

## Hoofdstuk 5 Onderwijsconcepten en -methoden

- 1 Concepten en onderwijsmethoden
  - Opvattingen en methoden
  - Opvattingen sturen het handelen
- 2 Een vakconcept ontwikkelen op methodeniveau
  - (Bewegings)onderwijskundige theorieën en ontwikkelingen
  - Ontwikkelingen in de bewegingscultuur inclusief de sport
  - Ontwikkelingen in het jeugdig (bewegings)gedrag
  - De structuur van een vakconcept
  - Van opvattingen naar doelen en praktisch handelen
- 3 Pedagogische opvattingen en onderwijsmethoden
  - Naar sportgerichte bewegingseducatie
  - Naar zelfstandig alleen en samen bewegen
  - Naar een meervoudige bewegingsbekwaamheid
  - Naar veelzijdige bewegingservaringen
- 4 Onderwijsopvattingen en onderwijsmethoden
  - Thematisch versus vaardigheidsgericht onderwijs
  - Probleemsturend versus leraarsturend onderwijs
  - Gedifferentieerd versus klassikaal onderwijs
  - Begeleidend onderwijs
- 5 Bewegingsopvattingen en onderwijsmethoden
  - Imiteren, handelen of conditioneren
  - Actief leren of volgend leren onderwijzen
- 6 Opvattingen over het professioneel handelen van vakdocent en –sectie
  - De professionele vakdocent
  - Op weg naar een professioneel werkend en lerend team door Dinant Roode, Edwin Timmers en Guus Zengerink
- 7 Ontwerpen van een 'krachtige' leer- en sportomgeving
  - Een leeromgeving met onderwijsleermethoden
  - Raamwerk voor een 'krachtige' leer- en sportomgeving
- 8 Hoofdstuk in vogelvlucht

### 1 Concepten en onderwijsmethoden

Opvattingen of concepten en methoden zijn de basis voor de keuzes en beslissingen bij het didactisch handelen in de praktijk. Het zijn persoonlijk onderschreven of zelf geconstrueerde ideeën over wat 'goed' bewegingsonderwijs is of zou moeten zijn en een reactie op theorieën en ontwikkelingen binnen en buiten het vak. Alle opvattingen of concepten samen noemen we het (model) vakconcept en alle methoden samen rekenen we tot (het model van) een 'krachtige' leer- en sportomgeving. Beide functioneren op het methodeniveau en zijn een basis voor het onderwijzen en het leren handelen in bewegingssituaties.

Met behulp van ontwerprijzen kunnen we opvattingen en onderwijsleermethoden in concrete onderwijs- en leeracties toepassen. Die concretisering vindt op praktijkniveau in het in hoofdstuk 4 beschreven 'praktijkmodel voor het didactisch handelen' plaats.

In ons denken en handelen gaan we regelmatig tussen beide niveaus heen en weer. Het is een didactisch jojo'en. Een opvatting wordt nader geconcretiseerd en het praktisch handelen wordt verantwoord.

#### Opvattingen en methoden

Het handelen van een (vak)leraar in een school wordt in belangrijke mate gestuurd door wat hij of zij belangrijk vindt. Het zijn opvattingen over onderwijzen en leren in de school en in het eigen vak- of vormingsgebied. Je vindt bijvoorbeeld belangrijk dat lerenden (studenten én leerlingen) meer zelfstandig leren te handelen. Tussen dat zelf bepaalde belang én het concrete docent- en

leerlinggedrag in de les worden meerdere beslissingen en keuzes gemaakt. Onderwijs- en leermethoden zorgen voor de verbinding.

Opvattingen zijn een voor deel breder, bij meerdere vakken of vormingsgebieden, in het onderwijs toepasbaar (Mosston & Ashworth, 1994). Een deel van de opvattingen is specifiek, alleen geldig, voor het bewegingsonderwijs of zelfs alleen geldig voor een bepaald bewegingsgebied bijvoorbeeld 'spel'. Het geheel aan opvattingen dat door een docent voor zijn vakgebied van belang wordt geacht is een vakconcept. Er is afstemming tussen vakconcept en schoolconcept: het geheel aan opvattingen dat docenten op een school voor hun onderwijs van belang vinden.

