidelijk overheersen. (4) BT: individueel scoren en ET: samen regels toepassen, zijn beide van belang.

Les 3. Speel één tegen één. Maak vooraf de afspraak of de bal wel of niet mag worden gevangen. Als de afspraak is 'ik mag de bal niet vangen' en dat gebeurt toch, dan is het punt voor de tegenstander. In de loop van de les kan weer op een toernooivorm worden overgegaan of er wordt steeds van tegenspeler gewisseld.

Er zijn regelmatig time-outs waarbij de spelers elkaar aanwijzingen kunnen geven. Dat gebeurt soms wel en soms niet samen met de docent.

*Pendelen.* Er wordt sturend en probleemsturend lesgegeven. (1) Motorisch (principes van beweeglijk bovenhands spelen), sociaal (niveau kiezen, samen de spelregels toepassen en elkaar aanwijzingen geven) en cognitief (principes én regels kennen) spelen een even grote rol. (2) Doen en informeren, maar nu ook van de partner, gaan meer gelijk op. (3) Leren overheerst. (4) BT: individueel scoren én het ET: geven van aanwijzingen en samen regels toepassen zijn van belang.

Les 4. Speel één tegen één. De eerste bal na een punt wordt met een onderhandse serve in het spel gebracht of met een bovenhands gespeelde bal, ergens vanaf de eigen helft. Beide spelers kunnen scoren. Het net hangt nog steeds relatief hoog. In de loop van de les kan weer op een toernooivorm worden overgegaan of er wordt steeds van tegenspeler gewisseld.

Er zijn regelmatig time-outs waarbij de spelers elkaar aanwijzingen kunnen geven. Dat gebeurt soms wel en soms niet samen met de docent.

Evaluatiegesprek in groepen of met de hele klas. Onderwerp: coach de coach. Wat is goed coachen?

*Pendelen.* Er wordt sturend én probleemsturend lesgegeven. (1) Motorisch (principes van beweeglijk bovenhands spelen), sociaal (niveau kiezen, samen de spelregels toepassen en elkaar aanwijzingen geven) en cognitief (principes én regels kennen) spelen een even grote rol. (2) Doen en informeren, maar nu ook van de partner, gaan meer gelijk op. (3) Leren overheerst. (4) BT: individueel scoren én het ET: geven van aanwijzingen en samen regels toepassen zijn van belang.

Les 5. Speel twee plus twee op een relatief breed en ondiep veld. Zet in een zaal zes velden uit. Per leerling vooraf afspreken wie op welk niveau speelt (niveau 1= mag vangen; niveau 2=speelt de bal direct door). De bal mag aan één kant drie keer worden gespeeld.

Aandacht voor de manier van aanspelen van de medespeler: 'hoogte geeft tijd', 'de speler die de bal niet aangespeeld krijgt loopt altijd naar het net', 'sta met je voeten in de richting waarheen je de bal wilt spelen'!

In de loop van de les overgaan naar twee tegen twee en regelmatig wisselen van tegenpartij.

Er zijn regelmatig time-outs waarbij de spelers van een team elkaar aanwijzingen kunnen geven. Dat gebeurt soms wel en soms niet samen met de docent.

Evaluatiegesprek in groepen of met de hele klas. Onderwerp: met elkaar op verschillende niveaus spelen. Kan dat wel?

*Pendelen.* Er wordt sturend én probleemsturend lesgegeven. (1) Motorisch (principe van 'wie loopt naar het net?'), sociaal (niveau kiezen, elkaar aanwijzingen geven en samen regels toepassen) en cognitief (verschillende posities tijdens het spel innemen én regels kennen) spelen een even grote rol. (2) Doen, informeren en verwerken (mogelijkheden van een twee mans aanval) gaan gelijk op. (3) Leren overheerst. (4) BT: individueel scoren én het ET: geven van aanwijzingen en samen regels toepassen.

Les 6. Speel twee tegen twee. Per leerling afspreken wie op welk niveau speelt. Veel aandacht voor het 'actief klaar staan' en het 'onder de bal komen'. Beide teams kunnen scoren. De bal wordt na een punt door de scorende partij met een onderhandse serve, ergens vanaf het eigen veld, in het spel gebracht.

In de loop van de les wordt de speelregel ingevoerd: 'de bal mag aan één kant maar één keer worden gevangen' en 'als er wordt samengespeeld levert dat één punt extra op'. Spelen in toernooivorm of regelmatig wisselen van tegenpartij.

Er zijn regelmatig time-outs waarbij de spelers van een team elkaar aanwijzingen kunnen geven. Dat gebeurt soms wel en soms niet samen met de docent.

Evaluatiegesprek in groepen of met de hele klas. Onderwerp: coach de coach. Wat is goed coachen?

*Pendelen.* Er wordt steeds meer probleemsturend lesgegeven. (1) Motorisch (principe van 'wie loopt naar het net?'), sociaal (niveau kiezen, elkaar aanwijzingen geven en samen regels toepassen) en cognitief (verschillende posities tijdens het spel innemen én regels kennen) spelen een even grote rol. (2) Doen, informeren en verwerken (mogelijkheden van een twee mans aanval) gaan gelijk op. (3) Leren overheerst. (4) BT: individueel én samenspelend scoren én het ET: geven van aanwijzingen en samen regels toepassen.



Les 7. Twee tweetallen krijgen de opdracht een intern volleybaltoernooi te organiseren. Er wordt in poules van maximaal vier koppels gespeeld. Elk poule wordt op één veld gespeeld. De wedstrijdleaders maken een speelschema en tijdverdeling. De niet spelende teams zorgen voor twee scheidsrechters. Eén scheidsrechter per half speelveld. De spelers geven vooraf hun niveau aan. Ze mogen dat per wedstrijd kiezen.

Er zijn regelmatig time-outs waarbij de spelers van een team elkaar aanwijzingen kunnen geven. Dat gebeurt soms wel en soms niet samen met de docent.

*Pendelen.* Er wordt steeds meer probleemsturend lesgegeven. (1) Motorisch (principe van 'wie loopt naar het net?'), sociaal (niveau kiezen, elkaar aanwijzingen geven en samen regels toepassen) en cognitief (verschillende posities tijdens het spel innemen én regels kennen) spelen een even grote rol. (2) Doen, informeren en verwerken (mogelijkheden van een twee mans aanval) gaan gelijk op. (3) Leren overheerst. (4) BT: individueel en samenspelend scoren én het ET: geven van aanwijzingen en samen regels toepassen.

Les 8. Vier tegen vier spelen. De spelers geven vooraf hun spelniveau aan óf de teams worden naar niveau samengesteld. Aanvallend wordt 2-2 gespeeld, verdedigend wordt in een ruit gespeeld. Het net hangt nog steeds relatief hoog. Het samenspelen wordt met een extra punt gehonoreerd. De tweede bal op de eigen helft is voor de midvoor. Deze probeert tot een derde pass/set-up te komen.

Er zijn regelmatig time-outs waarbij de spelers van een team elkaar aanwijzingen kunnen geven. Dat gebeurt soms wel en soms niet samen met de docent.

Evaluatiegesprek in groepen of met de hele klas. Onderwerp: spelen op niveaus. Geef eigen niveau en het niveau van een partner aan.

*Pendelen.* Er wordt probleemsturend lesgegeven. (1) sociaal (spelen op posities, niveau kiezen, elkaar aanwijzingen geven en samen regels toepassen) en cognitief (verschillende acties aan posities kunnen koppelen én regels kennen) spelen beide een rol. (2) Doen, informeren (aanvals- en verdedigingsacties) én verwerken (mogelijkheden van een twee mans aanval) gaan gelijk op. (3) Leren overheerst. (4) BT: individueel en samenspelend scoren én het ET: geven van aanwijzingen en samen regels toepassen.

## Hoofdstuk 8

### Beoordelen van vorderingen en niveaus in dienst van actief leren

#### De rode draad

De wijze waarop wordt beoordeeld bepaalt in het onderwijs in zeer sterke mate de wijze en de mate van leren/studeren.

#### 'Krachtige' leer- en sportomgeving

|   |
|---|
| <i>1. Actief en constructief leren van waardegebieden door procesgericht en activerend onderwijs in paragraaf 6.2 en 6.3.</i>                                   |
| <i>2. Zelfstandig leren oplossen van ervaren en aangeboden praktijkproblemen door probleemgestuurd projectonderwijs in paragraaf 6.3.</i>                       |
| <i>3. Gedoseerd individueel en samenwerkend leren door gedifferentieerd en coöperatief onderwijs in paragraaf 6.2 en 6.3.</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 paragraaf 6.1, 6.2, 6.3.</i> |

#### Actief leren onderwijzen

|   |   |   |
|---|---|---|
| <i>Kiezen van 'uitdagende' sportactiviteiten en volgordes afgestemd op niveau en interesse (dus op maat) van de deelnemers.<br/>In alle paragrafen.</i>   |   |   |
| <i>Van Begrijpen ..... via Integreeren..... naar Toepassen van kennis<br/>In alle paragrafen.</i>   |   |   |
| <i>Leren van principes.</i>   | <i>1. Verbanden leggen en benoemen van overeenkomsten en verschillen.<br/><br/>2. Samenwerkend leren op basis van relatief moeilijke en complexe taken.<br/>In alle paragrafen.</i> | <i>1. Bewegings- en regelvaardigheden voor het oplossen van problemen.<br/>2. Uitvoeren van de rol van scheidsrechter/organisator en helper/coach.<br/>3. Toepassen van schema's/modellen, werkpatronen en vuistregels.<br/>In alle paragrafen.</i> |
| <i>Naar meer zelfsturend leren oplossen van problemen en naar meer probleemsturend en procesgericht onderwijs.<br/>In alle paragrafen probleemsturend onderwijs. In paragraaf 8.2 en 8.3 ook het procesgericht onderwijs.</i>   |   |   |
| <i>Continu pendelen (aandacht verschuiven) tussen:</i><br><i>1. beleven – leren – leren te leren</i><br><i>2. op motorisch gebied – cognitief gebied – sociaal gebied</i><br><i>3. door informeren – verwerken (een plaats geven) en waarderen – praktisch te doen</i><br><i>4. waarmee alleen bewegingsproblemen – bewegings- én rol(uitvoerings)problemen – alleen rol(uitvoerings)problemen worden opgelost. In alle paragrafen.</i> |   |   |

In paragraaf 1 wordt beschreven welke aspecten bij het beoordelen van belang zijn: motorische, sociale en cognitieve vaardigheden, het absoluut of relatief waarderen, het relateren van vorderingen aan eerdere eigen prestaties of aan groepsprestaties, toetsvormen en de omvang van te beoordelen zaken. Dat laatste brengt ons bij het competentiegericht leren én toetsen. Het beoordelen op niveaus krijgt vorm in bewegings- en rolprofielen die het verdere leerproces door de leerlingen zelf gaan beïnvloeden.

In paragraaf 2 wordt het belang van procesgericht onderwijs, het volgen van leerprocessen van leerlingen beschreven. Een manier om door aandacht en op-maat gerichte feedback én differentiatie naar niveau en/of interesse leerlingen te motiveren. Beoordelen moet in zo'n aanpak in dienst staan

van het 'jezelf een spiegel kunnen voorhouden' en een 'stimuleren tot een verder doelgericht willen leren'. Dat beoordelen moet niet te gedetailleerd gebeuren, maar op basis van competenties. Bijvoorbeeld het vaststellen van een turncompetentie en hier toegespitst op de 'zwaai-draaicompetentie'.

In paragraaf 3 wordt nog een beoordeling op niveau in de bovenbouw beschreven. De taak is 'maak een bewegingsbaan en geef (aan elkaar of derden) een turndemonstratie'. De zelfstandige uitvoering veronderstelt een voorafgaand leerproces. Wat hebben de leerlingen voor de uitvoering van deze taak nog aan informatie/kennis nodig? Schema's, werkpatronen en vuistregels zijn in de verschillende leermiddelen (les- of infobrief of taakbrief) opgenomen.

## 1 Topic 4. Diagnostisch evalueren

### *Het verhaal achter de cijfers*

Een '9' voor bewegingsonderwijs en toch niet naar het VWO! Op meerdere momenten in een jaar herhaalt zich het ritueel van het geven van cijfers. Om niet uit de toon te vallen doen we daar natuurlijk aan mee. De inhoud waarop ons cijfer is gebaseerd is overigens niet vergelijkbaar met de aanduidingen van slimheid die voor de meeste andere vakken gelden. Je kunt zelfs vinden dat een cijfer voor LO eigenlijk helemaal niet nodig is. Het gaat bij ons om de meer genuanceerde beoordeling 'achter' een cijfer. Datzelfde geldt ook voor tekenen en muziek. We nemen op school op dit punt gewoon een wat andere positie in. Voor leerlingen zijn het hopelijk waardevolle doe- vakken met een ook in hun beleving een afwijkende en in ieder geval aanzienlijk minder cognitieve geladen inhoud. Bij het bepalen van de 'overgang' tellen we soms deels of met een bepaald gewicht mee. Bij LO-deel 1 in de tweede fase van het VO betekent een onvoldoende of 'niet voldaan' echter dat een leerling de diploma-aspiraties kan vergeten. Maar willen we dat wel?

Cijfers of woorden als goed, voldoende of onvoldoende zijn prestatietyperingen. Op basis van gemiddelde en/ of gewogen resultaten wordt besloten tot selectie (wie gaat er wel of niet over?) en/ of determinatie (wie gaat er naar welk schooltype?). De vraag is nu of je met een '9' voor bewegingsonderwijs naar het VWO kunt en met een 5 naar het VMBO. Maak er een quiz van en de volgende mogelijkheden dienen zich aan.

- 1 Ja, want we zijn net zo'n leervak als nederlands
- 2 Ja, want met ons vakcijfer geef je naast motorische, en sociale óók cognitieve waarderingen aan
- 3 Nee, want ons vakcijfer is het resultaat van sterk verschillende waarderingen waarin het cognitieve aspect een meer ondergeschikte rol speelt
- 4 Ja en nee want 1 is waar maar 3 ook... dus laten we cijfers geven en *daarnaast* op meerdere punten een waardering uitspreken om de leerling een spiegel van zijn/haar mogelijkheden (bewegingsniveaus en vorderingen) voor te houden
- 5 Nee, want ons vak is een motorisch vak en daarom naar aard sterk verschillend van cognitieve vakken waarop het onderwijs zich vooral (moet) richt(en)

Welk antwoord is 'prijs'? Om niet uit de toon te vallen is het aan te bevelen om per periode leerlingen een cijfer te geven. Zo'n eindcijfer zal bij ons per periode variëren van 5 tot en met 8. Zelden wordt een lagere of hogere waardering gegeven. Is een leerling motorisch gezien zwak dan is niet een 5 het resultaat, maar blijkt hij of zij over veel inzet te beschikken of sociaal voldoende vaardig te zijn om op 6 of zelfs een 7 uit te komen. We kennen de motiverende werking van 'voldoende' cijfers maar al te goed. De zes van Piet is op een andere manier tot stand gekomen dan de zes van Truus. Ons cijfer is gebaseerd op meerdere en naar aard sterk verschillende aspecten en appels en peren moet je niet willen middelen. Het gaat om te beoordelen aspecten als 'inzet, spelvaardigheden, eindspelen, helpen bij turnen, scheidsrechters, tactisch handelen en/of samenwerken'. Motorische en sociale aspecten overheersen meestal. Het cognitieve aspect zoals inzicht in het bewegen, kennis van spelregels of kennis over hoe je bewegingssituaties en -activiteiten kan organiseren of ontwerpen zijn nog beperkt aanwezig maar wel in opmars. De antwoorden op onze quizvragen liggen nu voor de hand:

1. Klopt deels: we zijn een leervak, maar het cognitieve is wel van een andere aard en betekenis.
2. Ligt niet voor de hand omdat kennis van en over bewegen relatief beperkt is. Bovendien gaat het juist om die samenhang van motorische, sociale en cognitieve leerervaringen bij het oplossen van problemen.  
Met (3) prijzen we onszelf uit de markt en we hebben toch beslist iets te beoordelen wat voor de leerling van belang is.
5. Doet de mogelijkheden van ons vak te kort. Het onderwijs zou bovendien een bredere vorming van leerlingen moeten nastreven.
4. Dé keuze. Dit benadrukt de diagnostische functie van het evalueren. Het leerlingen regelmatig een spiegel voorhouden om te laten zien in welke mate ze vorderingen hebben gemaakt en op welk niveau ze bewegen. Het zijn voortdurende en regelmatig momentopnames waaraan een docent en leerlingen vervolgcacties kunnen koppelen. Voor ons vak is de selecterende of determinerende functie van evaluatie dus niet van belang.

Een cijfer zo opgevat vereist een schriftelijke en mondelinge toelichting om duidelijk te maken waarover het bij het bewegingsonderwijs écht gaat. Het kan de vorm krijgen van een *beweegkaart, vorderingenboekje of dossier*. Het geeft een stand van zaken aan over hoe het bewegen bij.... en het insceneren van de verschillende activiteiten en in de verschillende situaties zich ontwikkeld heeft en wat de komende tijd aandacht nodig heeft. Het is het verhaal 'achter' een cijfer.

In het vervolg gaan we in op de vraag: *wat* kunnen we evalueren óf over welke aspecten hebben we het, *hoe* en door *wie* vindt evaluatie plaats? Ik beperk mij hier tot de productevaluatie. Wat levert het bewegen de leerling op? De voorbeelden zijn gericht op het voortgezet onderwijs. Hierbij kunnen verschillende keuzes worden gemaakt. Het *waarom* van een keuze is afhankelijk van je kijk op het vak en dus wat je als docent belangrijk vindt.

#### *De samenstelling van een 'beweegkaart' of 'bewegingsdossier'*

Wat kan in een 'beweegkaart' worden opgenomen? Dat hangt van de volgende keuzes af:

- smal of breed toetsen?
- vaardigheidsgericht of probleemgericht toetsen?
- toetsen van het maximaal of optimaal, individueel of samen presteren?

#### *Smal of breed toetsen?*

Van huis uit zijn we meestal het meest geïnteresseerd in wat leerlingen op het gebied van bewegen leren. Kunnen ze de handstand al beter, kunnen ze de lay-up bij basketbal al in het spel toepassen of werpen ze verder en/of beter met de speer. *Motorische* leerervaringen krijgen vaak prioriteit. Logisch want ze zijn de kern van ons onderwijsbestaan. Er wordt eerst gekozen, geordend en in volgorde geplaatst van wat leerlingen doen bij het (beter) leren bewegen.

*Sociale* leerervaringen hangen samen met de motorische en omvatten onder andere: sportief bewegen, conflicten kunnen vermijden of oplossen, rollen kunnen uitvoeren, leiding kunnen geven respectievelijk van anderen kunnen accepteren of tactisch gedrag zoals 'ik kan de bal naar twee kanten afspelen'. Ze kunnen onderwerp van onderwijs zijn en systematisch ontwikkeld worden.

Meestal spelen ze een meer voorwaardelijke rol. Het leren bewegen wordt er door verbeterd. Rollen zijn zo beschouwd een hulpmiddel bij het (samen) leren bewegen. Niet alle leerlingen hoeven daarom elke rol te leren of te ontwikkelen. De leerruimte wordt er voor aangeboden. Als een groep samen maar verschillende rollen kan uitvoeren. Het leren van rollen is geen doel op zich.

*Cognitieve* leerervaringen krijgen relatief het minste aandacht maar zijn sinds de jaren tachtig in het bewegingsonderwijs in opmars. Het met inzicht leren bewegen, het leren van principes of kernhandelingen, blijkt een belangrijke aanjager voor een leerproces. Het gaat om het kennen, herkennen en toepassen van die principes of vuistregels. Zo ook het toepassen van spelregels in een spel, het gebruik maken van schema's, werkpatronen en didactische vuistregels (plaatje-praatje-daadje) bij het zelfstandig zelf of anderen (beter) leren bewegen of insceneren (het regelen en ontwerpen van bewegingssituaties en -activiteiten). Het gaat dus om kennis, die wordt toegepast en dus ook al doende, al bewegend, zou moeten worden geleerd. Ook deze cognitieve ervaringen zijn geen doel op zich maar een middel om er individueel en samen beter door te gaan bewegen.

Motorisch, sociaal en cognitief leren vindt in samenhang plaats, maar moet, elk apart, wel nadrukkelijk thema van onderwijs zijn geweest. Elke leerervaring kent een eigen methodiek en leerproces en moet op bepaalde momenten accent krijgen. In een lessenreeks worden motorische, sociale én cognitieve leerdoelen nagestreefd.

Je kunt er voor kiezen om de ontwikkeling van deze meervoudige bewegingsbekwaamheid, het motorisch én sociaal én cognitief leren in samenhang in de volle breedte te willen toetsen. Zo zouden de volgende softbalaspecten, die in een bepaalde periode centraal hebben gestaan, kunnen worden beoordeeld:

- 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'.

Toetskeuzes kunnen dus de volgende zijn.

|                                   |   |  |
|-----------------------------------|---|--|
| Motorische leerervaringen toetsen | Motorische én sociale leerervaringen toetsen waarbij de motorische vaardigheden het zwaarst wegen | Motorische, sociale én cognitieve leerervaringen toetsen met wisselende accenten. Dat laatste inclusief het 'leren te leren' |
|-----------------------------------|---|--|

*Vaardigheidsgericht of probleemgericht toetsen?*

Het toetsen moet zich richten op activiteiten, die in een bepaalde periode centraal hebben gestaan of onderwerp/ thema van onderwijs zijn geweest. Dat zijn immers de beoogde leerervaringen en leerdoelen geweest. Je kunt bij het toetsen niveaus en/ of vorderingen proberen vast te stellen van:

1. Een bewegings- en/ of ensceneringsvaardigheid op zich.
2. Een vaardigheid binnen een meer complexe eindvorm.
3. Een samenhangend geheel van vaardigheden of probleemoplossingen toetsen binnen een (nog) meer complexe activiteit of situatie.

Bij (1) gaat het om vaardigheden als bijvoorbeeld: een handstand kunnen maken, een set shot bij basketbal kunnen maken, een o-soto-gari bij judo kunnen toepassen, kunnen scheidsrechters bij volleybal of een interne spelcompetitie kunnen opzetten. Alle afzonderlijke vaardigheden apart toetsen kost wel veel tijd en het is de vraag of dat écht zinvol is. Het in enige mate beheersen van een spelvaardigheid zegt bijvoorbeeld nog niets over hoe je die vaardigheid in een spel toepast of hoe je het spel speelt.

Vandaar dat je ook kunt kiezen voor: (2) het toetsen van de uitvoering van een vaardigheid binnen een meer complexe en specifieke context zoals bijvoorbeeld een wedstrijd of een demonstratie. Óf: (3) denk bij turnen aan de uitvoering van een combinatieoefening (met een sprong van de minitramp zwaaien aan een trapeze en vóór afspringen), een bewegingsbaan, circuit of een groepsactiviteit bij acrogym. Denk bij spel aan een toernooiorganisatie. Bij atletiek aan een meerkampopzet.

De vaardigheden zijn een middel om problemen te kunnen oplossen en worden wat minder van belang. Het scoren kan immers op verschillende manieren plaatsvinden. Je móet geen lay-up toepassen. Je moet het probleem 'hoe score ik' kunnen oplossen. Dat kan met een set shot, jump shot, lay up of lay in. Bij het kunnen oplossen van een probleem gaat het om de juiste actie op het juiste moment in de juiste situatie uitvoeren en wordt het gewenste effect (of doel) bereikt! Die juiste actie kan door meerdere vaardigheden worden uitgevoerd.

Een probleem is op verschillende manieren en (vaak) met toepassing van meerdere vaardigheden op te lossen. Het toetsen richt zich hier op het 'verbreden van de mogelijke oplossingen van problemen (of uitdagingen) én de kwaliteit van een oplossing op zich'.

Voor het oplossen van deze problemen in zulke complexe situaties is een samenhangend geheel aan kennis, vaardigheden en een bepaalde attitude nodig. Wanneer we deze problemen kunnen opvatten als *kernproblemen* in ons vak hebben we het over competenties van leerlingen. Je moet dan spreken over: de leerling beschikt over een softbal- of judo- competentie als aanduiding van het op enig niveau kunnen oplossen van meerdere problemen binnen softbal of judo. Toetskeuzes kunnen dus de volgende zijn.

|   |  |  |
|---|--|--|
| Beoordelen van het niveau van specifieke, in een periode van belang zijnde, bewegings-, sociale en cognitieve vaardigheden op zich. | Beoordelen van vorderingen én niveau van specifieke, in een bepaalde periode van belang zijnde, bewegings-, sociale en cognitieve vaardigheden binnen een zinvol geheel (eindspel, demonstratie, combinatieoefening e.d) | Beoordelen van vorderingen én niveau van de kwaliteit van oplossingen van bewegings- en ensceneringsproblemen in meer complexe activiteiten en situaties (als sportief evenement zoals een toernooi) |
|---|--|--|

*Toetsen van het maximaal of optimaal, individueel of samen presteren?*

Leerresultaten kun je koppelen aan normen, die je vooraf hebt vastgesteld. Je vindt bijvoorbeeld dat leerlingen op een bepaalde leeftijd en als beginner na een leerproces minimaal 1 meter en 10 centimeter hoog moet kunnen springen (een kwantitatieve maat) of je beschrijft de uitvoering van het 'zwaaien aan ringen' (een kwalitatieve maat). Het kan gaan om *absolute normen*, die je vooraf vaststelt. Het is ook mogelijk om met *relatieve normen* te werken. Na een eerste les stel je vast wat deze groep leerlingen mogelijk zou kunnen presteren maar dat kan ook aan het einde van een lessenreeks worden vastgesteld. Stel dat het om zwaaien en draaien om de lengte- as aan de ringen gaat. De opbouw gedurende een bepaald aantal lesdelen verloopt als volgt:

- 1 zwaaien, voor halve draai in, tussenzwaai, voor halve draai uit en achter neerspringen
- 2 zwaaien, voor halve draai in, achter halve draai uit, voorzwaai, in achterzwaai neerspringen
- 3 zwaaien, voor halve draai in, achter halve draai in, voor hele draai uit en neersprong achter

Vooraf is de inschatting dat: stap 1 (minimumniveau) door 10-20% van de leerlingen wordt gehaald. Je kunt dat benoemen als 'niveau 4'. Stap 2 (mediumniveau) wordt door 50% gehaald. Deze leerlingen hebben 'niveau 3' behaald. Stap 3 (maximumniveau) wordt door 10-20% in een gegeven tijd gehaald: 'niveau 2'!

'Niveau 1 komt als mogelijkheid in een volgend jaar aan bod. De inschatting is gebaseerd op eigen meerjarige ervaringen met veel leerlingen van dezelfde leeftijd en ongeveer vergelijkbaar niveau. Het is min of meer een absolute norm. Maar als je achteraf kijkt en je constateert, dat de meeste leerlingen stap 1 nauwelijks voldoende realiseren dan kan 'niveau 1' wel eens toegewezen gaan worden aan leerlingen, die een redelijke zwaai laten zien en wordt stap 1 met 'niveau 2' gehonoreerd. De norm is hier relatief en afhankelijk van het niveau en/of de vorderingen van een bepaalde groep. Normen verschillen per groep. Relatieve normen lijken het meest reëel omdat ze rekening houden met actuele omstandigheden als: sfeer in de groep, mogelijkheden van de groep of de tijd die aan een activiteit is besteed. Enige spiegeling aan de door ervaring opgebouwde absolute normen kan geen kwaad.

Je kunt het belangrijk vinden om met een groep leerlingen naar *maximale resultaten* te streven. Absolute normen zullen dan vaak overheersen. De hoogste score levert ook het hoogste cijfer op. Het gaat dan vooral om het vergelijkend presteren in de zin van Marie is beter met ringzwaaien dan Jan, dus krijgt Marie een hogere waardering. Ook al kun je constateren dat Jan sterk is vooruit gegaan en gezien zijn mogelijkheden op de top van zijn kunnen presteert. Daarmee wil ik aangeven dat je het dus ook belangrijk kunt vinden dat leerlingen gegeven hun mogelijkheden *optimale resultaten* bereiken of latere resultaten met eerdere van die leerling vergeleken worden. Gegeven haar mogelijkheden kunnen de leerresultaten van Marie bijvoorbeeld tegenvallen terwijl Jan veel vordering heeft gemaakt. In dat geval kan worden aangegeven dat Marie gezien haar mogelijkheden niet optimaal heeft gepresteerd bij dat ringzwaaien en Jan gezien zijn vorderingen wel. Vorderingen in relatie tot de mogelijkheden van leerlingen kunnen bij het toetsen een plaats naast niveau-vaststellingen krijgen.

Veel bewegen vindt samen plaats of kan samen plaatsvinden. Denk in dat laatste geval aan een groepsmeerkamp bij atletiek waarbij de groepsprestatie de doorslag geeft of groepsactiviteiten bij het turnen zoals synchroon- zwaaien of kruis- springen. De wijze waarop rekening met elkaar wordt gehouden en de mate waarin van elkaar geleerd wordt wordt getoetst door observatie van het bijpassend rolgedrag. Een toetsing van sociale vaardigheden dus. De volgende toetskeuzes zijn mogelijk.

|   |   |   |
|---|---|---|
| Absoluut waarden en vergelijken met anderen die dat eerder in vergelijkbare situaties hebben gepresteerd. | Relatief waarden en vergelijken met de prestaties van de groep én van zichzelf. | Relatief waarden en persoonlijke resultaten vergelijken met eerdere eigen prestaties. |
|---|---|---|

### *Toetsvormen*

*Testen* (wie heeft welke methodische stap bereikt?), *observeren* en *(zelf)rapportages* zijn de meest bruikbare methoden om resultaten te verzamelen. Bij dat laatste speelt de leerling een rol in het evalueren van het eigen gedrag en rapporteert over 'ik heb geleerd dat...' of 'ik heb geleerd hoe...te...'. Toetsresultaten moeten geregistreerd worden. Liefst in een eigen computerbestand én op een persoonlijke 'beweegkaart' van de leerling waarop per periode de bewegingsactiviteiten- en andere leerervaringen zijn beschreven en beoordeeld..

De waarderingen kunnen worden gegeven in cijfers, met aanduidingen als 'goed, voldoende, onvoldoende', met de aanduiding 'voldaan', in drie- of vijfpunt schaal aanduidingen of er kunnen aanduidingen op drie of vier niveaus per te beoordelen activiteit worden gegeven.

### *Waarderen van niveaus*

Als oplossen van problemen de nadruk krijgt is het aan te bevelen om met gedrag- of *bewegingsprofielen* te gaan werken in combinatie met *niveau- aanduidingen*. Het zijn beschrijvingen van verschillende niveaus waarop leerlingen kunnen bewegen of kunnen insceneren (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 insceneringsprofiel kan in dezelfde situatie het volgende verwacht worden.

Hij 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.

Je kunt elk aspect ook onder elkaar zetten en laten turven door de leerling zelf en/ of zijn medeleerlingen of het gedrag getoond wordt of niet. Als je de gedragsprofielen van meerdere niveaus maakt en onder elkaar zet kun je zien waar de meeste getoonde aspecten zich bevinden. Aspecten van bewegingsgedrag kunnen immers op verschillende niveaus getoond worden. Vervolgens geef je daarbij een norm aan: 'als 80% of meer van de tien kenmerken op een bepaald niveau worden gerealiseerd is dat het niveau waarop je beweegt'.

Met een bewegings- én insceneringsprofiel per bewegingsgebied of domein dekken we de ontwikkelde meervoudige bewegingsbekwaamheid (motorische, sociale en cognitieve leerervaringen én de verschillende rollen).

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 rondrennen 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 loper naar op weg is, catcher probeert honklopers te laten uittikken, het teruggedrijven naar een honk is de eerste actie.'



Het kan als volgt worden gewaardeerd. 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                |   |

#### *Wie toetst wanneer?*

Tussen de regels door is aangegeven dat waarderen een zaak is van de leerling zelf (het geeft hem inzicht), medeleerlingen (bewust zijn van wat belangrijk is, de principes!) en de docent om vooral juiste inschattingen te controleren of te geven.

Het beoordelen van leerervaringen zou zich moeten beperken tot wat in een bepaalde periode (van vakantie tot vakantie) per bewegingsgebied nadrukkelijk onderwerp van onderwijs is geweest. Als bijvoorbeeld inzet of samenwerking niet nadrukkelijk onderwerp van leren is geweest moet het ook niet worden beoordeeld. Daarmee vallen doorlopende waarderingen van inzet, betrokkenheid of samenwerking in algemene zin buiten de boot. Wie dit alles namelijk heeft getoond maakt meestal ook vorderingen. Zeker als je die breed ziet en motorische, sociale en cognitieve vaardigheden in de toetsing betreft.

Het toetsen moet regelmatig plaatsvinden en dat kan terloops en al doende maar ook nadrukkelijk in het geval van een wedkamp of show. Dat 'al doende' en 'op indruk' kan bijvoorbeeld door de docent plaatsvinden in de laatste twee of drie lessen van een bewegingsgebied in een periode waarin meerdere lessenreeksen aan bod zijn gekomen. Het kan ook door leerlingen zelf gedaan worden bij het vaststellen van hun eigen niveau aan de hand van beoordelingslijsten.

#### *Van het verhaal naar het cijfer*

Op de beweegkaart of in het (examen)dossier wordt een cijfer voor LO gemotiveerd. Het cijfer als resultante blijft (waarschijnlijk) variëren van 5 tot 8 maar het effect van het op deze manier meer diagnostisch evalueren is voor de leerling en de docent meer bevredigend. Weeg wat belangrijk is en het cijfer komt vanzelf.

#### **Toetsen van competenties. Nieuwe wijn of nieuwe zakken?**

Het beoordelen van wat leerlingen in het bewegingsonderwijs leren is (of zou) vooral diagnostisch van aard (moeten zijn). Een leerling wordt op verschillende momenten in zijn leerproces geconfronteerd met: wat kan ik al en wat nog (net) niet? Een stand van zaken dus over niveau en vorderingen in het bewegen op een bepaald gebied of in een bepaald domein (bijvoorbeeld: voetbal, turnen of judo) en een impuls voor verder leren.

Het niveau van een vaardigheid, bijvoorbeeld 'slaan bij softbal', kan worden getoetst. maar ook het niveau of de toepassing van meerdere vaardigheden in een meer betekenisvolle toetsenheid of een ruimer verband. In een basketbalspel vijf tegen vijf bijvoorbeeld of een basketbal- toernooi binnen een klas of tussen klassen. Bij zo'n toetsomvang gaat het meer om het toetsen van competenties als een spel basketbal te kunnen spelen, een spel te regelen of een toernooi te organiseren. De leerling toont die competenties door *kern*problemen op een bepaald bewegingsgebied of een tak van sport in enige mate op te lossen. In ons onderwijs betekent 'het doen aan sport' altijd de vertaling van een sport naar de mogelijkheden en interesses van leerlingen.

Een leerling leert zelf én samen met anderen bewegings- én enceneringsproblemen op te lossen en moet daarvoor over de nodige competenties beschikken. Die competenties moeten praktisch kunnen worden getoetst. Door gebruik te maken van gedragsprofielen kan het niveau van een leerling worden vastgesteld. Het kan daarbij gaan om het vaststellen van het softbalcompetentieniveau bij het spelen van een spel softbalcricket (met één slagman, drie veldspelers en twee honken) óf bij het spel 'vier honken softbal met drie slagmensen en zes veldspelers'. Een vaststelling, die alleen waarde voor het verdere leerproces heeft als de beoordeling gebeurt door de leerling zelf, een partner én door de docent.

#### *De zin van het toetsen*

Ik heb een collega gekend, die voor het vaststellen van zijn cijfers bij bijvoorbeeld volleybal de hele klas liet toekijken hoe twee of drie van hen een bal met een onderhandse serve over een net geplaatst op een mat probeerden te krijgen. Ze serverden tien keer en elke treffer leverde een punt op. Vier keer raak betekende dus een vier op dit onderdeel. Het is duidelijk dat die 'vier' niets te

maken had met het wel of niet voldoende kunnen volleyballen van een speler. Dat zou dus een probleem voor mijn collega moeten zijn geweest. Hij ging er in iedere geval niet onder gebukt want elk jaar herhaalde hij deze show. Zelfs bij het apart toetsen van alle volleybalvaardigheden levert nog steeds geen beeld op van hoe 'goed' een leerling een volleybalspel speelt. Als je het op deze manier doet is de benodigde toetstijd extreem omvangrijk. Dat lijkt niet erg zinvol.

In varianten worstelen velen van ons zich periodiek door een ongetwijfeld goed doordacht geheel aan toetsactiviteiten heen waar je vrijwel nooit echt tevreden over bent. Het evalueren in ons vak is voor velen een dilemma: te veel toetsen betekent minder lestijd, maar niet toetsen betekent geen zicht op vorderingen of bereikte niveaus. De kernvragen bij evalueren zijn: waarom wil je eigenlijk toetsen en – als je dat om de een of andere reden belangrijk vindt - wat en hoe wil je dan toetsen? Het waarom kan misschien eenvoudig zijn.