Opvattingen worden in onderwijs- en leeracties geconcretiseerd en kunnen in de uitvoering worden gefaseerd. Als het betrekking heeft op de organisatie, aanpak of wijze van beoordelen in het onderwijs is het een onderwijsmethode. Als het betrekking heeft op een volgorde van leerinhouden/bewegingsactiviteiten is het een leermethode als het op de hoofdlijnen betrekking heeft (totaal-deel-totaal bijvoorbeeld) en een leerlijn of methodiek als het op de concrete invulling in bewegingsvormen of werkvormen (bij rollen) betrekking heeft. Elke opvatting heeft een methode. Meerdere opvattingen samen kunnen ook tot één methode leiden. In hoofdstuk 6 wordt zo'n verzameling opvattingen getypeerd als 'actief leren onderwijzen'.

Voor zover opvattingen en onderwijsleermethoden in plannen (vakwerkplan, periodeplan, module, themaplan) wordt beschreven spreken we van beschrijvingen op methodeniveau. De beschrijvingen zijn meer abstract en algemeen. De concrete vertalingen hiervan zijn te vinden in plannen voor lessenreeksen en lessen én in het concrete didactische of leergerichte handelen van docent en lerende in de lessen. Dit is het praktijkniveau. De beschrijvingen zijn meer concreet en specifiek. Dit betekent dat een vakconcept op drie manieren vorm en inhoud kan worden gegeven. Er is sprake van een geleefd, gesproken en besproken vakconcept. Het geleefde vakconcept zie je terug in het gedrag van de docent en lerenden, het gesproken vakconcept wordt herleid uit hoe docenten onderling en docent en lerenden met elkaar praten en het besproken vakconcept is vast te stellen door wat de docent aangeeft als belangrijk in zijn vak. Dat laatste is het vakconcept in engere zin. Dat vind je terug in het vakwerkplan. Het vakconcept in ruimere zin omvat het gehele handelen van de docent. Het al of niet consistente en samenhangende handelingsgeheel.

Een vak- of beroepsconcept is een beroepsleven lang jojo'en tussen praktiseren van ideeën en het nadenken over of verantwoorden van het eigen praktisch handelen. Het is het resultaat van continue didactische reflectie. Een reflectie op hoe het onderwijs feitelijk verloopt of zou moeten verlopen en het waarderen van de leereffecten bij lerenden.

Een vakconcept is steeds een redelijk consistent en samenhangend geheel aan uitspraken over het belang van een vak in de school en voor de maatschappij. Het leren bewegen in de sport is beperkter van aard. Het is op het leren van één tak van sport-gericht en beperkt zich in het realiseren van opvattingen. De relatie tussen concrete acties van docent en leerlingen én de opvattingen daarachter kan als volgt worden beschreven.

Bij het begin van de les bijvoorbeeld maken leerlingen zelf groepjes (1). De inleiding of warming-up kent een vaste procedure (2). Er worden opdrachten gegeven waarbij leerlingen zelf keuzes kunnen maken (bijvoorbeeld links of rechts dribbelen of met of zonder schijnbeweging een passeeractie uitvoeren)(3). In het vervolg van de inleiding kunnen de groepjes leerlingen uit een drietal spelvormen kiezen (4), dat aansluit op hun niveau en/of interesse (5). Alle vormen vereisen een behoorlijk inzet (6). De centrale aandachtspunten worden nadrukkelijk aangegeven (7). De uitvoering van de opdrachten mag worden gevarieerd. De leerlingen weten op welke manieren ze kunnen variëren (8). Bij het eindspel maken de teams een keuze uit enkele aanvals- en verdedigingmogelijkheden. De groepen motiveren hun keuze (9). Leerlingen fungeren als scheidsrechters (10). Elk team heeft een aanvoerder die in een time-out of tussen twee wedstrijden het spel doorspreekt (11). Daarvoor worden enkele aandachtspunten aangegeven en een procedure voor het optreden als coach (12). Het eindspel is een vereenvoudigde versie van het sportspel basketbal. Het is in fasen te ontwikkelen (13). Het waarom van de opbouw wordt aan de leerlingen duidelijk gemaakt (14).