Voor de leerling betekent evalueren een scherp beeld kunnen krijgen van wat hij in de verschillende bewegingssituaties en bij de verschillende activiteiten op bepaalde momenten kan of nog niet kan. Het werkt als een spiegel. Op de eerste plaats merkt de leerling zelf hoe zijn bewegen zich ontwikkelt en op welk niveau hij functioneert. Op de tweede plaats merkt hij hoe samen met anderen bewegingssituaties en –activiteiten vorm en inhoud kunnen worden gegeven en de verschillende rollen die daarin of -bij kunnen worden uitgevoerd.

Voor de docent betekent het beter zicht krijgen op het rendement van de lessen. Wat hebben ze beleefd, geleerd en geleerd hoe ze zichzelf iets kunnen (aan)leren? Er kan dan antwoord worden gegeven op de vraag: staan de resultaten in verhouding tot de efficiëntie van het verloop van de lessen en de leerprocessen bij leerlingen?

Deze meer diagnostische functie<sup>1</sup> van evalueren in het bewegingsonderwijs is het meest zinvol en wijkt af van de overheersende selectie- (het wel of niet overgaan) en determinatiefunctie (het wel of niet deelnemen aan een bepaald type onderwijs) van evalueren bij de meeste andere vakken.

Leerlingen worden in het onderwijs op cognitieve prestaties beoordeeld en in het bewegings- onderwijs primair op motorische prestaties. Dat maakt ons vak 'anders'. Wanneer ook wij echter een selecterende rol krijgen toebedeeld, zoals nu in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs het geval is, dan is het strategisch wel verstandig om gewoon mee te doen. Diagnostisch evalueren kan voor ons toch prioriteit houden doordat we zorgen dat de vele verschillende te beoordelen aspecten in samenhang en gemiddeld genomen 'altijd' tot een 'voldoende' resultaat leiden. De leerling heeft er op enige wijze aan voldaan. Dit spoort met onze cijferwaardering die nu ook al gemiddeld genomen varieert van 5 tot en met 8. Het is nu wel noodzakelijk dat we onze minimumeisen op basis waarvan een voldoende of onvoldoende bij een eindwaardering worden toegekend zeer precies formuleren. Een leerling kan er immers een diplomering door gaan missen.

#### *De omvang van de beoordeling*

*Wat* je wilt toetsen, de omvang van de te toetsen eenheid, is een lastiger vraag. De voor een leerling betekenisvolle eenheid kan zowel één vaardigheid als een toepassingsgebied van vele vaardigheden zijn. Gaat het om het leren en toetsen van een lay-up of het leren en toetsen van een spel basketbal? Kies je voor het toetsen van één bepaalde vaardigheid dan kan dat nog plaatsvinden in de situatie van een lay-up-uitvoering zonder een tegenstander en vanuit dribbel en/of pass: hoeveel keer wordt in vijf of tien keer gescoord en/of hoe goed is de uitvoering? Het kan echter ook worden uitgevoerd in een twee tegen één situatie óf wanneer in een wedstrijd op het juiste moment een geslaagde uitvoering plaatsvindt.

Het leren van basketbalvaardigheden heeft als doel ze in een spel te kunnen toepassen. Het beoordelen van een basketbalspel is daarmee de meest zinvolle toetseenheid. Dat kan een eindspel zijn van drie tegen drie met aanval en verdediging op één basket maar ook vijf tegen vijf op twee baskets. Het gaat om het beoordelen van het spelgedrag in een eindspelvorm afgestemd op de mogelijkheden van de spelers. De toetseenheid kan zich beperken tot het spelgedrag maar het kan ook om een ruimer jasje gaan. Leerlingen voeren tijdens het spel verschillende rollen uit: ze zijn helper/coach of organisator/scheidsrechter. Het gaat om sportief spelen en elkaar bewust goed in het spel betrekken. Het spel kan in het kader van een intraklassikaal toernooi worden gespeeld waardoor een rol als wedstrijdleider in beeld komt. De toetseenheid kan in deze gevallen worden verruimd met het beoordelen van ensceneringsgedrag, waarin leerlingen tonen hoe ze iets regelen, organiseren of ontwerpen. Ondanks deze variatie in de omvang van een toetseenheid gaat het nog steeds om het toetsen van een basketbalcompetentie: het op een bepaald niveau spelen en regelen van een spel. Kan het 'wa' het toetsen van dit soort competenties zijn?

### *Competenties toetsen*

In het onderwijs wordt op dit moment veel over competenties gedacht en gesproken (Klarus, 1998; Schlusmans et al., 1999). Het speelt vooral in opleidingsituaties waarbij discussie gaande is over de relatie leren en werken en de mogelijkheden, die er zijn om buiten bestaande kaders relevante leerervaringen op te doen, die dan ook erkend zouden moeten worden. Uit de vele definities van competentie resulteert als meest dominante opvatting dat: een 'competentie' een samenhangend geheel aan kennis, vaardigheden en bijbehorende attitudes is waarmee iemand de belangrijkste problemen of taken op een bepaald terrein voldoende adequaat kan oplossen (Parry, 1996).

Losse, op zichzelf staande kennis en vaardigheden is van weinig belang. Het gaat om een geïntegreerd geheel aan kennis, vaardigheden en attitudes en het gaat om de praktische toepassing daarvan. Begrijpen, integreren en toepassen zijn de hiervoor geldende sleutelwoorden. Kennis moet vooral praktijkkennis zijn en direct in het handelen toepasbaar zijn. Vertalen we dit competentiebegrip naar het bewegingsonderwijs dan bedoelen we dat leerlingen een geïntegreerd geheel aan kennis, vaardigheden en attitudes verwerven waarmee ze kernactiviteiten kunnen uitvoeren en kernproblemen op bewegingsgebied op een, afhankelijk van hun leer-/ bewegingservaringen, voldoende niveau kunnen oplossen. Het toetsen of beoordelen ondersteunt het leerproces. Het geeft beelden van het niveau waarop wordt gesport c.q. bewogen. Deze toetsen wordt '(performance-based) assessment' genoemd (Dochey & Moerkerk, 1997; Lund & Fortman Kirk, 2002).

### *Beoordelen van kernactiviteiten en kernproblemen*

Vanaf groep 6 in het basisonderwijs is een meer sportgerichte bewegingseducatie mogelijk. Sporten zijn een middel om het bewegen te ontwikkelen. Sporten worden 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 onderwijsproblemen c.q. tot thema van onderwijs worden gemaakt. Boksen zoals het in de amateur- wedstrijd sport plaatsvindt wordt vertaald naar een technisch of schoolboksen 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 wedstrijd 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
- 4 het meest de tegenstander op voorhoofd of romp raakt

Vrijwel alle sporten, die fysieke actie vereisen en tot 'spel' of fitness kunnen worden gerekend zijn vertaalbaar naar het onderwijs. Het toepassen is natuurlijk wel afhankelijk van randvoorwaarden als accommodatie, beschikbaar materiaal en didactische bekwaamheid van de docent. Het gaat dus om sporten, die binnen en buiten verenigingsverband plaatsvinden en die voor presteren, showen, fitheid bevorderen, het gezellig samen bewegen, spanning/ avontuur en/of voor het plezier in het bewegen op zich kunnen worden gebruikt.

Leerlingen verkrijgen competenties, die ze in én buiten de school in hun vrije tijd in sport(en) kunnen toepassen. Daarmee is de relatie bewegingsonderwijs en sport duidelijk benoemd.

### *Bewegingscompetenties verwerven.*

Bij bewegingscompetentie gaat het om het op een bepaald niveau kunnen uitvoeren van kernactiviteiten in bijvoorbeeld basketbal. Bij basketbal is een eindspelvorm als drie tegen drie met aanval en verdediging op één basket een voldoende betekenisvolle toetseenheid. Het is de vertaling van de wedstrijd sport basketbal en de 'streetsport'-variant waarmee een leerling kan aantonen in enige mate basketbalcompetent te zijn. Het spelen van een spel kan natuurlijk in het ruimer kader en meer complexe toetseenheid van een intra- (binnen een klas) of interklassikaal (tussen klassen) speltoernooi plaatsvinden. Binnen elk bewegingsgebied zijn vergelijkbare toetseenheden te vinden.

### *Ensceneringscompetenties in dienst van een beter bewegen.*

Het gaat niet alleen om het kunnen toetsen van bewegingscompetenties. Een turndemonstratie laat niet alleen zien wat leerlingen kunnen op het gebied van zwaaien, springen en draaien of combinaties daarvan. Maar het kan ook gaan om het organiseren van de demonstratie (het klaarzetten van het materiaal, de opzet van de act), het elkaar bij de uitvoering helpen, het elkaar coachen (aanwijzingen geven) bij de voorbereiding en uitvoering van de activiteit, met niveaueverschillen leren omgaan, met elkaar nagaan wat goed en minder goed ging en waar je dan voor een volgende keer aan moet denken. Niet alle leerlingen laten al deze vaardigheden zien. Maar samen tonen ze wat ze geleerd hebben of al kunnen. We kunnen daar wel normen aan verbinden zoals 'laat bij de demonstratie minimaal één roluitvoering<sup>2</sup> zien'. De leerlingen moeten dat vooraf weten.

Bij een binnen een klas uitgevoerd volleybaltoernooi kan het gaan om: het even sterke teams kunnen samenstellen, een spel op gang kunnen houden, spelregels afspreken en handhaven, de meest belangrijke bewegingsvaardigheden en tactische handelingen kennen en kunnen toepassen waardoor een spelbedoeling als het op een bepaalde manier scoren van punten of voorkomen dat de tegenpartij dat doet voldoende gerealiseerd wordt. Als de groep daartoe de mogelijkheid heeft kan het ook gaan om: het even sterke teams kunnen samenstellen en speelregels kunnen afspreken waardoor met verschillende spelniveaus rekening wordt gehouden, onderlinge conflicten kunnen oplossen, rollen in spelsituaties kunnen uitvoeren zoals scheidsrechter/aanvoerder/coach, het spel kunnen zelf kunnen verbeteren of ontwikkelen, de beleving van het spel kunnen veranderen van prestatief (het gaat om de punten en het winnen) naar meer recreatief (het gaat vooral om samen 'een spannend spel te kunnen spelen' en minder om wie de winnaar is).

De meeste van de hier beschreven vaardigheden zijn te typeren als ensceneringsvaardigheden. Vaardigheden, die nodig zijn om bewegingssituaties of –activiteiten te organiseren of te ontwerpen. Om problemen op dit gebied te kunnen oplossen. Naast het ontwikkelen van bewegingscompetenties (BC's) gaat het om het ontwikkelen van ensceneringscompetenties (EC's).

In het overzicht (zie figuur 1) wordt aangegeven hoe een brede competentietoetsing van BC's én EC's vorm kan krijgen door elke schoolperiode (van vakantie tot vakantie) met een sportief en interklassikaal evenement af te sluiten. Het wordt toegepast door een school in het midden van het land. Het is in de plaats gekomen van de traditionele sportdagen en kost per periode ongeveer een dagdeel en per leerjaar ongeveer een week. Het vindt deels binnen en deels buiten het reguliere lessenrooster plaats. De organisatie kan door een schoolsportcommissie bestaande uit leerlingen van klas 3 en hoger (30 in totaal) worden uitgevoerd of wordt door leerlingen uit hetzelfde leerjaar of een klas georganiseerd. Leerlingen vervullen alle wenselijke rollen. Zie figuur 1.1.

| <i>Klas 1</i>                                   | <i>Klas 2</i>                                    | <i>Klas 3</i>  | <i>Klas 4</i>   | <i>Klas 5/6</i>  |
|---|--|--|---|--|
| 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 10 takken van sport en 4 deelnemende scholen (SC) |
| P4: volleybal toernooi (SC)                     | Volleybaltoernooi (SC)                           | Volleybaltoernooi (eigen organisatie)                          | Volleybaltoernooi prestatief en recreatief (eigen organisatie)  | Volleybaltoernooi prestatief en recreatief (klas 5 en eigen organisatie) |
| P5: atletiek- team en/of softbaltoernooi        | Atletiek- en/ of softbaltoernooi                 | Atletiek- team-meerkamp-                                       | Survivaltocht in Drenthe of                                     | Sportclinics van sportorganisaties                                       |

|   |   |  |  |  |
|---|---|--|--|--|
| (SC)<br>Driedaags zomerkamp<br>voor liefhebbers | (SC)<br>Driedaagse hike<br>voor liefhebbers | toernooi (eigen<br>organisatie) en 5-<br>daagse zeil- en<br>surfkamp voor<br>liefhebbers (in<br>een niet-les<br>periode) | meerdaags duur-<br>sportevenement<br>(fietsen, kano'en,<br>lopen, wandelen,<br>skaten) | op een dagdeel<br>met mogelijkheid<br>tot vervolg-<br>trainingscursussen.<br>Aanbod van 5<br>trendsporten. |
|---|---|--|--|--|

Figuur 1.1. Overzicht van schoolsportactiviteiten.

Praktijktoetsen worden in het jargon dat met het denken en werken met competenties samenhangt ook wel assessments of assessmentcenters genoemd<sup>3</sup>. We houden het hier op *niveautoetsen*, die we in één of meerdere opeenvolgende leerjaren uitvoeren. Daarmee kan de leerling zelf én wij de ontwikkeling op verschillende bewegingsgebieden vaststellen. Een niveautoets kan op basis van de volgende taak worden uitgevoerd.

*Voorbeeld van een lessenreeks (én beoordeling)*

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.

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, scheidsrechteren, 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.

*In stappen competent worden*

Competent worden doe je in stappen. Als een leerling een softbal eindspelvorm kan spelen is er al sprake van een softbalcompetentie en die ontwikkelt zich hopelijk. Een ontwikkeling uit zich in gedrag en die kunnen we op verschillende niveaus beschrijven. We noemen ze (gedrags)profielen. Profielen kun je vaststellen bij een softbalspel negen tegen negen. De complexiteit van dit spel en de geringe actie bij slaan, lopen, gooien en vangen maakt het vaststellen van het spelniveau te lastig. Het is gewenst om te zoeken naar spelvormen die passen bij het spelniveau van leerlingen. Het gaat hier om de methodische stappen van het leren softballen. De methodiek vorm gegeven in softbal eindspelvormen. Hiermee kan worden aangetoond wat leerlingen op hun niveau aan kunnen en of dat op een 'voldoende' (door docent en/ of sectie vast te stellen) niveau is. De complexiteit neemt per spelvorm op meerdere fronten toe. Het vereist per stap technisch en tactisch gezien meer van leerlingen. Er wordt steeds wat meer kennis en inzicht in spelregels verwacht. Maar ook van andere rollen is per spelvorm meer te verwachten. De leerlingen kiezen zo mogelijk zelf hun spelvorm. Ze moeten van zichzelf weten op welk niveau ze ongeveer spelen en met welk spel ze de meeste kans hebben het 'beste' van zichzelf te tonen. Een methodiek van softbal eindspelvormen kan de volgende zijn.

### 1. Softbalcricket.

Het is een basisspelvorm waarin alle hiervoor genoemde ingrediënten zitten. Er zijn drie veldspelers, waarvan er één pitcher is, één catcher en één honkspeler of verre veld. Er is één slagman of –vrouw. Wijd of slag kunnen door de catcher worden aangegeven maar tellen niet. Er wordt steeds een bal geworpen, totdat deze naar voren wordt geslagen. De slagman wordt honkloper en probeert een honk te stelen. Als de bal ver weg is blijft de honkloper tussen slagplaat en honk heen en weer rennen en scoort op elk honk een punt. Als hij niet verder kan lopen omdat hij anders kan worden getikt stopt hij op een honk, steekt z'n arm omhoog en begint aan een tweede (en eventueel derde) slagbeurt. Wordt hij uitgetikt dan is hij alle voorgaande punten kwijt, maar hij behoudt het recht op twee of drie slagbeurten.

Leerlingen kunnen het eigen speelveld uitzetten, het spel op gang brengen en houden. De rol van *regelaar*. Als de catcher slag/ wijd aangeeft en mag beslissen of een speler uitgetikt is of niet en wel/ niet buiten zijn loopbaan komt is de (meespelende) *scheidsrechter* geboren.

### 2. Drie honken softbal.

Het is een eindspelvorm waarbij *vier* veldspelers (twee honkspelers, een pitcher en een catcher) en *twee* slagmensen spelen met *drie* honken. Er kan niet/ wel met wijd en slag worden gespeeld. De catcher geeft dat aan. Na een geslagen bal worden honken gestolen. De honkspelers moeten de honklopers uittikken. Van 'branden' wordt nog even afgezien. De eerste slagman probeert binnen te komen om aan de volgende slagbeurt te beginnen. Elke speler krijgt twee of drie slagbeurten.

Wanneer beide mensen op de honken staan komt de voorste binnen om aan slag te gaan en krijgt daarvoor geen punt. Elk honk dat wordt bereikt levert een punt op of pas als je binnenkomt.

De spelers kunnen hier beginnen elkaar te *coachen* op het honklopen (wanneer wel en niet lopen of voorkomen dat er gelopen kan worden), het overnemen van honken of elkaar rugdekking geven bij aangooien op honken en hoe er kan worden uitgetikt. Ze kunnen elkaar op dat punt aanwijzingen geven maar die rol kan daarnaast ook worden toegewezen aan een bepaalde speler met relatief veel spelinzicht: de aanvoerder. Coachen zonder in enige mate gericht te observeren is niet mogelijk. De rol van observator is in dit en de volgende spelen van belang.

### 3. Vier honken softbal (versie 1).

Het is een eindspelvorm waarbij *zes* veldspelers (drie honkspelers, een korte stop, een pitcher en een catcher) en *drie* slagmensen spelen met *vier* honken. Het hard en ver slaan is nog zeer beperkt. Het stelen van honken wordt gestimuleerd (drie honklopers en vier honken). Het 'branden' wordt ingevoerd. Er wordt met wijd en slag gespeeld. Na drie uit of elke speler twee slagbeurten wordt gewisseld. Als de drie spelers van een slagpartij op de honken staan mag de voorste binnenkomen zonder te scoren. Elk honk levert een punt op, maar je kunt ook een punt pas bij binnenkomst laten scoren. In dat laatste geval mag de laatste slagman- honkloper nog door een medespeler worden binnengeslagen. Om uittikacties te bevorderen kunnen de honken in een ruit worden gelegd waardoor de catcher makkelijker het tweede honk kan bereiken.

Het elkaar *coachen* kan worden uitgebreid met aandacht voor het innemen van veldposities en hoe we een bal hard kunnen raken. Het elkaar coachen en het spelen met een coach (op de korte stoppositie) inclusief time outs benadrukt het gericht observeren en aanwijzingen geven. De leerlingen mogen die rollen uitvoeren maar moeten dat niet. Het wordt gestimuleerd.

Het spelen van een onderlinge competitie waarbij tweetallen van teamsamenstelling wisselen maakt het gewenst, dat twee of drie leerlingen een programma kunnen maken en de poulestand kunnen bijhouden. De rollen van toernooi- organisator en wedstrijdleader zijn geboren. Bij spel 3 en 4 kan het al spelend oefenen van bepaalde spelacties van belang worden. Voorbeeld: het leren insluiten en uittikken van een honkloper of het stelen van een honk op een stootslag. De docent maar ook leerlingen kunnen dergelijke spelsituaties ontwerpen, uitvoeren en daarbij elkaar instrueren.

### 4. Vier honken softbal (versie 2).

Dezelfde eindspelvorm maar met *negentien* veldspelers en *drie* slagmensen. Een zinnig spel als er vaak hard en ver wordt geslagen.

Nu speelt het coachen van het team (veldposities, rugdekking geven, relay- acties) een nog belangrijker rol. De korte stop is daarvoor de meest geschikte positie. Spelers wisselen regelmatig van plek in het veld, maar het wordt aan henzelf overgelaten op welke positie ze willen spelen. Het al spelend oefenen blijft in deze fase van belang. Door opgedane leerervaringen zijn leerlingen steeds

beter in staat te leren hoe ze zichzelf en anderen iets kunnen leren. Ze leren steeds beter de rol van ontwerper uitvoeren door het toepassen van handelings- en ordeningsschema's, werkpatronen en didactische vuistregels: het leren te leren. De bewegingsgrammatica die nodig is om enigszins zelfstandig te kunnen spelen.

Voorbeeld van een *schema of model* is een geordend overzicht (de structuur of het grondpatroon) van alle aanvals- en verdedigingsacties (technieken en tactieken), die in een bepaald leerjaar of periode (een lessenreeks) geleerd worden zoals:

- Aanvalsacties:
- hard en gericht slaan
  - honklopen: het stelen van honken
- Verdedigingsacties:
- gooien, vangen, fielden
  - pitchen en catchen
  - (includen en) uittikken van een honkloper
  - kiezen van veldposities
  - elkaar rugdekking geven bij aangooien op honken of verwerken van grondballen
  - uitvoeren van een 'relay'

Een voorbeeld van een *werkpatroon* is de toepassing van achtereenvolgende aandachtspunten en aanwijzingen. De eerste met alleen het patroon, de tweede met aan toegevoegd voorbeeld van een kijkwijzer. Het leermiddel is een gecombineerde info- en taakbrief.

#### Aanwijzingen geven!

Wordt het doel van een activiteit gerealiseerd?

Ja? Ga zo door!

Nee? Wat is de kernhandeling / het principe van een activiteit?

Lukt het nu?

Ja? Ga zo door!

Nee? Wat zijn de gewenste handelingen die aan een geslaagde uitvoering een bijdrage kunnen leveren?

Wat zijn de kernvaardigheden binnen een bewegingsactiviteit die moeten worden uitgevoerd?

Lukt het nu?

Ja? Ga zo door!

Nee? Wat zijn de bewegingen, de posities en acties van lichaamsdelen, binnen een handeling?

#### Aanwijzingen geven!

Wordt het doel van een activiteit gerealiseerd?

Lay-up: scoren in beweging door de bal via het bord bovenhands in de basket te spelen!

Voetbaldribbel: met tegenstanders in de buurt de bal naar het doel van de tegenstander zien te brengen!

Ja? Ga zo door!

Nee? Wat is de kernhandeling / het principe van een activiteit?

Lay-up: maak je zo lang mogelijk/kom zo dicht mogelijk bij de basket!

Voetbaldribbel: loop, kijk naar voren en hou de bal steeds vlak bij je!

Lukt het nu?

Ja? Ga zo door!

Nee? Wat zijn de gewenste handelingen die aan een geslaagde uitvoering een bijdrage kunnen leveren?

Wat zijn de kernvaardigheden binnen een bewegingsactiviteit die moeten worden uitgevoerd?

Lay-up: maak twee lange laatste stappen en zorg direct voor een aanvalsrebound!

Voetbaldribbel: hou de bal zo ver mogelijk van je tegenstander vandaan!

Lukt het nu?

Ja? Ga zo door!

Nee? Wat zijn de bewegingen, de posities en acties van lichaamsdelen, binnen een handeling?

Lay-up: strek je arm (actie), speel de bal met een ontspannen pols tegen het bord (positie), breng je rechter knie energiek omhoog...

Voetbaldribbel: speel de bal afwisselend met binnen- en buitenkant van je voet (actie); hou de bal 'onder' je lichaam (positie)...

Voorbeelden van *didactische vuistregels* zijn: 'eerst laten zien, dan doen en dan pas er over praten', 'al spelend leren oefenen' of 'pas na beleven komt leren'. Leerlingen leren deze vuistregels toe te passen nadat ze het zelf hebben ervaren, het hen bewust is gemaakt en hen eventueel een ondersteunende informatiebrief is verstrekt.

Leren over softballen krijgt op deze manier een meer gerichte invulling. Het stimuleert leerlingen tot een actief leren. De manier van op deze manier werken, het 'hoe', hangt van de doelgroep af. Het verschilt duidelijk per type onderwijs. Collega's, die hiermee experimenteren geven sterke vorderingen en verrassende resultaten bij leerlingen aan.

#### *Vaststellen van competentieniveaus in profielen*

Als we het hebben over toetsen van competenties hebben we het, als we het gewenste jargon toepassen, over assessments<sup>3</sup> of niveautoetsen. Het zijn momentopnamen van de aanwezige bekwaamheid op een bepaald gebied: softbal, turnen, volleybal. Deelnemers krijgen een praktijktoets en 'groot probleem' in de vorm van een demonstratie, toernooi, evenement of meerkamp ter oplossing aangeboden.

De verschillende BC's zijn in het bewegingsonderwijs de belangrijkste. EC's zijn ondersteunend en maken het realiseren van de BC optimaal mogelijk. Leerlingen moeten als ze in teams werken *samen* over de nodige EC's beschikken om het bewegen optimaal mogelijk te maken. Daarin kunnen en mogen binnen groepen verschillen bestaan. Het gaat om het tonen van één, twee of alle (bepaal de norm!) EC's in een gegeven context van bijvoorbeeld dat judotoernooi.

Naar aanleiding van een lessenreeks kan een profiel, een niveauaanduiding, van het bewegingsgedrag worden gebruikt. Het zelfverantwoordelijk maken van leerlingen voor hun eigen leerproces betekent dat het beoordelen in de vorm van profielen door de volgende personen kan worden vastgesteld.

- De leerling zelf. Het gebeurde al eerder in de lessenreeks en tegen het einde nog een keer. Het maakt bij de leerling bewust welke aspecten meer of minder goed gaan. Het draagt bij aan een beter inzicht in hoe je moet leren boksen.

- Een partner van de leerling. Het stimuleert het delen van hoe zie jij mij en hoe zie ik mijzelf. Opnieuw levert het een bijdrage aan 'inzicht krijgen' en voor de partner: een meer gericht kijken naar een ander.

- De docent vat samen en corrigeert eventueel de beide eerder gegeven waarderingen. Als laatste in een rij maakt het ook mogelijk vele leerlingen tegelijk te beoordelen. De terugg rapportage is nodig om het rendement van een lessenreeks goed te kunnen waarderen.

Omdat niveaus worden aangegeven en geen cijfers blijkt een eerlijke beoordeling van de leerling zelf of een partner zeer waarschijnlijk. Voor de docent is ervaring en training in het breed waarnemen van meerdere leerlingen tegelijk en per leerling van meerdere aspecten noodzakelijk. De grove categorisering maakt 'fouten' in de beoordeling klein.

#### *Een handbalrolprofiel*

In figuur 2 worden vier handbalrolniveaus vrij compleet beschreven. Van het laagste niveau 1 tot en met niveau 4. Het gaat hierbij om het beoordelen en waarderen van de handbalrolcompetentie. Niet alle aspecten zullen op één niveau zichtbaar zijn. Er zijn ook aspecten zichtbaar op een lager of hoger niveau, maar het gaat om de niveauaanduiding die het meest op de speler van toepassing is. Als 80% van de aandachtspunten op een bepaald niveau wordt getoond is dat het competentie- of functioneringsniveau. Zie figuur 1.2.

Mijn handbalrolniveau aan het begin van de lessenreeks was op het niveau van: (1) beginner, (2) gevorderd beginner, (3) beginnend gevorderde en (4) gevorderde.



|   |  |
|---|--|
| <i>Niveau 1.</i> Je kunt de belangrijkste spelregels op jezelf toepassen en spelproblemen van jezelf herkennen.   |  |
| <i>Niveau 2.</i> 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.  |  |
| <i>Niveau 3.</i> Je kunt de belangrijkste spelregels toepassen en als scheidsrechter optreden (werkpatroon: fluiten, wie, wat, hoe zeggen), aanvoerder van je team zijn, spelproblemen herkennen, benoemen en systematisch oorzaken analyseren en een oplossing hieruit afleiden, even sterke teams samenstellen en een speltoernooi organiseren.                   |  |
| <i>Niveau 4.</i> Je kunt de belangrijkste spelregels toepassen en als scheidsrechter optreden (werkpatroon: wie, wat, hoe met signaal aangeven), aanvoerder of coach van een team zijn, spelproblemen herkennen, benoemen, systematisch oorzaken analyseren en uit meerdere oplossingen kiezen én een speltoernooi organiseren en als wedstrijdleider functioneren. |  |
| Rolbeoordeling van<br>Het rolniveau aan het <u>einde van de lessenreeks</u> was:<br>op basis van eigen beoordeling<br>op basis van beoordeling door een medespeler<br>op basis van beoordeling door docent  |  |

*Figuur 1.2. Het handbalrolprofiel*

*Een handbalspelprofiel*

De docent kan de aandachtspunten per niveau beperken afhankelijk van wat deze essentieel vindt en in de lessen accent heeft gegeven. Omdat al handballend een bepaald niveau wordt bereikt en je die ontwikkeling wilt vastleggen krijgen de leerlingen al vanaf de derde les inzage in dit profiel. Ze krijgen dan een beeld hoe handbalgedrag zich kan ontwikkelen en kunnen dat op hun gedrag projecteren. De handballessen worden wekelijks één keer gegeven. Er zijn minimaal zes lessen nodig. De zesde les krijgt de vorm van een afsluitend intra- of interklassikaal handbaltoernooi dat leerlingen zoveel mogelijk zelf organiseren. In figuur 1.3 is een 'handbalspelprofiel naar niveau' opgenomen.

Mijn handbalspelniveau aan het begin van de lessenreeks was die van: (1) een beginner, (2) gevorderd beginner, (3) beginnend gevorderde en (4) gevorderde.

|   |  |
|---|--|
| <i>Niveau 1.</i> Je kunt de baltippend opbrengen en tegelijk de omgeving waarnemen, de passes vooral uit stand geplaatst geven, aanspeelbaar voor de balbezitter zijn, uit stand of uit loop scoren, tussen tegenspeler en doel blijven, je gebruikt je armen om een bal te blokken.  |  |
| <i>Niveau 2.</i> 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 aanspeelbaar 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).   |  |
| Niveau 3. 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 vrijlooptactie, 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). |  |
| Niveau 4. Je kunt de bal met elke snelheid ontvangen, opbrengen en op volle snelheid passen of scoren, de bal in beweging ontvangen en gevarieerd in beweging naar medespeler afspelen, je in elke positie in de aanval aanspelbaar opstellen al of niet na een vrijlooptactie, je maakt gevarieerd 'ruimte' in de verdediging van de tegenpartij door schotdreiging, snel passen en plaatswissels, je kunt gevarieerd scoren en voert de juiste actie op het juiste moment uit, aanvals- en verdedigingsposities overnemen, man- en balgericht actief verdedigen en zowel ruimtedekking als man tegen man spelen.   |  |
| Spelbeoordeling van<br>Het spelniveau <u>aan het einde</u> van de lessenreeks was:<br>op basis van eigen beoordeling<br>op basis van beoordeling door een medespeler<br>op basis van beoordeling door docent   |  |

*Figuur 1.3. Het handbalspelprofiel.*

#### *Nieuwe wijn of nieuwe zakken?*

De vraag is: is het toetsen van competenties met behulp van gedragsprofielen nu 'oude wijn in nieuwe zakken' of is er sprake van 'een nieuw soort wijn'. Ongetwijfeld dat laatste. Echt 'nieuw' is de manier van toetsen van competenties niet. Het leidt wel tot een herbezinning op wat we écht belangrijk. We moeten nadenken over de omvang (de toetseenheid) en de aard van wat we willen toetsen. Bij de 'aard' gaat het vooral om het toetsen van wat (in enige mate) zelfstandig bewegende leerlingen aan bewegings- en enceneringsproblemen alleen of samen kunnen oplossen. Daarvoor moeten ze beschikken over competenties waarmee ze buiten de school in hun vrije tijd optimaal aan sport kunnen doen. De winst is dan ook het volgende.

- Een andere opvatting over toetsen (diagnostisch, aangeven van niveaus op basis van gedragsprofielen).
- Een grotere en meer zinvolle toetsomvang of toetseenheid (bijvoorbeeld een toernooi of een demonstratie).
- Het verwerven van competenties om op een meer wendbare manier aan sport te kunnen deelnemen en er zelf vorm en inhoud aan kunnen geven

<sup>1</sup> Diagnostisch evalueren betekent de leerling een spiegel voorhouden. Laten zien wat hij kan en (nog) niet kan. Vervolgens moet de mogelijkheid worden geboden aan de eigen verdere ontwikkeling te werken. Het evalueren speelt hierbij een belangrijke rol in het verdere leerproces en de leerling moet de mogelijkheid krijgen met die ervaring verder iets te doen.

<sup>2</sup> Rollen staan in dienst van het (leren) bewegen. Hoewel meerdere rollen kunnen worden onderscheiden is beperking tot de rol van helper/coach en scheidsrechter/organisator voor de overzichtelijkheid wenselijk.

<sup>3</sup> Assessment is het beoordelen van een praktische taak, waarmee een relatief omvangrijk probleem kan worden opgelost. Dat beoordelen gebeurt in niveaus. Relatief wil zeggen dat het voor deze doelgroep een 'probleem' is. Bij basketbal bijvoorbeeld 'het in een wedstrijd niet (genoeg) kunnen scoren' (Dochy et al., 1999; Eringa et al., 2000).

## 2 Inspireren tot leren ... Dinant Roode

Laten we het onderwerp eens wat extreem benaderen. Wat in het onderwijs doorgaans doorgaat voor 'goed' onderwijs is een grap. Een grap waar we hard om moeten lachen om te voorkomen dat we gaan huilen. Onderwijs is eigenlijk alles wat een leeromgeving niet zou moeten zijn: sterk ondergefinancierd, weinig materialen ter beschikking, eenzijdige informatiebronnen, demotiverende 'one size fits all' benadering, uiteengerafelde delen die we vakken noemen, opgelegd in plaats van inspirerend en gebrekkig in samenhang. Daarom is leren meer een toevaligheid, bijna een bijzondere gebeurtenis in plaats van een natuurlijk proces. Docenten en leerlingen zitten vaak vast in bureaucratische systemen die we 'school' noemen.

Eigenlijk is het pedagogisch naïef dat we leerlingen tot leerstof verplichten waaruit vaak blijkt dat ze cynischer zijn geworden en zeker niet vaardiger, zeker niet hun kennis hebben vergroot of geïnspireerd geraakt zijn. *Heb ik uw aandacht?*

Ik ga op zoek naar de nuancering en wil de aandacht vestigen op het belang van thematisch leren, differentiëren en niveautoetsen of assessments.

### Leerprocessen creëren

Leren staat in de belangstelling. Leren in het onderwijs is vaak zonder directe betekenis. Steriele, levenloze onderwerpen die door docenten in het geheugen van de leerling wordt geperst. De docent bepaalt wat de leerling op welk moment moet doen. Toch heeft het onderwijs niet stil gestaan.

Leerlingen moeten meer zelfstandig leren en docenten hebben minder contact- maar meer begeleidingstijd. Het studiehuis als nieuwe en potentieel krachtige leeromgeving. Maar slaan we de plank niet mis? Vele beleidsnota's volgen elkaar in snel tempo op waarbij verandering synoniem lijkt voor 'goed onderwijs'. We kunnen allemaal wel voorbeelden bedenken en de gevolgen die dit heeft gehad. Goed onderwijs vraagt om goede docenten, een professional die zijn vak verstaat en daarnaast competent is als begeleider van leerprocessen. Die breed inzetbare professional kan begeleiden, leiding geven, ontwerpen en ontwikkelen, evalueren/reflecteren en managen' én leert. Leren én veranderen kost tijd en die missen we voortdurend.

Als docent ben ik op zoek naar mogelijkheden om kinderen nieuwsgierig te maken. Natuurlijk weet ik wat ik mijn leerlingen wil leren, maar bevlogenheid is een motor van leren die ik zo graag wil horen ronken. Leren waarbij leerlingen nieuwsgierig worden, gedreven op zoek gaan naar mogelijkheden en daarbij succes ervaren en persoonlijke ontwikkeling realiseren. De leerling zou meer het eigen leerproces moeten willen en kunnen sturen. Het komt toch te weinig voor dat leerlingen bij je komen met hun leervragen?

Leerlingen die een salto willen leren om de flip bij het wakeboarden te kunnen, die vaardiger willen worden in voetbal om de 'panna-battle' te kunnen winnen, die zich willen bekwamen in leiding geven zodat zij dat in de vereniging kunnen toepassen en die willen leren hoe zij zich gezond kunnen houden. Het zijn stuk voor stuk toch prachtige onderwijsinhouden, maar het komt te weinig voor. Het zijn incidenten omdat wij zo goed weten wat 'onze' leerlingen moeten leren. We geven fijntjes aan dat we een programma moeten volgen. Oriënteert een leerling zich op waardevolle sport- en bewegingservaringen, in de rol van beweger, maar ook als helper/coach en scheidsrechter/organisator, wanneer wij bepalen wat hij/zij leert? Wanneer we het belangrijk vinden dat leerlingen zich kunnen oriënteren op waardevolle sport- en bewegingservaringen is het ervaren van bewegen en het uitvoeren van rollen, het opdoen van kennis over bewegen en het inzicht krijgen in verschillende motieven van bewegen belangrijk omdat leerlingen dan beargumenteerde keuzes kunnen maken om op zijn/haar eigenwijze deel te nemen aan de bewegingscultuur van nu en later. Kinderen willen leren en zich ontwikkelen wanneer de context spannend en uitdagend is. De straatcultuur is een prachtig voorbeeld van een spannende context voor veel jongeren. Nieuwe manieren van bewegen en sportbeoefening volgen elkaar snel op. Skateboarden, streetbasketball en breakdance zijn sporten waar we niet meer omheen kunnen. Het showen van vaardigheden en trucjes aan elkaar is enorm populair. Denk aan spelen als 'final move – final score', panna-battles en bmx-fietsen waar de truc waardering en punten oplevert. Verbreden van het onderwijsaanbod of keuzes laten maken is nodig.