Achter de beslissingen of keuzes in deze les kunnen de volgende opvattingen zitten:

- zelfstandig samen leren werken (1,5,8,10,11),
- er is een vaste spelles- opbouw; leerlingen kennen de betekenis van de verschillende lesdelen (2),
- er wordt in enige mate rekening gehouden met de individuele mogelijkheden en interesses van leerlingen (3,5),
- er wordt al-spelend geoefend (4),
- leerlingen moeten leren zich intensief te bewegen (6),
- leerlingen moeten inzicht krijgen in technische en tactische principes/ de kernpunten bij het bewegen (7),
- het gaat ook om het verwerven van methodische principes/ hoe leer ik mezelf beter spelen? Ervaren dat regelveranderingen bepaalde vaardigheden en technische of tactische accenten kunnen doen verschuiven (8),
- inzicht in spelstructuren vereist een bewuste analyse (7,9,14),
- leerlingen moeten in spelsituaties meerdere rollen kunnen uitvoeren....een meervoudige bewegingsbekwaamheid kunnen ontwikkelen (7,9,10,11),
- leerlingen moeten samen zelf problemen kunnen oplossen (5,8,12),
- het sportspel is uitgangspunt bij het spelonderwijs; de vorm en bijbehorende regelkeuze is afhankelijk van het niveau en de interesse van leerlingen (13,14).

### **Opvattingen sturen het handelen**

Een docent neemt bij de voorbereiding en uitvoering van lessen voortdurend beslissingen en maakt keuzes. De vraag is hoe komt hij daartoe? Het antwoord is: dat hangt van zijn opvattingen af. Een opvatting geeft aan wat hij belangrijk vindt. Het lost onderwijs- en leerproblemen op en geeft steun bij het dagelijks handelen (Boekaerts & Simons, 1995; Elshout-Mohr & Van Hout-Wolters, 1995). Een voorbeeld ter illustratie.

Aan het begin van de les maken leerlingen zelf groepjes (1). De inleiding of warming-up kent een vaste procedure (2). Er worden opdrachten gegeven waarbij leerlingen zelf keuzes kunnen maken, bijvoorbeeld links of rechts dribbelen of met of zonder schijnbeweging een passeeractie uitvoeren (3). In het vervolg van de inleiding kunnen de groepjes leerlingen uit een drietal spelvormen kiezen (4), die aansluiten op hun niveau en interesse (5). Alle vormen vereisen een behoorlijke inzet (6). De centrale aandachtspunten worden nadrukkelijk aangegeven (7). De uitvoering van de opdrachten mag worden gevarieerd. De leerlingen weten op welke manieren ze kunnen variëren (8). Bij het eindspel maken de teams een keuze uit enkele aanvals- en verdedigingsmogelijkheden. De groepen motiveren hun keuze (9). Leerlingen fungeren als scheidsrechters (10). Elk team heeft een aanvoerder die in een time-out of tussen twee wedstrijden het spel doorspreekt (11). Daarvoor worden enkele aandachtspunten aangegeven en een procedure voor het optreden als coach (12). Het eindspel is een vereenvoudigde versie van het sportspel basketbal. Het is in fasen te ontwikkelen (13). Het waarom van de opbouw wordt aan de leerlingen duidelijk gemaakt (14).

De volgende opvattingen spelen bij deze les een rol.

- Zelfstandig samen leren werken (1, 5, 8, 10 en 11).
- Er is een vaste spellesopbouw; leerlingen kennen de betekenis van de verschillende lesdelen (2).
- Er wordt in enige mate rekening gehouden met de individuele mogelijkheden en interesses van leerlingen (3 en 5).
- Er wordt al spelend geoefend (4).
- Leerlingen moeten leren zich intensief te bewegen (6).
- Leerlingen moeten inzicht krijgen in technische en tactische principes en de kernpunten bij het bewegen (7).
- Het gaat ook om het verwerven van methodische principes en om de vraag: hoe leer ik mezelf beter spelen? En ook om het ervaren dat regelveranderingen bepaalde vaardigheden en technische of tactische accenten kunnen doen verschuiven (8).
- Inzicht in spelstructuren vereist een bewuste analyse (7, 9 en 14).
- Leerlingen moeten in spelsituaties meerdere rollen kunnen uitvoeren en een meervoudige bewegingsbekwaamheid kunnen ontwikkelen (7, 9, 10 en 11).

- Leerlingen moeten samen zelf problemen kunnen oplossen (5, 8 en 12).
- Het sportspel is uitgangspunt bij het spelonderwijs. De vorm en bijbehorende regelkeuze is afhankelijk van het niveau en de interesse van leerlingen (13 en 14).

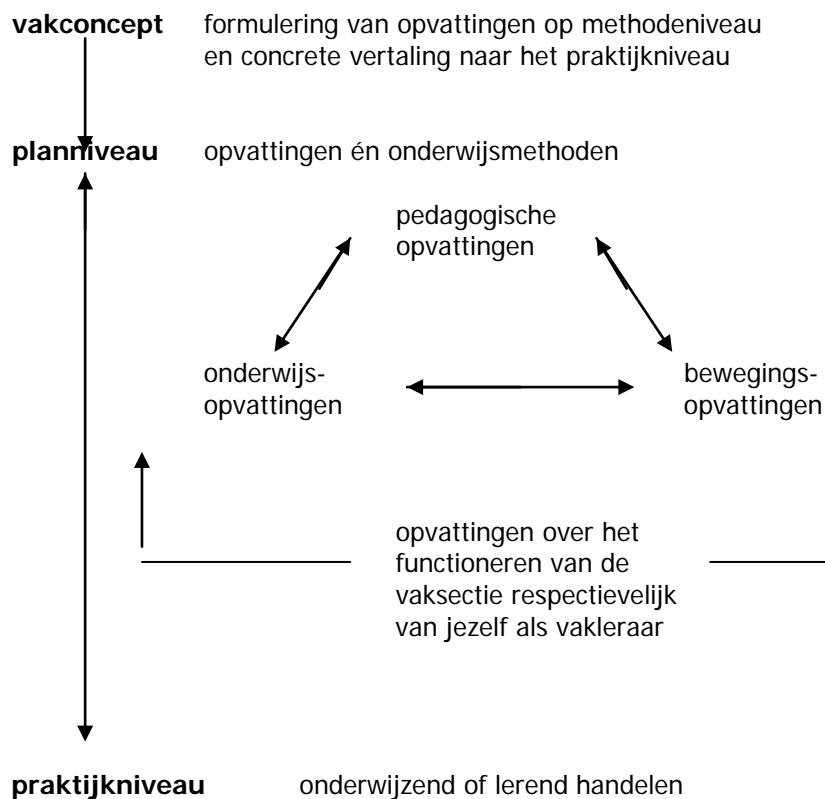
Het handelen van de docent wordt door meerdere en verschillende opvattingen beïnvloed. Deze verschillen onderling in mate van belangrijkheid en hebben al of niet een relatie met elkaar. Als je zelfstandigheid belangrijk vindt, geef je meer probleemsturend les en vind je het 'leren leren' belangrijk! Maar iets belangrijk vinden kan ook nog per situatie verschillen. Bovendien zijn opvattingen feitelijk soms wel te realiseren, maar soms blijven ze voorlopig nog een wens. De omstandigheden of de ontwikkeling van de eigen bekwaamheid staan toepassing (nog) in de weg. De opvatting dat motorisch leren altijd prioriteit heeft geldt niet in de situatie dat leerlingen nauwelijks normaal met elkaar kunnen omgaan of als het waarschijnlijk is dat meer sociale vaardigheid het bewegen positief zal beïnvloeden. Dan krijgt sociaal leren meer prioriteit.