## Leerprocessen volgen

'Hoe' leerlingen leren bepaalt het resultaat. De aandacht voor leerprocessen groeit. Leren vindt plaats door nieuwsgierigheid, het willen begrijpen van de wereld en jezelf. Leren zou een actief en constructief proces moeten zijn binnen (voor leerlingen) betekenisvolle situaties. Het construeren van een persoonlijke leeromgeving. Daarmee is leren niet alleen begrijpen, maar ook integreren van huidige ervaringen met ervaringen die eerder zijn opgedaan én toepassen van kennis en vaardigheden. Het gaat om leren én leren te leren. Leerlingen raken geïnspireerd wanneer er sprake is van leren op een als relevant ervaren terrein. Ze zelfstandig en samen met anderen 'echte' verantwoordelijkheid krijgen en ervaren.

Een activerende didactiek betekent dan procesgericht begeleiden, op maat feedback geven en op niveau/naar interesse laten leren. Leren van principes, uitvoeren van rollen en toepassen van schema's, werkpatronen en vuistregels zijn nadere invullingen daarvan.

Succes wordt vaak bepaald door één actie, één opmerking, één gedraging, één methode en stel dus leerlingen vaak de vraag: 'wat is de kern van deze actie?' Bijvoorbeeld. Wat is de kern van vrijlopen bij spel? Het creëren van een vrije balbaan tussen balontvanger en balbezitter, waarbij er oogcontact is. Dit noem ik het principe van vrijlopen.

Leren bewegen biedt meerdere uitdagingen wanneer leerlingen observeren, organiseren, coachen en helpen. Uitvoeren van rollen ondersteunen het leren bewegen. Wanneer leerlingen willen leren probeer ik ze bewuster te laten nadenken over hoe je het eigen leren kunt vormgeven. Eigenlijk leren ze dat het oplossen/aanpakken van (bewegings-) problemen gemakkelijker kan verlopen wanneer ze instaat zijn om een logische volgorde te hanteren met behulp van schema, werkpatroon of vuistregel. Het voorbeeldgedrag van een docent is hierin erg belangrijk. Laat zien dat je ermee leert. Voorbeeld van een werkpatroon: wat doe je als scheidsrechter als je een overtreding gezien hebt? Fluit, wijs aan wie de overtreding maakt, geef aan wat de fout is en geef aan hoe we verder gaan. Of bij het coachen/instrueren het werkpatroon toepassen van (eerst een) plaatje-(dan een)praatje (als toelichting of verklaring)-daadje (door het uitvoeren van het meer gewenste gedrag).

## Leren reflecteren op ervaringen c.q. problemen

Leren door het ervaren/oplossen van problemen, zelfverantwoordelijk leren, samenwerkend leren en leren door reflecteren zijn uitingvormen van meer procesgericht onderwijs. Het meer bewust leren én dat meer procesgericht onderwijzen vraagt om bepaalde competenties (houding, kennis en vaardigheden) én het goed kunnen reflecteren op hoe rollen en taken zijn verlopen (Fonderie-Tierie & Hendriksen, 1998). Het terugblikken, benoemen van essentiële aspecten en formuleren van nieuwe voornemens ondersteunen de zoektocht als lerende of begeleider. Vragen als: 'wat is er gebeurd, wat is daarin voor mij belangrijk en tot welke voornemens leidt dit nu?', helpen bij dit proces.

Procesgericht onderwijzen vraagt om een leeromgeving die uitdagend is. Het ontwerpen van waardevolle, inspirerende leeromgevingen is niet eenvoudig. Ook de veranderende houding van leerlingen is een proces op zich. Van een afwachtende houding van ik *moet* leren, naar ik *ga* leren naar uiteindelijk ik *wil* leren. Het leren ervaren en oplossen van problemen brengt de leerling daartoe. Het ervaren van problemen is een aanjager van leren en met name wanneer de leerling zelf met zijn/haar problemen komt. Het werken met thema's maakt problemen tot onderwerp van onderwijs en bevordert de motivatie.

Een voorbeeld: alleen én samenspelend passeren en scoren bij spel staat centraal. Na een concrete ervaring van voetbal komen we in een onderwijsleergesprek tot de conclusie dat dit thema voor elk spel geldt. De leerlingen bepalen vervolgens wat ze willen leren. De nadruk voor de ene leerling ligt op 'samenspel', een volgende op 'passeren' en weer een ander op het 'scoren'. Het thema c.q. probleem stuurt het handelen en het leren. Datzelfde doet in sterke mate de wijze van beoordelen of toetsen. Het laten werken aan relatief complexe en moeilijke aan een sportpraktijk ontleende taken én het beoordelen van de uitvoering hiervan op verschillende niveaus (ook wel assessment genoemd) stuurt de leerprocessen. Een voorbeeld volgt aan het einde van deze paragraaf. Niveaus hoeven niet vooraf te worden gegeven. Ze kunnen ook door de leerlingen zelf in voor hun begrijpelijke taal worden geformuleerd. Met andere woorden: een leerling moet één of meerdere niveaus op zo'n manier omschrijven dat het voor hem/haar haalbare, uitdagende doelen zijn. Het activeert het verdere leerproces, zeker als dat met frequente reflecties op ervaringen wordt gecombineerd. Wat is er gebeurd, waarom hebben jullie deze vorm gekozen/ontworpen, wat wil je leren, hoe heb je het aangepakt, wat is voor jullie/jou belangrijk, welke verandering(en) gaan jullie nu toepassen? zijn vragen die zeer regelmatig de revue passeren.

## **Thematisch leren**

Het thema, de uitdaging, past in een context waarin problemen tot verschillende oplossingen kunnen leiden. De taak mag meerduidelijk zijn en met behulp van meerdere kennisaspecten en vaardigheden op te lossen zijn. De taak fungeert als een heuristiek, een zoeken naar oplossingen binnen een bepaalde bandbreedte. Dus niet: 'komen tot een handstand' maar 'balanceren op de handen'. Niet: 'schieten uit stand bij basketbal' maar 'op verschillende manieren scoren uit stand/in beweging'. Meerdere oplossingen of keuzes zijn mogelijk en met onderlinge (niveau- en interesse)verschillen kan rekening worden gehouden.

De taak omvat het beter leren bewegen en het verantwoordelijk zijn voor elkaar en elkaars presteren. Ze moeten samenwerken en leren om tot resultaat te komen. Overleggen, organiseren, situaties inrichten, hulpverlening en vooral oefenen is nodig. Door te doen, later bewust te gebruiken en vervolgens zelf toe te passen investeer je in beter leren bewegen. Het is eigenlijk niets anders dan: 'wanneer iemand honger heeft geef hem geen vis maar leer hem vissen'.

## **Gedifferentieerd leren en beoordelen**

Er is toenemende aandacht voor het leren van strategieën om te kunnen leren. In het bewegingsonderwijs is beter bewegen geen kerndoel, maar wel samen met en beter leren hoe te bewegen. Slim leren bewegen. Het leren over hoe ik kan bewegen, hoe ik me kan ontwikkelen in bewegen, levert een grotere en meer waardevolle bijdrage aan een actieve, plezierige en gezonde sport- en bewegingsdeelname dan wanneer alleen het vaardiger worden in bewegen centraal zou staan. De aandacht voor reflectieve vaardigheden is dan ook geen toeval. Leren reflecteren op het eigen handelen, het proces en de situatie vraagt veel van leerlingen. Reflecteren bevordert het zich bewust worden van verschillende aanpakken, verschillende wegen die naar (verschillende) Rome(s) leiden, en daarmee ook het leren leren.

Een didactiek die activerend wil zijn, vraagt vaak om een andere manier van beoordelen. Regelmatig, diagnostisch, en een momentopname in een doorlopend leerproces. Differentiëren in de zin van op-maat-feedback geven is een middel om de leerling aandacht en richting te geven bij zijn leerproces. Ik probeer door het stellen van reflectieve vragen op-maat, leerlingen tot kritische bewegers te brengen. Het gaat hier om de vraag: past de feedback bij zijn/haar leren en leerproces?

Differentiëren naar inhoud/rol en niveau krijgt vaak vorm in methodische stappen die per leerling of groep kunnen verschillen. Differentiëren naar interesse is toepasbaar als bijvoorbeeld in de tweede fase leerlingen mogen kiezen welke activiteit ze willen beoefenen.

Taken – en zeker periodegebonden taken – kunnen al deze differentiatiemogelijkheden in één keer bieden.

Leren leidt tot verschillende prestaties en niveaus. Een beoordeling geeft een indruk welke ontwikkeling heeft plaats gevonden. Met 'ontwikkeling' wordt een complexe, relatief grote leereenheid genoemd, bijvoorbeeld: turn-, bewegen en muziek- of volleybal- ontwikkeling. Door meer holistisch beoordelen raak je de kern van het vak, dat waar het eigenlijk om gaat.

Wanneer we erkennen dat leren leidend is en het beoordelen op basis van relatief (afgestemd op de mogelijkheden van de doelgroep) complexe taakuitvoeringen plaatsvindt is het geven van cijfers irrelevant. Het moet het leren verder kunnen helpen. Een manier om het denken in cijfers achter ons te laten, is het beschrijven van prestatieniveaus. Het mediorniveau (M) beschrijven we. Vervolgens geven we twee varianten aan. Je kunt nog geen prestatie op mediorniveau laten zien. Hiermee behaal je dan het juniorniveau (J). Junior is een term die goed past bij leerlingen en klinkt positief. Je laat duidelijk meer zien dan een prestatie op mediorniveau, bepaald dan het seniorniveau (S). Senior is een term die leerlingen niet direct zal aanspreken, waardoor het niet het karakter van een tien heeft. Het veronderstelt een actieve benadering van de leerlingen, waarmee je twee kanten op kan.

Leerlingen de mogelijkheid bieden om, als het ware, te onderhandelen over welke prestaties ze gaan ontwikkelen om tot een waardevolle beoordeling te komen. Dit veronderstelt gemotiveerd leergedrag en een sterke mate van betrokkenheid bij het eigen leerproces. Of voor leerlingen de niveaus omschrijven. In dit geval drie niveaus. Leerlingen kunnen meer gemotiveerd zijn om zich te verbeteren, wanneer de beoordelingscriteria helder en duidelijk zijn.

In het turnassessment heb ik voor de eerste aanpak gekozen. Hier een voorbeeld van de tweede aanpak.

*Mediorniveau.* Het kunnen uitvoeren van een oefening waarbij het zwaaien en draaien/roteren centraal staat. Je laat zien dat je twee vormen van zwaaien en draaien/roteren beheerst, veilig een bewegingssituatie op gang kunt houden en kunt helpen. Je kunt het ook anders aangeven. Je kunt in veilige zwaai, met een goed twee tellen ritme een halve en hele draai uitvoeren, waarbij je de benen tegen elkaar houdt. Je weet hoe je de ringen moet stellen op voor jou goede hoogte en je kunt anderen daarbij helpen, je weet hoe je bij de afsprong moet vangen.

*Juniorniveau.* Het kunnen uitvoeren van een oefening waarbij het zwaaien centraal staat. Je laat zien dat je het zwaaien en een draai beheerst en veilig een bewegingssituaties op gang kan houden. Je kunt het ook anders zeggen. Je kunt in een ontspannen zwaai, met een goed twee tellen ritme een halve draai uitvoeren waarbij je de voeten het eerst om laat draaien. Je weet hoe je de ringen moet stellen op voor jou goede hoogte en hoe je anderen daarbij kunt helpen.

*Seniorniveau:* Het kunnen uitvoeren van een oefening waarbij het draaien/roteren in zwaai centraal staat. Je laat zien dat drie of meer vormen van draaien/roteren beheerst, veilig een bewegingssituatie op gang kunt houden en een ander kunt coachen.

Je kunt het ook anders zeggen. Je kunt in veilige zwaai, met een goed twee tellen ritme een halve, hele draai en een vouwhang (eventueel met halve draai) uitvoeren. Je weet hoe je de ringen moet stellen op voor jou goede hoogte en kan anderen daarbij helpen. Je laat zien dat je anderen bij het afspringen kunt helpen. Je geeft aanwijzingen en af en toe een voorbeeld.

Belangrijk is dat leerlingen begrijpen waarom ze niveau *J*, *M* of *S* hebben gekregen, maar ze moeten het ook zelf kunnen en bij anderen kunnen toepassen.

### **Een turnassessment**

Springen, zwaaien en balanceren in de vorm van acrogym zijn binnen het turnen de grondvormen van bewegen die in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs aan bod kunnen komen en die leerlingen uitdagen. Hier gaat het om 'springen' in een vierde klas. Bij wijze van voorbeeld wordt aangegeven hoe met behulp van een actietaak leerlingen zelfstandig een het springen in een bewegingsbaan ontwerpen.

De vraag is: wat moeten ze weten en kunnen om dat zelf te kunnen regelen? Wat is hun ervaring met het springen tot en met de derde klas en welke leermiddelen (schema's, werkpatronen en vuistregels) hebben ze bij dit ontwerpen nodig?

Turnen in een vierde jaar vereist de nodige tijd om voldoende leerervaringen te kunnen opleveren. Er moet iets beter gedaan kunnen worden of zelfs nog iets nieuws geleerd worden. Voor mij geldt dit ook in de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Hier ligt de nadruk misschien meer op het ontwikkelen van vaardigheden maar dat neemt niet weg dat eenzelfde aanpak effectief kan zijn. Na het opdoen van ervaringen op bewegingsgebied staat een leerling meer open om te leren, zeker wanneer de ervaring spannend en uitdagend was. Leerlingen ontwikkelen hun bewegingscompetenties op een breed gebied. Hierin ligt de mogelijkheid om meer te sturen dan in de bovenbouw. Het aanleren van bewegingsprincipes krijgt de nadruk. Per leerjaar en per periode wordt een planning gemaakt. Turnen verdient het, gezien de mogelijke bewegingservaringen, in elk leerjaar aan bod te komen. Ga je uit van acht á tien lessen (enkele uren) per jaar dan biedt dat voldoende leertijd voor twee bewegings- activiteiten. Een keuze uit bijvoorbeeld (twee van de drie) springen, zwaaien of acrogym is wenselijk. Kiezen motiveert. Vier of vijf lessen vormen de kritische omvang. Het geeft het – voor mij - minimale aantal lessen aan, die leerlingen nodig hebben om allemaal leervorderingen te kunnen maken.

Om leren te bevorderen is de actietaak die ik geef, relatief complex en moeilijk. Relatief wil zeggen: afgestemd op ervaringen en mogelijkheden van deze bepaalde groep leerlingen. De verwachting is dat ze het met de nodige inspanning nèt naar wens kunnen realiseren. Bovendien fungeert het eindproduct van deze taak tegelijk als toets én hoogtepunt. Leerlingen geven elkaar een demonstratie/show van wat ze samen, als team, ontworpen hebben en optimaal – op hun niveau – kunnen tonen. Ik werk graag met kleine teams van ongeveer drie leerlingen die elkaar helpen/coachen en waarbij samenwerkend leren kan ontstaan.

### **De actie- of periodetaak**

Ik wil leerlingen van een tweede klas in die vijf of zes lessen samen een demonstratie zwaaien laten ontwerpen en uitvoeren. In plaats van lessen spreek ik liever van sport-/turnpractica omdat het zelf

ontwerpen en leren hier nadrukkelijk onderdeel van is. Ik begeleid de leerlingen bij hun acties en geef hen de volgende informatiebrief.

### **Zwaaien: Samen ontwerpen van een demonstratie zwaaien.**

#### *Opdracht*

De komende 5 tot 6 lessen/practica ga jij in een groepje van 3 personen aan het werk om te komen tot een leuke demonstratie van zwaaien. Binnen het zwaaien staat het veilig zwaaien en draaien centraal. In je groepje is het belangrijk dat je samen tot een uitdagende - leuk om naar te kijken - demonstratie van zwaaien en draaien komt.

Concreet betekent dit het volgende.

- Weet hoe je het materiaal veilig gebruikt.
- Weet hoe je elkaar moet helpen.
- Weet wat de kernactie van een beweging is.
- Enkele rotaties kunt uitvoeren waarin de kernactie van de beweging duidelijk zichtbaar is.
- Veilig zwaait.
- Samen, een leuke, spannende, moeilijke demonstratie geeft van wat jullie 'maximaal' kunnen.

#### *Organisatie*

Er is een volledige gymnastiekzaal beschikbaar voor het ontwikkelen van jullie demonstratie. Er zal waarschijnlijk wel overleg moeten zijn tussen de verschillende groepen over wie welk materiaal kan gebruiken om te oefenen. We hebben na de twee introductielessen de volgende mogelijkheden. Er zijn drie trapezesituaties met kasten en dikke matten. Er zijn drie ringenstellen om te oefenen met voldoende beschikbare matten. Er zijn zes touwen waarvan drie met banken, twee losse touwen en één met bok en minitrampoline, dikke mat en voldoende matten. De magnesiumbak staat op een vastpunt in de zaal.

#### *Beoordeling*

Jullie krijgen drie beoordelingen. Allereerst krijg je een individuele beoordeling voor je zwaai- en draaivaardigheid. Daarnaast een beoordeling van jullie demonstratie. Als laatste beoordelen jullie zelf het (leer)proces. Dat wil zeggen dat jullie je een beeld moeten kunnen vormen over hoe de samenwerking is verlopen. Hoe jullie het hebben aangepakt om tot een demonstratie te komen. Hierna vind je een globale beschrijving van de mogelijk getoonde niveaus. Bepaal je niveau. Bespreek dit met elkaar en de begeleider. Zie figuur 2.1.

#### *Individuele zwaaicompetentie*

Juniorniveau: Je kunt nog niet het niveau laten zien dat omschreven staat bij mediorniveau.

Mediorniveau: Je kunt aan twee van de drie toestellen (ringen, trapeze en touwen) drie verschillende rotaties uitvoeren, waarbij je de kernactie duidelijk zichtbaar in beeld brengt en laat zien dat je veilig kan zwaaien. Je laat zien dat je weet hoe de toestellen veilig en goed afgesteld moeten worden en kunt andere leerlingen helpen/assisteren bij het uitvoeren van bewegingen.

Seniorniveau: Je kunt duidelijk meer laten zien dan omschreven staat bij mediorniveau.

#### *Team demonstratie van het zwaaien aan ringen, trapeze en/of touwen*

Juniorniveau: Jullie kunnen nog niet het niveau laten zien dat omschreven staat bij mediorniveau.