Opvattingen zijn algemeen-specifiek c.q. abstract-concreet geformuleerd, meer of minder belangrijk, zijn niet en wel benoemd en feitelijk actueel of gewenst maar nog niet gerealiseerd, hangen meer of minder met elkaar samen en zijn op meerdere manier in methoden vorm en inhoud te geven. Het maakt een (rang)ordering, relatering/koppeling en vertaling nodig.

## **2 Een vakconcept ontwikkelen op methodeniveau**

Een vakconcept wordt beschreven en ontwikkeld op methodeniveau en naar praktijkniveau in concrete acties vertaald. Op methodeniveau benoemt, ordent, rangordent en relateert een docent opvattingen en past ze toe in een samenhangend geheel aan plannen inclusief een vaksectiebeleidsplan (Nijhof et al., 1995). Elke opvatting of combinatie van opvattingen worden omgezet in onderwijsmethoden. Uiteindelijk worden ze op praktijkniveau geconcretiseerd in onderwijsleerkeuzes en -beslissingen die in les-/lessenreeksplannen én in handelingen van docent en leerling tot uiting komen. Tussen praktijk- en methodeniveau kan een discrepantie bestaan. Wat gewenst wordt, kan feitelijk (nog) niet plaatsvinden. Door reflectie kun je achter de oorzaken daarvan komen. De feitelijke realisering van opvattingen hangt bijvoorbeeld af van wat er in de school mogelijk of gewenst is, de mogelijkheden van de groepen waaraan wordt lesgegeven én de ervaring en de didactische kwaliteiten van de docent zelf.

Het ontwikkelen van een vakconcept levert een bijdrage aan een consistente en coherente samenhang tussen concepten, plannen en concreet gedrag. In een vakconcept wordt het eigen handelen gelegitimeerd en worden handelingsaanbevelingen of vuistregels geformuleerd. Een vakconcept ontwikkelen levert een mix aan vuistregels ontleend aan theorieën en vuistregels op basis van praktijkervaringen. Vakconceptontwikkeling bevordert het ontwerpen van een bruikbare praktijktheorie. Zie figuur 1.



*Figuur 1 Raamwerk van een vakconcept*

Opvattingen hebben verschillende bronnen.

1. Theorieën die voor het bewegingsonderwijs relevant zijn. Deze zijn van oorsprong onderwijskundig/didactisch, organisatiekundig, sociologisch, pedagogisch, leer- en sociaal psychologisch, fysiologisch/kinesiologisch, gezondheidskundig, biomechanisch en historisch van aard.
2. Ontwikkelingen of trends op het gebied van het onderwijs c.q. bewegingsonderwijs, bewegingscultuur c.q. sport en (jeugd) (bewegings)gedrag.
3. Een verantwoording van het eigen praktisch handelen. Een aangeven wat je in het vak of vormingsgebied belangrijk vindt.

In dit boek worden theorieën naar een praktijktheorie vertaald. Verschillende ontwikkelingen worden beschreven.

### **(Bewegings)onderwijskundige theorieën en ontwikkelingen**

Zoals elk vak of beroep heeft ook het bewegingsonderwijs (als aanduiding van wat er feitelijk in de les gebeurt), lichamelijke opvoeding (als wettelijke aanduiding van het vak) of bewegen en sport (als aanduiding van het vak in de onderbouw van het voortgezet onderwijs), een kennisbasis of theorieën. Deze theorieën worden met name in lerarenopleidingen omgezet in bewegingsonderwijskundige praktijktheorie. Het wordt als handelingsaanbevelingen voor de praktijk geformuleerd. Ook verzamelde, besproken en geïntegreerde 'good practice'-ervaringen maken hiervan deel uit.

Dit boek bevat een praktijktheorie. Ook een opleidingsdidactische theorie geeft mede vorm en inhoud aan het denken over het vak (Timmers, 2003). Het zijn deze ervaringen van een vakdocent die na ver- en bewerking het vakconcept tot een meer eigen werkconcept omvormen. De relevante theorie is niet scherp afgegrensd en over wat écht belangrijk is, wordt binnen het vak verschillend gedacht. Datzelfde geldt voor de handelingsaanbevelingen die in schema's, werkpatronen en vuistregels worden omgezet. Maar het resulteert wél in

opvattingen over wat meer of minder belangrijk is. Naast (praktijk)theorie, waarover een docent een mening moet hebben, zijn er ook op verschillende gebieden ontwikkelingen die voor het vak van belang zijn en consequenties hebben. Ze bieden het vak kansen of zijn bedreigingen. Enkele voorbeelden.

In het onderwijs anno 2005 staan problemen centraal die uit de voor de jeugd relevante praktijken komen. Er is afstemming op die praktijkervaringen van jeugdigen nodig. Een ontwikkeling tot zelfstandigheid en zelfverantwoordelijkheid wordt gestimuleerd. Het is een kans voor het vak om in twee opzichten praktijkgericht te zijn: als doevak én als vak dat oog heeft voor de sportpraktijk van de jeugd.

In het bewegingsonderwijs anno 2005 staat de brede en meervoudige bewegingsbekwaamheid meer in de belangstelling. Het gaat om sociale, cognitieve én sociale aspecten. Het gaat om voldoende beleven, leren én leren te leren. Het gaat om leren op het gebied van bewegings- én ensceneringsthema's.

Veelzijdige bewegings- én leerervaringen mét de nodige diepgang in het 'waarom' zó handelen. Het is een kans voor het vak omdat het tot gevarieerd onderwijs leidt. De neiging tot meer en meer, alleen maar verbreden, is echter een bedreiging voor het vak. Het hoeft niet allemaal leuk te zijn!

Het is belangrijk om steeds op zoek te gaan naar relevante bronnen op basis waarvan ontwikkelingen geconstateerd kunnen worden. Dat kunnen zijn: vakblad, boeken, onderzoek, je leerlingen of collega's, media, sportervaringen met jeugd of studiedagen. Je moet er een gevoelige antenne voor ontwikkelen. Ook ontwikkelingen leiden tot opvattingen.

#### *Maatschappelijke ontwikkelingen veranderen het onderwijs.*

De maatschappelijke ontwikkelingen gaan snel, de samenleving is voortdurend in verandering. Maar een zekerheid blijft: het onderwijs zal ook in de toekomst een essentiële rol vervullen. De volgende perspectieven dringen zich op (Van den Berg & Vandenberghe, 1999).

- Toegankelijk onderwijs vormt ook straks de belangrijkste startkans voor de jeugd.
- Door nieuwe technologische mogelijkheden is alle mogelijke informatie, op elk moment overal en op verschillende manieren te krijgen. Het leren (op)zoeken van die bronnen met verschillende media is belangrijker dan informatie-overdracht sec.
- Het zelfstandig individueel of samen - in eigen netwerken - leren, aangepast aan de eigen leerstijl, gaat domineren.
- De docentenrol verschuift van instructeur naar begeleider en organisator van 'rijke' of 'krachtige' leeromgevingen die leerlingen tot leren motiveren.

De onderwijsinhouden die hiermee samenhangen zullen, naar het zich nu laat aanzien, in de volgende richting veranderen.

- Vaardigheden en houdingen worden belangrijker dan kennis en informatie.
- Engels als tweede taal gaat overheersen.
- Vaardigheden in het gebruik van communicatietechnologie worden dominant.
- Omgangsvaardigheden worden belangrijker.
- Religie en spiritualiteit, het zoeken naar zingevingen krijgen meer aandacht.
- Aandacht voor kunst wordt net zo belangrijk als die voor sport en bewegen. De mens streeft meerdere zingevingen tegelijk na.