Mediorniveau: Samen laten jullie zien dat er variatie is te zien in zwaaien en rotaties aan verschillende toestellen, waarbij jullie duidelijk de kernactie zichtbaar laten zien. Jullie laten een veilige show zien waarbij iedereen op zijn/haar eigen niveau deelneemt en waarbij jullie elkaar helpen om een beter prestatie neer te zetten. De demonstratie is als een show, leuk om naar te kijken.

Seniorniveau: Jullie kunnen duidelijk meer laten zien dan omschreven staat bij mediorniveau.

#### *Samenwerking van het team*

Juniorniveau: Jullie kunnen nog niet het niveau laten zien dat omschreven staat bij mediorniveau.

Mediorniveau: Jullie hebben in goed overleg met elkaar ervoor gezorgd dat iedereen op zijn of haar eigen niveau kan deelnemen aan de demonstratie. Tijdens overleg momenten hebben jullie naar elkaar geluisterd en hebben jullie elkaar uitlaten praten. Het is jullie duidelijk wie wat op welk moment moet doen.



Seniorniveau: Jullie kunnen duidelijk meer laten zien dan omschreven staat bij mediorniveau.

*Figuur 2.1. Beoordelen naar niveaus*

De drie beoordelingen naar niveau worden in een dossier, een beweegprestatiekaart of een portfolio opgenomen. Vooraf wordt aangegeven wat het belangrijkste is. Gaat het vooral om de teamprestatie, het teamproces (hoe komen ze samen tot het meest optimale resultaat en hoe goed helpen ze elkaar?) en/of de vordering die ze in deze zes lessen op het gebied van zwaaien tonen. Een gewichtverdeling kan dan tot een cijfer leiden. Maar wat heb je aan cijfers? Werk met verschillende niveauaanduidingen en laat het daarbij. Bij competentiegericht leren heeft dat laatste de voorkeur. Het zelfstandig samen turnen betekent: samen een taak kunnen uitvoeren en samen de (zwaai)situaties kunnen organiseren. Daarbij is steeds afstemming met de overige teams nodig. Samen tot verantwoorde keuzes komen bij het samenstellen van de eigen zwaai serie en tenslotte het ontwerpen van de onderling meest optimale zwaai serie van het team en de invulling van de vijf practicabijeenkomsten. Het ontwerpen wordt hier enigszins gestuurd, door voorbeelden van de docent en beschikbare leermiddelen. Hierbij moet je denken aan kijkwijzers en beeldmateriaal (cd-roms).

De rollen die bij deze taak moeten worden uitgevoerd zijn die van zwaaiër, helper/coach en jury/scheidsrechter. De helper/coach doet bewegingen voor en geeft aanwijzingen. Die aanwijzingen richten zich op de kern van een vaardigheid, de (technische) principes c.q. het meest essentiële bij elke bewegingsvaardigheid of activiteit. Die aandacht voor principes geldt voor elke bewegingsactiviteit en moet de leerlingen eerder bewust zijn gemaakt (een *schema* in en informatiebrief). Je kunt leerlingen natuurlijk ook de invulling zelf laten kiezen, waardoor het ontwerpen nog meer inhoud krijgt. Om een methodiek (*werkpatroon*) van het zwaaien en draaien (en afsprongen) zelf te kunnen maken is onder andere een (methodische) principe van belang: 'begin met een relatief eenvoudige bewegingsactiviteit (afgestemd op deze doelgroep) en maak het steeds moeilijker: van strekhangzwaai, plus draaien om de lengteas plus vouwhang met daarna afsprong achter betekent het toepassen van een deel-deel-totaal methode. Het is een kwestie van stapelen van bewegingsvaardigheden.

In een werkpatroon geeft de coach aan 'hoe de zwaaiër het uitvoerde' of 'uit zou moeten voeren' (het plaatje eerst); dan volgt een toelichting of worden vragen gesteld (het praatje) en tenslotte voert de zwaaiër de zwaai opnieuw uit (het daadje). Voor het leren toepassen hiervan kan de volgende informatiebrief worden gebruikt.

*Een informatiebrief voor de leerling-coach over 'plaatje-praatje-daadje' (weer een werkpatroon) kan er als volgt uitzien.*

'Wanneer je elkaar bij het bewegen wilt helpen kun je elkaar aanwijzingen geven. Gebruik daarbij het werkpatroon: PDD, plaatje-praatje-daadje. Pas het volgende toe.

| <i>Werkpatroon</i> | <i>Ik</i>  | <i>De ander</i>   |
|--------------------|--|---|
| <i>Plaatje</i>     | Laat het zien in een voorbeeld   | Kijk goed naar het voorbeeld  |
| <i>Praatje</i>     | Wat is het belangrijkste in dit voorbeeld, het principe!?  | Luister naar de belangrijkste aanwijzing, het principe!<br>Niet duidelijk? Stel vragen!   |
| <i>Daadje</i>      | Observeer de beweging en kijk of het principe in de uitvoering wordt uitgevoerd?<br>Reageer niet direct. Geef de tijd voor het realiseren ervan! | Voer de opdracht uit.<br>Probeer de actie en vooral het principe te realiseren!<br>Blijf het proberen als het niet direct lukt! |

Vraag: Wat doe je als je het plaatje niet direct kunt laten zien?'

Nast schema's en werkpatronen passen leerlingen ook *vuistregels* toe. Die vuistregels hebben betrekking op technische of didactisch-methodische aspecten, zoals:

- (technisch principe) helpen en vangen bij de verschillende vormen van zwaaien, hoe ondersteun ik mijn partner bij het duikelen voorover vanuit steunzwaaien aan de trapeze?

- (technisch principe) welke principes (kernhandelingen) zijn bij de verschillende vormen van zwaaien van belang?
- (didactisch-methodisch principe) het coachen kan sturend (je doet en zegt wat er moet gebeuren) of probleemgestuurd: je stelt vragen om de zwaaiër zelf oplossingen voor het zwaaioprobleem te laten bedenken.

Het beoordelen van elke individuele én de teamprestatie zegt iets over het niveau van hun zwaaicompetentie. Om het leren te stimuleren zou hieraan in een volgende klas een vervolg kunnen worden gegeven. De leerlingen hebben immers geconstateerd dat er gradaties in moeilijkheid bestaan en dat je dus jezelf kunt verbeteren. Het tonen van wat je kunt in de vorm van een turnshow voor je klasgenoten kan daarbij stimulerend werken. Dus ook in een volgend jaar kan een bewegingsbaan als actie- c.q. periodetaak worden gegeven.

<sup>1</sup> Een competentie is een geheel van kennis, vaardigheden en instelling/attitude (eigenlijk ook een vaardigheid) om een sportpraktijkprobleem te kunnen oplossen. Je kunt spreken van een turn- en/of springcompetentie en van de competentie 'helpen/coachen bij turnactiviteiten'

### 3 Praktijk. Een competentietoets

In aansluiting op paragraaf 2 zijn ook voor de bovenbouw competentiegerichte toetsen te maken. Een turncompetentie omvat het kunnen springen, zwaaien, draaien/rollen, balanceren over, aan, op turntoestellen. Maar ook het elkaar daarbij helpen/coachen en het organiseren van een turndemonstratie (voor elkaar of derden). Het beoordelen is gericht op het aangeven van prestatieniveaus als prikkel voor verdere leerprocessen ('ik zit op niveau 2, maar niveau 3 kan voor mij ook haalbaar zijn').

In deze taak staat 'springen' centraal en wil ik leerlingen van een vierde klas in vier of vijf lessen samen een bewegingsbaan laten ontwerpen en uitvoeren. In plaats van lessen spreek ik liever van turnpractica omdat het zelf ontwerpen er nadrukkelijk onderdeel van is. Mijn rol is die van begeleider en niet van lesgever. Ik geef hen de volgende informatiebrief.

#### *De taak*

Je maakt in de komende vier turnpractica een bewegingsbaan die uit drie toestellen bestaat welke achter elkaar op de een of andere manier moeten worden gepasseerd. Ieder probeert daarbij de voor hem of haar n et haalbare sprongen uit te voeren. Het teamresultaat telt en dat demonstreren we in het laatste practicum aan elkaar. De uitvoering wordt op niveau beoordeeld.

De teams bestaan uit drie springers die in ieder geval verschillen in niveau of spring- c.q. turnervaring. Ontwerp op basis van onderstaande informatie, jullie springervaring in de afgelopen jaren en van wat jullie elkaar in de drie practicumbijeenkomsten nog leren een eigen bewegingsbaan op. Zorg dat jullie elk onderdeel n et kunnen uitvoeren of toon een betere versie van wat je al enigszins beheerst. Coach en help elkaar. Zorg dat het bewegen veilig gebeurt.

Keuzemogelijkheden inclusief beoordeling van jullie springcompetentie bij het turnen.

- Er worden drie toestellen al of niet met de nodige tussenruimte achter elkaar geplaatst. Er zijn drie banen naast elkaar te maken. Je kunt dus ook synchroonspringen (niveau 2: bonus bij gelijktijdige uitvoering: maximaal 5 punten). Het team springt bij de demonstratie drie keer achter of parallel aan elkaar.
- Kies uit met of zonder aanloop. Met aanloop betekent: maak gebruik van Reutherplank (er zijn 4 beschikbaar) of minitramp (er zijn 4 beschikbaar). Zonder aanloop betekent dat je alleen de minitramp kunt gebruiken.  
Realiseer een afstand tussen afzetvlak  en het toestel van plaats '1 - 2 - 3'. De afstanden worden nader in centimeters aangegeven.
- Materiaal: drie bokken, drie kasten, drie paarden en twee springtafels.
- Voor uitvoering van de mogelijke sprongen zie de demonstraties op de CDRom.

#### *Inhoudelijke keuzemogelijkheden en beoordelingen*

Een overzicht van mogelijk te gebruiken toestellen, sprongen, belangrijkste aandachtspunten (bewegingsprincipes)  en de beoordeling:

Bok: (niveau 1) spreidsprong over hoogte '1 - 2 of 3'. De hoogtes worden nader in centimeters aangegeven.

Principes (met gebruik van minitramp): Maak een lange aansprong! Kijk bij het spreiden naar voren!  
Niveau 1= 5 punten. Afstand en hoogte leveren pluspunten op (2 x 1,2,3).

Paard-/kastbreedte. Je kunt hierbij de volgende opbouw volgen:

1. (niveau 2) Spreidsprong over hoogte '1 - 2 - 3'

Principe: Kijk bij het spreiden naar voren!

Niveau 2= 10 punten.

2. (niveau 2) Dievensprong c.q. hurkwendsprong over hoogte '1 - 2 - 3'

Principe: Hang in de sprong achterover c.q. Breng je knie en omhoog!

3. (niveau 2) Hursksprong over hoogte '1 - 2 - 3'

Principe: Trek je benen snel in!

4. (niveau 3) Handstandoverslag over hoogte '1 - 2 - 3'

Principes: Kijk naar je handen! Gooi je benen fel omhoog!

Niveau 3= 15 punten.

Paard-/kastlengte/tafel. Je kunt hierbij de volgende opbouw volgen:

1. (niveau 3) Hurksprong over hoogte '1 - 2 - 3'  
Principes: Reik ver naar voren! Kijk schuin naar voren! Trek je benen snel in!
2. (niveau 3) (kast/tafel) Schouderkip over hoogte '1 - 2 - 3'  
Principes: Hou je benen lang en strek je fel/ schop je omhoog!
3. (niveau 4) (kast/tafel) Handstandoverslag over hoogte '1 - 2 - 3'  
Principes: Kijk naar je handen! Gooi je benen fel omhoog!  
Niveau 4= 20 punten.
4. (niveau 4) (kast/paard/tafel) Radslag over hoogte '1 - 2 - 3'  
Principes: Plaats hand na hand! Hou je gestrekt!
5. (niveau 2) (kast en opgerolde lange mat/tafel) Tipsalto over de kast/tafel.
6. (niveau 3) (kast en opgerolde lange mat/tafel) Salto over hindernis  
Principes: Maak een hoge rol! Hou je klein! Strek je halverwege de rol uit!
7. (niveau 4) (kast) Arabier over hoogte '1 - 2 - 3'  
Principes: Plaats hand na hand en draai met je benen nu bij elkaar!

Vrije sprongen:

1. (niveau 3) Losse salto voorover of achterover met helpers die vastpakken
  2. (niveau 4) Losse salto voorover of achterover met vangers die alleen ingrijpen als het fout dreigt te gaan
- Bij 1 en 2: principes: (met minitramp) Lange aansprong! Maak je klein! Strek je halverwege de rol uit!

Beoordeling *springcompetentie*<sup>1</sup> bij het turnen wordt uitgevoerd door een ander team.

- niveau 1 = 7-14 punten
- niveau 2 = 15-21 punten
- niveau 3 = 22-28 punten
- niveau 4 = 29-35 punten
- niveau 5 = 36 punten of meer.

Het samen ontwerpen en uitvoeren van een bewegingsbaan vereist het met elkaar bedenken van een gezamenlijke demonstratie, het elkaar helpen/vangen en het elkaar aanwijzingen geven om iets beter te gaan uitvoeren of een moeilijker sprong te leren maken. Vandaar dat ook het volgende wordt beoordeeld.

*Beoordeling coachcompetentie* wordt uitgevoerd door het team zelf én de docent.

- |          |  |
|----------|--|
| Niveau 1 | past meestal de juiste hulpverlening toe. Geeft soms aanwijzingen. Ondersteunt het ontwerpen van een bewegingsbaan door daarbij eigen keuzes te formuleren.  |
| Niveau 2 | past altijd de juiste hulpverlening toe. Geeft soms aanwijzingen. Ontwerpt een meer gemeenschappelijke bewegingsbaan.  |
| Niveau 3 | kan inschatten of er moet worden geholpen of gevangen. Geeft vaak aanwijzingen. Neemt initiatief bij het ontwerpen van een bewegingsbaan.  |
| Niveau 4 | kan inschatten of er moet worden geholpen of gevangen. Geeft vaak aanwijzingen en stimuleert op een zeer positieve manier het springen van anderen. Ontwerpt een gezamenlijke bewegingsbaan en stimuleert daarbij dat elke springer van het team optimaal presteert. |

*Wat er verder toe doet*

De twee beoordelingen naar niveau per leerling worden in een dossier, een prestatiekaart of een portfolio opgenomen. Vooraf wordt aangegeven wat het belangrijkste is. Gaat het vooral om de teamprestatie, het teamproces (hoe komen ze samen tot het meest optimale resultaat en hoe goed helpen ze elkaar?) en/of de vordering die ze in deze vier lessen op het gebied van springen tonen. Een gewichtverdeling kan dan tot een cijfer leiden.

Het zelfstandig samen turnen betekent: samen een taak kunnen uitvoeren en samen de springsituaties kunnen organiseren. Daarbij is steeds afstemming met de overige teams nodig. Samen tot verantwoorde keuzes komen bij het samenstellen van de eigen sprongserie en tenslotte het ontwerpen van de onderling meest optimale sprongserie van het team en de invulling van de drie

practicabijeenkomsten. De informatiebrief bevat veel informatie over de springmogelijkheden. Het ontwerpen wordt hier enigszins gestuurd.

De rollen die bij deze taak moeten worden uitgevoerd zijn die van springer, helper/coach en jury/scheidsrechter. De helper/coach doet sprongen voor en geeft aanwijzingen. Die aanwijzingen richten zich op de kern van een vaardigheid, de (technische) principes c.q. het meest essentiële bij elke sprong. In bovenstaand overzicht van sprongen zijn die principes aangegeven. Die aandacht voor principes/kernhandelingen geldt voor elke bewegingsactiviteit en dat moet de leerlingen eerder bewust zijn gemaakt.

In de informatiebrief wordt een methodiek als *schema* aangegeven. Je kunt leerlingen natuurlijk ook de invulling zelf laten kiezen, waardoor het ontwerpen nog meer inhoud krijgt. Om een methodiek (*werkpatroon*) van het springen in een bewegingsbaan zelf te maken, zijn de volgende (methodische) principes van belang:

- de aard van sprong begint bij relatief (afgestemd op deze doelgroep) eenvoudig en wordt steeds moeilijker (van spreidsprong tot salto),
- de lengte van de sprongen neemt toe,
- de hoogte van de sprongen (al of niet over toestellen) neemt toe,
- er vindt afstemming plaats op aard, snelheid en hoogte van een gelijktijdige medespringer.

De leermethode hierbij is totaal-totaal en verloopt concentrisch (herhalend en verdiepend). De eindvorm van een sprong wordt direct volledig uitgevoerd, maar begint met minder snelheid, afstand en hoogte. De leermethode kan ook deel-deel-totaal zijn en verloopt dan cursorisch (stapelen van vaardigheden). Bij het willen springen van een salto kan de methodiek zijn: koprool op verhoogd vlak, tipsalto op verhoogd vlak en salto op een lager vlak.

Met de verschillende sprongen hebben de leerlingen in de voorgaande jaren of in een eerdere lessenreeks in dat leerjaar kennism gemaakt. Eén 'nieuwe' sprong in het repertoire opnemen is mogelijk.

Naast schema's en werkpatronen passen de leerlingen ook *vuistregels* toe. Die vuistregels hebben betrekking op technische of didactisch-methodische aspecten. Voor de uitvoering van deze taak moeten de volgende vuistregels bekend zijn:

- (technisch) helpen en vangen bij de verschillende sprongen, hoe ondersteun ik mijn partner bij een handstandoverslag?
- (technisch) welke principes (kernhandelingen) zijn bij de verschillende sprongen van belang?
- (didactisch-methodisch) hoe maak ik de uitvoering van de bewegingsbaan moeilijker? Welke methodische principes zijn hierbij relevant (zie de eerdere beschrijving)?
- (didactisch-methodisch) het coachen kan sturend (je doet en zegt wat er moet gebeuren) of probleemgestuurd (je stelt vragen om de springer zelf oplossingen voor het spring- probleem te laten bedenken),
- (didactisch) geef hierbij altijd eerst een voorbeeld van 'hoe de springer het uitvoerde' of 'uit zou moeten voeren' (het plaatje eerst); dan volgt een toelichting of worden vragen gesteld (het praatje) en tenslotte voert de springer de sprong opnieuw uit (het daadje). Voor het leren toepassen hiervan is een informatiebrief nodig (zie paragraaf 2).

## Referenties

### Literatuur paragraaf 2.1

- Boekaerts, M., & Simons, P.R. (1995). *Leren en instructie. De psychologie van de leerling en het leerproces*. Assen: van Gorcum.
- Breukelman, H., Klein Lankhorst, G., Kok, P., & Massink, M. (2002). *Allround. Lichamelijke Opvoeding voor de onder- en bovenbouw van het VMBO*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Kaldeway, J. (1999). Kunst en kunde van het studeren. In: J. Kaldeway (Red.). *Leren leren in het hoger onderwijs* (17-88). Leuven/ Amersfoort: Acco.
- Kamphorst, J.C., & Tuinenga, M.G. (1995). *De tweede fase in beweging. De Lichamelijke Opvoeding in de laatste leerjaren van het voortgezet onderwijs nader onderzocht*. Groningen: Hanzehogeschool, Faculteit Gamma.
- Parry, S.B. (1996). The quest for competencies. *Training*, 12 (3), 48-56.
- Steenbergen, J. (2004). *Grenzen aan de Sport. Een theoretische analyse van het sportbegrip*. Maarssen: Elsevier.
- Stegeman, H. (2000). *Belang van bewegingsonderwijs*. Zeist: Jan Luiting Fonds.
- Timmers E. (2001). *Bewegingsdidactiek*. Haarlem: De Vrieseborch.
- Timmers, E. (2004). *'Krachtig' opleiden van vakdocenten bewegingsonderwijs*. Een onderzoek naar de effecten van een 'krachtige' leerwerkomgeving op de professionele ontwikkeling van Leraren In Opleiding (LIO's). Academisch proefschrift. Universiteit van Tilburg. Haarlem: De Vrieseborch.
- Waytens, K., Lens, W., & Vandenberghe, R. (2002). Learning to learn: teachers' conceptions of their supporting role. *Learning and instruction*, 12, 305-322.

### Literatuur paragraaf 4.1

- Argyris, Ch., & Schön, D.A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, Mass.: Addison-Wesley Publishing Company.
- Bakx, A., Sijtsma, K., Sanden J.M.M. van der, & Taconis, R. (2002). Development and evaluation of a student-centered multimedia self-assessment instrument for social communicative competence. *Instructional Science*, 30, 335-359.
- Boekaerts, M., & Simons, P.R. (1995). *Leren en instructie. De psychologie van de leerling en het leerproces*. Assen: van Gorcum.
- Bolhuis S. (2000). *Naar zelfstandig leren: wat doen en denken docenten?* Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Bolhuis, S., & Kluvers, C. (1996). *Op weg naar zelfstandig lerende leerlingen*. Nijmegen: Vakgroep Onderwijskunde, Universiteit Nijmegen.
- Bolhuis, S., & Kluvers, C. (1998). Procesgericht onderwijs. In: J. Vermunt & L. Verschaffel (Red.). *Onderwijzen van kennis en vaardigheden* (87-106). *Onderwijskundig Lexicon Editie III*. Alphen aan den Rijn: Samson Tjeenk Willink.
- Bosch, H. van den, & Gerritsen, R. (1995). *Handboek PGO*. Nijmegen: Faculteit der Beleidswetenschappen, KUN.
- Boxtel C.van (2000). *Sociale interactie die bijdraagt aan begripsontwikkeling*. In: J.van der Linden & E.Roelofs (red). *Leren in dialoog*, 65-88. Groningen: Wolters- Noordhoff.
- Cohen E.G.(1994). *Restructuring the classroom: conditions for productive small groups*. In: Review of Educational Research, 64, 1-35.
- Crook C.(1998). *Children as computer users: the case of collaborative learning*. In: Computers in Education, 30(3/4), 237-247.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press.
- DeCorte E. (1998). Vijfentwintig jaar onderzoek naar 'leren en instructie': een persoonlijk perspectief. *Tijdschrift voor onderwijsresearch*, 23(2), 143-157.
- Ebbens, S., & Ettekoven, S. (2000). *Actief leren. Bevorderen van verantwoordelijkheid van leerlingen voor hun eigen leerproces*. Groningen: Wolters- Noordhoff
- Janssen-Noordman A., Merriënboer, J. van, Vleuten, C. van der, & Bouhijs, P. (2000). Het leren van complexe taken. *Onderzoek van onderwijs*, 11.
- Johnson D.W. & R.Johnson (1999). *Cooperation and competition*. Theory and research. Edina, Minnesota: Interaction Book Company.
- Jong F. de, & Biemans, H. (1998). Constructivistisch onderwijs. In: J. Vermunt & L. Verschaffel (Red.). *Onderwijzen van kennis en vaardigheden* (67-86). *Onderwijskundig Lexicon Editie III*. Alphen aan den Rijn: Samson Tjeenk Willink.
- Kaldeway J. (1999). *Kunst en kunde van het studeren*. In: J.Kaldeway (red) *Leren leren in het hoger onderwijs*. 17-88, Leuven/Amersfoort: Acco.

- Munnik, C. de, & Vreugdenhil, K. (1995). *Didactisch routeboek*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Murphy, E., & Rhéaume, J. (1997). *Course TEN-62349*. Quebec: Université Laval.
- Parreren, C.F. van (1988). *Ontwikkelen onderwijs*. Leuven/ Amersfoort: Acco.
- Pijning, H.F. (1983). *Motoriek en leren*, Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Pijning, H.F., Span, P. & Beurden, B. van (Red) (1988). *Psychologie in het onderwijs van motorische vaardigheden*, Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Schmidt H.G. & J.H.C. Moust (1998). *Probleemgestuurd onderwijs- Praktijk en theorie*. Groningen: Wolters- Noordhoff.
- Simons P.R.J. & J.G.G. Zuylen (1999). Leren en leren in het studiehuis. In: *Tijdschrift voor het hoger onderwijs*, 17,1, 55-68.
- Slavin R. (1995). *Cooperative learning: theory, research and practice*. Boston: Allyn & Bacon.
- Springer, L., Stanne, M.E., & Donovan, S.S. (1999). Effects of small-group learning on undergraduates in science, mathematics, engineering and technology. A meta-analysis. *Review of Educational Research*, vol.69, 1, 21-51.
- Swierenga, J., & Wierdsma, A.F.M. (1990). *Op weg naar een lerende organisatie*. Groningen: Wolters Noordhoff.
- Timmers, E., & Meertens, T. (1998). *Spelen(d) leren spelen*. Haarlem: De Vrieseborch.
- Timmers, E., & Meertens, T. (2001a). *Slim spelen*. Een studieboek over bewegings- en met name spelonderwijs voor leerlingen in de eerste en tweede fase van het Voortgezet Onderwijs. Haarlem: De Vrieseborch.
- Timmers, E. (2001b). *Bewegingsdidactiek*. Haarlem: De Vrieseborch.
- Timmers, E. (2003). *'Krachtig' opleiden van vakdocenten bewegingsonderwijs*. Een onderzoek naar de effecten van een 'krachtige' leerwerk omgeving op de professionele ontwikkeling van Leraren In Opleiding (LIO's). Academisch proefschrift. Universiteit van Tilburg. Haarlem: De Vrieseborch.
- Vermunt J.D & N.Verloop (1999). *Congruence and friction between learning and teaching*. In; *Learning and Instruction*, 9, 257- 280.
- Waytens, K., Lens, W., & Vandenberghe, R. (2002). Learning to learn: teachers' conceptions of their supporting role. *Learning and instruction*, 12, 305-322.
- Webb N.M. & Palincsar A.S. (1996). *Group process in the classroom*. In: D.C. Berliner & R. Calfee (eds). *Handbook of educational psychology*, 841-873. New York: Simon & Schuster Macmillan.

#### *Literatuur paragraaf 4.2*

- Bax, H., Timmers, E. & Verstappen, F. (2000). *Tijd voor bewegen*. Voor leerlingen in het voortgezet onderwijs met een docenthandleiding. Zeist: Jan Luiting Fonds.
- Karenbeld, A., & Schepe L. (1998). *Lopen in de basisvorming*. Meppel:: Edu'actief.
- Kremer, A. (1996). *Opmaat*. Baarn: Bekadidact.
- Kremer, A., & Weistra, J. (1999). *Bewegen op muziek: show it*. Meppel: Edu'actief.
- Mark, W. van der, Mulder, M.J., Roode, D. & Timmers, E. (in voorbereiding, 2005) *Slim spelen is ook spelen met leermiddelen*. CDROM voor leerlingen in het voortgezet onderwijs met een docenthandleiding. Meppel: Edu'actief.
- Massink, M., & Nanninga, J.W. (1995). *Spelen met problemen*. Baarn: Bekadidact.
- Roemers, J. (1998). *Fitness in de school*. Meppel: Edu'actief.
- Timmers, E. (2001; in voorbereiding, 2<sup>e</sup> herziene druk 2005). *Bewegingsdidactiek*. Een leidraad voor (beter) leren handelen in bewegingssituaties. Haarlem: De Vrieseborch.
- Timmers, E. & Meertens, T. (1998). *Spelen(d) leren spelen. Spel didactische verkenningen*. Haarlem: De Vrieseborch.
- Timmers, E. & Meertens, T. (2001). *Slim spelen in de eerste en tweede fase van het voortgezet onderwijs*. Leerlingenboek én docenthandleiding. Haarlem: De Vrieseborch.

#### *Literatuur paragraaf 4.3*

- Timmers, E. (2001) *Bewegingsdidactiek*. Haarlem, De Vrieseborch
- Barneveld, S. (2003) 'Motiveren kun je leren'. In: *Didactief & School*, februari.
- Hermens, J. (2003). Column 'Regels'. *Atletiek Magazine*, augustus. [www.atletiek.nl](http://www.atletiek.nl)

#### *Literatuur paragraaf 5.4*

- Brouwer B., Mooij, C., Houthoff, D. & Mossel, G. van (2001). *De leerlingen doorlopen het vak lichamelijke opvoeding. Een verkenning van doorlopende leerlijnen in het bewegingsonderwijs in de basisvorming*. Enschede: SLO.

Johnson D.W. & R.Johnson (1999). Cooperation and competition: Theory and research. Edina, Minnesota: Interaction Book Company.

SLO & KVLO (1999). *Basisdocument Bewegingsonderwijs*. Zeist: Jan Luiting Fonds.

Springer L., M.E.Stanne & S.S.Donovan (1999). Effects of small- group learning on undergraduates in science, mathematics, engineering and technology. A meta- analysis. In: *Review of Educational Research*, 69, 1, 21- 51.

#### *Literatuur paragraaf 6.1*

Argyris, Ch & Schön, D.A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, Mass.: Addison-Wesley Publishing Company.

Boekaerts, M., & Simons, P.R (1995). *Leren en instructie. De psychologie van de leerling en het leerproces*. Assen: van Gorcum.

Bosch, H.Van den & R.Gerritsen (1995). *Handboek PGO*. Nijmegen: Faculteit der Beleidswetenschappen, KUN.

Cornelis, A. (1998). *Logica van het gevoel*. Amsterdam/Brussel/Middelburg: Essence.

Dam, G.T.M. ten, Hout J.F.M.J. van, Terlouw, C., & Willems., J. (2000). *Onderwijskunde hoger onderwijs. Handboek voor docenten*. Assen: van Gorcum.

Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press.

Delden. P. van (1995). *Professionals: kwaliteit van het beroep*. Amsterdam: Contact.

Dochy, F., Heylen, L., & Mosselaer, H. van de (Red.).(2002). *Assessment in onderwijs. Nieuwe toetsvormen en examinering in studentgericht onderwijs en competentiegericht onderwijs*. Utrecht: Lemma.

Elen J., & Lowyck, J. (1999). Metacognitive instructional knowledge: cognitive mediation and instructional design. *Journal of Structural learning and Intelligent Systems*,13(3/4), 145-169.

Janssen- Noordman A., J.van Merriënboer, C.van der Vleuten, P.Bouhijis (2000). *Het leren van complexe taken*. In: *Onderzoek van onderwijs, nr.11*.

Kaldeway, J. (1999). Kunst en kunde van het studeren. In: J. Kaldeway (Red.). *Leren leren in het hoger onderwijs* (17-88). Leuven/ Amersfoort: Acco.

Korthagen, F.A.J. (1998). *Leraren leren leren. Realistisch opleidingsonderwijs, geïnspireerd door Ph.A.Kohnstamm*. Rede bij de aanvaarding van het ambt van bijzonder hoogleraar op de Kohnstamm-leerstoel aan de universiteit van Amsterdam. Amsterdam: Vossiuspers AUP.

Korthagen, F.A.J. (2000). Naar een kennisbasis voor professioneel opleiden. *VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 21 (1), 6-13.

Korthagen, F.A.J. (2001). *Waar doen we het voor? Op zoek naar de essentie van goed leraarschap*. Oratie. Utrecht: WCC.

Korthagen, F., Klaassens, C., & Russell, T. (2000a). New learning in teacher education. In: R.P.J.Simons, J.van der Linden & T.Duffy (Eds.). *New Learning* (243-259). Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers.

Korthagen, F., & Wubbels, T. (2000b). Are reflective teachers better teachers? In: G.M.Willems, J.H.Stakenborg & W.Veugelers (Eds.). *Trends in dutch teacher education* (131-141). Leuven/Apeldoorn: Garant.

Korthagen, F.A.J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Korthagen, F., Koster, B., Melief, K., Tigchelaar, A. (2002). *Docenten leren reflecteren*.Soest: Nelissen.

Lodewijks, J.G.L.C. (1993). *De kick van het kunnen: over arrangement en engagement bij het leren*. Inaugurele rede KUB. Tilburg: MesoConsult.

Simons, P.R.J. (2000). The Annual Meeting of the American Educational Research Association, april 20- 24, 2000, New Orleans. Creating knowledge in 21<sup>st</sup> century. *Pedagogische Studiën*, 77, 241-250.

Swierenga, J., Wierdsma, A.F.M. (1990). *Op weg naar een lerende organisatie*. Groningen: Wolters Noordhoff.

Timmers, E. (2003). *'Krachtig' opleiden van vakdocenten bewegingsonderwijs*. Haarlem: De Vrieseborch.

Vermetten, Y.J., Vermunt J.D., & Lodewijks, H.G. (2002). Powerful learning environments? How university students differ in their response to instructional measures. *Learning and Instruction*, 12, 263-284.

Vermunt J.D.(1992). *Leerstijlen en sturen van leerprocessen in het hoger onderwijs*. Naar procesgerichte instructie in zelfstandig denken. Proefschrift. Tilburg/ Amsterdam: KUB/Swets & Zeitlinger.



Wijnen, W.H.F.W. (1992). *Te doen of niet te doen. Advies over studeerbaarheid van onderwijsprogramma's in het hoger onderwijs*. 's- Gravenhage: Ministerie van O&W.

#### *Literatuur paragraaf 6.2*

Boxtel, C. van (2000). Sociale interactie die bijdraagt aan begripsontwikkeling (Soziale Interaktion der eine Beitrag liefert an Begriffsentwicklung) In: J. van der Linden & E. Roelofs (Red.). *Leren in dialoog (Lernen in Dialog)*, 65-88. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Brüggemann, D. & Albrecht, D. (1988). *Modernes Fussballtraining*. Schorndorf: Hofmann.

Dietrich K. (1977). *Fussball- spielgemäss lernen- spielgemäss üben*. Schorndorf: Hofmann.

Dietrich K. (1985). *Sportspiele*. Reinbek.

Dietrich K., Dürrwächter, G. & Schaller, H.J. (1994). *Die grossen Spiele*. Aachen.

König, S. (1997a). Zur Vermittlung von Spielfähigkeit in der Schule. In: *Sportunterricht*, 11, 476-486.

König, S. (1997b). Basketball – Ein Vermittlungskonzept für die Schule. In: *Sportunterricht*, 11, *Lehrhilfen für den Sportunterricht*.

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

Schöllhorn, W.I., Sechelmann, M., Trockel, M. & Westers, R. (2004). Nie das Richtige trainieren, um richtig zu spielen. In: *Leistungssport*, 34, 5, 13-17.

Simon, R. (2000). Mehrperspektivität im Sportunterricht. In: *Sportunterricht*, 5, *Lehrhilfen für den Sportunterricht*.

Timmers, E. & Meertens, T. (1998). *Spelen(d) leren spelen*. Haarlem: De Vrieseborch.

Timmers, E. & Meertens, T. (2001). *Slim spelen. Een studieboek over spelonderwijs voor leerlingen in het voortgezet onderwijs*. Haarlem: De Vrieseborch.

#### *Literatuur paragraaf 6.4*

Boekaerts, M. & Simons, P.R. (1995). *Leren en instructie. De psychologie van de leerling en het leerproces*. Assen: van Gorcum.

Parry, S.B. (1996). The quest for competencies. *Training*, 12 (3), 48-56.

Stegeman, H. (2000). *Belang van Bewegingsonderwijs*. Zeist: Jan Luiting Fonds.

Tamboer, J. & Steenbergen, J. (2000). *Sportfilosofie*. Leende: Damon.

Timmers, E. (2003). *'Krachtig' opleiden van vakdocenten bewegingsonderwijs*. Haarlem: De Vrieseborch.

Vermunt, J.D. (1992). *Leerstijlen en sturen van leerprocessen in het hoger onderwijs. Naar procesgerichte instructie in zelfstandig denken*. Poefschrift. Tilburg/Amsterdam: KUB/Swets & Zeitlinger.

#### *Literatuur paragraaf 7.1*

Boekaerts, M. & Simons, P.R. (1995). *Leren en instructie. De psychologie van de leerling en het leerproces*. Assen: van Gorcum.

Parry, S.B. (1996). The quest for competencies. *Training*, 12 (3), 48-56.

Timmers, E. & Meertens, T. (1998). *Spelen(d) leren spelen (Spielen(d) spelen leren)*. Haarlem: De Vrieseborch.

Timmers, E. & Meertens, T. (2001). *Slim spelen (Spiel klug). Een studieboek over spelonderwijs voor leerlingen in het voortgezet onderwijs (Ein Studienbuch über Spielen lernen für Schüler im Sekundarstufe)*. Haarlem: De Vrieseborch.

Waytens, K., Lens, W., & Vandenberghe, R. (2002). Learning to learn: teachers' conceptions of their supporting role. *Learning and instruction*, 12, 305-322.

#### *Literatuur paragraaf 8.1*

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.J. van (1991). *Professionele kwaliteit van het beroep*. Amsterdam: Veen.

Dochey, F.J.R.C. & Moerkerk, G. (1997) The present, the past and the future of achievement testing and performance assessment, *International Journal of Educational Research*, 27, 5, p. 415-432.

Dochey, 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.

*Literatuur paragraaf 8.2*

Fonderie-Tierie L., & Hendriksen, J. (1998). *Begeleiden van docenten. Reflectie als basis voor professionele ontwikkeling in het onderwijs*. Baarn: Nelissen.

## Register

In de teksten zijn begrippen zoveel mogelijk verduidelijkt. De volgende begrippen zijn dat niet omdat ze door ons 'als vanzelfsprekend' worden gezien en gebruikt. Dat hoeft niet zo voor buitenstaanders te zijn.

*Bewegingsactiviteiten* of (onderwijsleer)inhouden kunnen:

- technische en tactische (sociale) vaardigheden zijn (salto, o-soto-gari, lay-up, smash, in and out-move, ball side- help side, tussen man en bal blijven),
- bewegingsvormen zijn, zoals 'vijf keer zwaaien gevolgd door een halve draai, halve draai uit en neersprong achter' of 'vier tegen vier met twee doeltjes',
- bewegingsgebieden / domeinen zijn, zoals voetbal, atletiek, gymnastiek/ turnen, zwemmen.

Elke *bewegingsvaardigheid* (technische of tactische) wordt in fasen geleerd. Per fase gelden bepaalde *aandachtspunten / aanwijzingen*.

- Wat is het doel van de vaardigheid? Hard slaan! Hoog springen!
- Wat is/zijn de kernhandeling(en)/essentie(s)/principe(s)?  
Kijk naar de bal en sla horizontaal op schouderhoogte! Gooi de speer over je hoofd?
- Wat zijn de andere handelingen? Maak twee passen en scherm de bal af bij de inzet van een lay-up bij basketbal!
- Wat zijn de bewegingen? Lichaamsdeelposities en –acties zoals linker voet voorzetten of strekken van de arm.

Elke *bewegingsvorm* bestaat uit vaardigheden en wordt ook in fasen geleerd. Per fase gelden bepaalde *aandachtspunten / aanwijzingen*.

- Wat is het doel van deze bewegingsvorm of het dominante probleem?
- Wat zijn de belangrijkste principes binnen deze bewegingsvorm die gerealiseerd moeten/kunnen worden?
- Wat zijn de kernvaardigheden die van belang zijn?
- Wat zijn andere vaardigheden die van belang zijn?

Een *bewegingsvorm* kan een *eind(spel)vorm* zijn of een *basis(spel)vorm*. Voorbeelden van de eerste: een tegen een, vier tegen vier of zeven tegen zeven met twee doelen voetballen, in tweetallen elkaar bij judo uit balans en op de grond onder controle zien te krijgen. Voorbeelden van het tweede: Vier tegen twee positie spel met twee doelen, vier aanvallers, twee verdedigers en twee wachtende spelers van de verdedigende partij bij de middenlijn en elkaar op de grond onder controle zien te krijgen of proberen los te komen uit een houdgreep.

*Binnen een bewegingsvorm* kan door het veranderen van de (spel- én speel)regels de activiteit makkelijker of moeilijker worden gemaakt en op de volgende punten:

- van techniek naar tactiek of terug,
- van sterk voorspelbaar handelen naar weinig voorspelbaar handelen of terug,
- van geringe weerstand naar sterke weerstand of terug,
- beperkt aantal vaardigheden naar meerdere toe te passen vaardigheden of terug.

*Tussen bewegingsvormen* kan een opbouw/methodiek/volgorde/*leerlijn* als volgt zijn.

Van *totaal naar totaal* (*concentrisch* leren of herhalen en verdiepen én *thematisch* leren): (1) vier tegen vier met twee doelen, (2) coachen tijdens het spel, (3) weer vier tegen vier spelen of nu zeven tegen zeven spelen. Óf: zwaaien en draaien aan de ringen en om de lengtes van halve naar hele draaien maken.

Bewegingsproblemen worden al bewegend opgelost.

Thematisch leren is het accentueren van bepaalde technische, tactische of didactisch-methodische aspecten. Die volgorde kan vooraf gekozen zijn, maar ook spontaan een probleem worden en tot onderwerp van onderwijs worden gemaakt.

Van *totaal, via deel, naar totaal* (concentrisch én thematisch leren): zestig meter sprint, oefenen van het snel (staande/geknielde) starten, weer sprinten.

Een bewegingsprobleem ontstaat al bewegend en spontaan en wordt opgelost óf het probleem wordt voorzien en vooraf gepland.

Van *deel, via deel, naar totaal* (cursorisch leren of stapelen): leren van borstwaartsom, leren van een molendraai voor- en achterover, leren van een ondersprong uit steun, tenslotte alle vaardigheden achter elkaar uitvoeren.

Naast het leren uitvoeren van de *rol van beweger* gaat het om het leren uitvoeren van *andere rollen zoals: organisator/scheidsrechter of helper/coach*. Deze laatste twee dienen in principe om de rol van beweger beter uit te kunnen voeren. Ze ondersteunen dat.

Om rollen te leren uitvoeren worden *bewegings- en ensceneringsthema's* aangeboden.

Bewegingsthema's verschillen per bewegingsgebied: bij spel 'individueel/alleen scoren', bij judo 'uit balans brengen', bij turnen 'zwaaien en draaien'. Thema's maken bewegings- problemen onderwerp van onderwijs. Themagebied is: het bewegen.

Ensceneringsthema's dienen voor het organiseren of ontwerpen van bewegingsactiviteiten (maken van een spelvorm; samenstellen van een inleiding van een les) c.q. bewegingssituaties (toernooi, dansshow). Deze thema's leren leerlingen organisatie-, regel-, ontwerpproblemen op te lossen.

Themagebieden zijn: bewegend leren oefenen/bewegen en regelen, veilig en gezond bewegen/bewegen en gezondheid en sportief bewegen/bewegen en samenleving.

Voor het leren uitvoeren van rollen zijn *werkvormen* nodig zoals: met vier man, twee per speelhelft, scheidsrechters bij handbal of elkaar coachen bij het in een groepje van drie turners ontwerpen en uitvoeren van een bewegingsbaan.

Voor het kunnen *oplossen van problemen* zijn kennis/inzicht en vaardigheden nodig. Prioriteit kan liggen bij het probleem (het gaat om het 'hoog springen', het geeft niet met welke vaardigheid of techniek je dat doet) of bij de vaardigheid (je moet met een flop hoog leren springen). Het is leren. *Leren (hoe te) leren* is het beschikken over kennis/inzicht om het eigen bewegen en dat van anderen zelfstandig verder te kunnen ontwikkelen. Het betekent *kennis kunnen toepassen* op basis van schema's/modellen, werkpatronen en vuistregels (zie hoofdstuk 4.1). Het op basis van een gegeven kijkwijzer aanwijzingen geven zorgt voor 'leren' van de partner. Het zelf bedenken welke aanwijzingen je iemand kunt geven die zich in een bepaalde leerfase bevindt is 'leren hoe te leren'.

Van de overige begrippen staan tussen haakjes de betreffende paragrafen aangegeven.

Aansluitend leren (4.1)

Actief leren (te leren) (2.1)

Actie leren onderwijzen (4.1)

Assessments, beoordelen naar niveaus, niveautoetsen (8.2)

Authentieke, praktijkgerelateerde taken (4.1)

Begeleidend onderwijzen (4.1)

Beweeg-/bewegingscompetentie (5.2)(6.2)(8.2)

Beweegkaart; beweegdossier (8.1)

Bewegen en regelen of bewegend oefenen (6.2)

Bewegen en gezondheid of veilig bewegen (6.2)

Bewegen en samenleving of sportief bewegen (6.2)

Bewegingsproblemen (4.1)

Bewegingsgebiedconcept (5.2)

Bewegingsopvattingen (6.1)

Binnenschools en buitenschools programma (2.2)

BHV-model (4.1)

BIT-principe (4.1)

Boksthema's (5.3)

Competenties, bewegings- en sportcompetenties (2.1)(6.2)

Concentrisch leren (5.4)

Confronterend leren (4.1)

Coöperatief onderwijs (4.1)  
Cursorisch leren (5.4)

Diagnostisch evalueren (8.1); diagnostisch toetsen (8.2)  
Differentiëren (4.1)  
Duaal onderwijs (4.1) (6.1)

Enscenerings- of rolcompetentie (8.2)  
Ensceneringsproblemen (4.1)  
Enscenerings- of rolprofiel (8.1)  
Ensceneringsthema's (6.2)  
Ervaringsgericht leren (6.1)

Gemotiveerd leren (4.1)  
Informatiebrief (4.2)  
Inhoudelijke keuzecriteria voor spelen (7.1)  
Intra- en interscholair sportactiviteiten (2.2)

Jojo-en (4.1)

Kernactiviteiten (8.2)  
Kernproblemen (8.2)  
Keuzecriteria voor spelvormen (6.2)  
Kijkwijzers (4.2)

Leermiddelen (4.2)  
Leermethoden (5.4)  
Leren te leren (4.1)  
Lesbrief (4.2)

Meervoudige bewegingsbekwaamheid (5.4)  
Methodeniveau (6.1)  
Moduleontwikkelingsmodel (5.2)  
Moduleraamwerk (5.2)

Onderwijsmethoden (4.1) (6.1)  
Onderwijsopvattingen (6.1)  
Ontwerpwijzer (4.1)  
Opvattingen, vakdidactische (6.1)  
Opvattingen over het functioneren als professioneel docent of team van docenten (6.1)

Pedagogische opvattingen (6.1)  
Pendelen (4.1) (6.2) (7.2)  
Praktijkniveau (6.1)  
Principes (4.1)  
Probleemgericht en probleemsturend onderwijzen (4.1) (7.1)  
Probleemgestuurd projectonderwijs (6.1)  
Procesgericht onderwijs – volgen van leerprocessen (8.2)  
Projectmodel (4.1)  
Procesgericht onderwijzen (4.1)

Reflecteren (8.2)  
Rollen (4.1) (7.1)

Samenwerkend leren (4.1) (5.4) (7.1)  
Schema's (4.2) (6.2) (7.1)  
Schoolsport (2.2)  
Slim spelen (7.1)

Spelleerlijnen (6.2)  
Spelprincipes (7.1)  
Spelthema's (5.2) (6.2) (7.1)  
Spelvormen (7.1)  
Sportgerichte, sport- en bewegingseducatie (2.1) (6.1)  
Sportkeuzes (2.1)  
SOK-SportOriëntatie(en)Keuzeprogramma (2.2)  
Studiewijzer (4.2)

Taakbrief (4.2)  
Taken (4.1) (6.2)  
Thematisch leren (5.4)  
Themadomeinen/-gebieden (5.4)  
Transfer bij spel (6.2)

Vakconcept (5.2)  
Veelzijdig bewegingsonderwijs (2.1) (6.1)  
Veelzijdigheid (6.2)  
Verbreden en verdiepen (2.2)  
Vertalen van sporten (2.1)  
Volgordes bij het leren van rollen (7.1)  
Vuistregels (4.1) (6.2) (7.1)

Werkboek (4.2)  
Werkpatronen (4.2) (6.2) (7.1)

Zelfstandig leren handelen (4.1)  
Zoekwijzer (4.2)

## **Curricula vitae**

Alle auteurs zijn verbonden aan de Hanzehogeschool, Instituut voor Sportstudies, Afdeling Lerarenopleiding lichamelijke opvoeding. Per 1 september 2004: Afdeling Sportontwikkeling. Van Swietenlaan 1, 9728 NX Groningen.

### **Jorg André**

...was docent in het voortgezet onderwijs en werkzaam voor de Stichting Unihockey Nederland. Hier heeft hij veel ervaring opgedaan met het op maat lesgeven aan leerlingen en clinics voor docenten. Hij is nu opleider aan het Instituut voor Sportstudies en draagt zorg voor spel, sportkunde en is tutor van een groep studenten. Daarnaast is hij bondscoach van het Nederlands damesteam unihockey en heeft zich daarmee geplaatst voor het WK in juni 2005.

### **Mike Baalmans**

...is sinds september 2002 werkzaam als studieloopbaanbegeleider en docent spel aan het Instituut voor Sportstudies te Groningen. Hij studeerde af als eerstegraads bevoegd docent LO aan de ALO Groningen (1990) en beschikt over een ruime ervaring op het gebied van het lesgeven binnen het voortgezet onderwijs ((I)VBO/MAVO, later VMBO (met LWOO)). In zijn vrije tijd coacht hij (jeugd)voetbalteams en verzorgt hij tennistrainingen.

### **Anneke Janssen**

...is studieloopbaanbegeleider en docent bewegen en muziek aan het Instituut voor Sportstudies. Zij studeerde af als eerstegraads bevoegd docent dans aan de Rotterdamse Dansacademie. Beschikt over een ruime ervaring in het lesgeven in het voortgezet onderwijs en als coach/choreograaf in diverse kunstprojecten. Is voor het basisonderwijs als docent en danser werkzaam bij stichting danstheater ZAZU. Daarnaast actief bij de USVA, de culturele stichting van de Rijks Universiteit van Groningen en bij sportverenigingen. Zij geeft regelmatig scholingen aan (dans)docenten op verzoek van diverse kunstinstellingen, scholen en de Koninklijke Nederlandse Gymnastiek Unie.

### **Ton van Klooster**

...is na zijn studie aan de ALO te Amsterdam 12½ jaar als vakleerkracht in het basisonderwijs werkzaam geweest. Tegelijkertijd was hij coach van de nationale jeugdzwemploegen. Dit leidde in 1989 tot een fulltime functie als bondscoördinator zwemmen bij de KNZB. In 1992 werd hij docent aan de ALO te Groningen, voor de onderdelen trainingsleer, zwemmen en bewegingsdidactiek. Hij is thans opleidingscoördinator 'sportontwikkeling' van het Instituut voor Sportstudies.

### **Wim van der Mark**

...was twaalfjaar werkzaam als docent bewegingsonderwijs in het middelbare beroepsonderwijs in Noord-Holland en daarna twee jaar vakdocent bewegingsonderwijs op de Pabo in Leeuwarden en Groningen. In deze periode deed hij vooral ervaring op met onderwijs-vernieuwingen. Het stimuleerde zijn interesse voor activerende didactiek. Als opleider aan het Instituut voor Sportstudies begeleidt hij studenten in hun ontwikkeling tot startbekwame collega's. In de rol van ontwikkelaar gaat zijn aandacht vooral uit naar het leren op de werkplek en de opleidingsdidactiek. Van huis uit is hij atleet en als vader in verschillende rollen actief betrokken bij de sportcarrière van zijn twee dochters.

### **Thiemo Meertens**

...is opleider aan het Instituut voor Sportstudies. Hij richt zich met name op de onderwijstraining van studenten en geeft spelonderwijs. Is verder betrokken bij de coachopleidingen binnen het instituut. Beschikt over een ruime ervaring in het voortgezet onderwijs en in de sport. Hij speelde in het topamateurvoetbal en het Nederlands amateur elftal. Is coach betaald voetbal en hoofd Opleidingen van de v.v. Veendam.

### **drs. Mark Jan Mulder**

...werkte als docent LO op een MAVO en een basisschool, was jarenlang gymnastiekleider en opleidings- coördinator van GVAV-Rapiditas in Groningen, trainer van een turndemogroep bij ACLO/HBO-Sport en is als opleider verbonden aan het Instituut voor Sportstudies te Groningen. Zijn specialismen hier zijn bewegings-/praktijkdidactiek, afstudeerbegeleider/tutor en functioneert als onderwijsontwikkelaar. Hij studeerde onderwijskunde aan de Rijksuniversiteit Groningen.

**Jettie Nieuwenhuis**

...werkte in zowel voortgezet onderwijs als speciaal onderwijs. Ze heeft als sportster én trainer/coach veel ervaring in de turn- en schaatssport. Zij is opleider aan het Instituut voor Sportstudies te Groningen en haar taken zijn daar: praktijkdidactiek turnen en studieloopbaanbegeleidster/tutor.

**Cees Oostinga**

...was docent LO in het LBO, MAVO en HAVO, opleider op een PA-opleiding voor kleuterleidsters en PABO, als docent/examinator betrokken bij akte J en is thans opleider aan het Instituut voor Sportstudies te Groningen. Functiegebieden: spel, zwemmen, bewegingsdidactiek voor het jonge kind, tutor en afstudeerbegeleider. Hij is verder als docent verbonden aan het watersportverbond en volleybaltrainer van 'Ritola' in Zuidlaren.

**Dinant Roode**

...is docent bewegingsonderwijs aan het Maartenscollege te Haren, een school voor voortgezet onderwijs, en tevens werkzaam als opleider aan het Instituut voor Sportstudies te Groningen. Naast het begeleiden van studenten is hij met name gericht op de ontwikkeling van bewegingsdidactiek. Hij is actief als trainer aerobic/streetdance en windsurfen. In mei 2005 studeert hij af als Master of Education aan de University of Greenwich te London. Zijn interesse gaat uit naar motiverende en inspirerende leerwerkomgevingen.

**dr. Edwin Timmers**

...was conrector, onderwijscoördinator en afdelingsdirecteur en is thans opleider aan het Instituut voor Sportstudies. Hij richt zich met name op de onderwijstraining van studenten en bewegingsdidactiek. Beschikt over een ruime ervaring in het lesgeven in het voortgezet onderwijs en is/was actief als trainer/coach bij voetbal, honkbal, judo en atletiek. Hij studeerde pedagogiek, onderwijskunde en gymnologie. Werkt nauw samen met vakcollega's bij het maken van programma's, begeleidt vaksecties bij het maken van beleidsplannen én trainer/coaches bij het maken van (jeugd)trainings- en -begeleidingsplannen. Hij geeft regelmatig cursussen en workshops op het gebied van teammanagement en didactiek van de bewegingsbeïnvloeding. Jarenlang was hij redactielid van het vaktijdschrift 'Lichamelijke Opvoeding'. In 2004 promoveerde hij op het onderwerp 'Krachtig' opleiden van vakdocenten bewegingsonderwijs. Een studie naar de effecten van leeromgevingen op de professionele ontwikkeling van Leraren In Opleiding (LIO's).

**drs. Jim Weistra**

...is een kleine tien jaar vakdocent geweest in het voortgezet onderwijs in Groningen. Studeerde onderwijskunde in Groningen. Verzorgde als onderwijskundig medewerker voor de Projectgroep Lichamelijke Opvoeding van het APS scholingstrajecten voor vakcollega's met name gericht op 'actief leren' en bewegen op muziek. Hij schreef samen met collega Ans Kremer twee katernen over bewegen en muziek voor het voortgezet onderwijs en maakte met haar de CD-ROM CDance voor gebruik door leerlingen. Sinds enige jaren is hij opleider en programmaontwikkelaar aan het Instituut voor Sportstudies en richt zijn aandacht vooral op het begeleiden van studenten bij het verwerven van didactische competenties en competenties op het gebied van bewegen op muziek en atletiek.

**Sierd Wijnalda**

...is opleider, begeleidt studenten bij hun studieloopbaanontwikkeling en verzorgt atletiek- practica aan het Instituut voor Sportstudies. Beschikt over ruime ervaring in het speciaal en voortgezet onderwijs en is daarin voor een groot deel van zijn taak nog actief. Hij is al vele jaren werkzaam als club-/district-/bondstrainer in de atletiek.