Ook de schoolorganisatie verandert in de komende tijd. De huidige 'onderwijsorganisatie' wordt meer 'leerorganisatie'. Leerlingen zullen meer verantwoordelijkheid voor hun eigen leren nemen. De docentenrol wordt weer aantrekkelijk. De statusverbetering betreft niet het vak dat iemand geeft, maar het vak dat iemand heeft. De school ontwikkelt zich tot een instituut dat diensten verleent. Zo'n school moet zelfstandig beleid kunnen maken, een groot vernieuwend vermogen hebben, goede relaties hebben met het voedingsgebied, pedagogisch gezien kleinschalig, maar in economisch opzicht grootschalig zijn. Er ontstaat dan ook een proces waarbij mensen intensief worden aangesproken op

hun individueel vermogen (beschikbare deskundigheid en energie) en individuele verantwoordelijkheid om de context waarin ze leven en werken te veranderen. Ze moeten op zoek naar de essenties waaraan een school zingeving, kwaliteit en kracht kan ontleen. Het onderwijs worstelt al tientallen jaren met de volgende problemen:

- is het goed op de maatschappelijke ontwikkelingen afgestemd?; welke functies moet de school in de samenleving eigenlijk vervullen?
- is een brede of een meer beperkte vorming van de jeugd gewenst?
- krijgen alle kinderen wel voldoende gelijke kansen?
- hoe kunnen we met steeds beperkter financiële middelen de kwaliteit van het onderwijs handhaven en zo mogelijk verbeteren?
- wie kan het beste de inhoud en vorm van het onderwijs bepalen: de overheid of elke school zelf?
- hoe kunnen we de overgangen in ons onderwijssysteem zo goed mogelijk laten verlopen?
- hoe gaan we om met de sterk uiteenlopende niveau- en interesseverschillen van leerlingen; hoe zorgen we dat elke leerling een optimale opleiding krijgt?
- hoe zorgen we voor effectief en efficiënt onderwijs en tegelijk voor onderwijs dat leerlingen motiveert?
- hoe zorgen we dat leerlingen in toenemende mate (individueel en samen) zelfstandig problemen kunnen oplossen?

Alle oplossingen blijken uiteindelijk beperkt houdbaar.

### **Ontwikkelingen in de bewegingscultuur inclusief de sport**

Onder bewegingscultuur verstaan we al het bewegen dat in de vrije tijd van mensen wordt gedaan om te recreëren. Dat kunnen kinderspelen zijn zoals knikkeren of hoepelen of joggen door het bos. Sport is een verbijzondering van de bewegingscultuur en bestaat uit: bewegingsspelen (voetbal, judo), bewegingsactiviteiten (fitness), bewegingsvaardigheidsspelen (oriëntatiewedstrijd met hindernissen) en vaardigheidsspelen (kaarten). Dat laatste is voor het bewegingsonderwijs niet relevant.

Kenmerkend van sport in het algemeen is: wedijver/agonaliteit, 'game'-karakter en fysieke activiteit. Centraal staan bewegingshandelingen (Steenbergen, 2004). Sport krijgt zo een brede betekenis en dekt een groot deel van wat ook bewegingscultuur wordt genoemd. Ook binnen de bewegingscultuur/de sport vinden ontwikkelingen plaats.

Er is toenemende sterke belangstelling voor sport in onze samenleving die zich uit als leefstijl 'bewegen is gezond', maar bijvoorbeeld ook in de mode. Sporten als leefstijl betekent zoeken naar een totaal gebeuren voor het gezin, een dagje met z'n allen 'uit'. Het kan als versporting worden aangeduid (Crum, 1998). Oorspronkelijk was sport te typeren als: wedstrijd, competitie, training, selectie, jeugd, jongens/mannen. Sporten wordt nu als een omvattend begrip gezien en is verbreed. Het varieert nu van wedstrijd sport tot pretsport en wordt wel ontsporting genoemd. Sporten kunnen tot vele bewegingservaringen leiden en om vele redenen interessant worden gevonden: sporten/bewegen om avontuur en spanning te beleven, bewegen om te presteren, om te showen, bewegen om het bewegen, bewegen om fit te blijven, om plezierig met elkaar te bewegen. Het is een kans voor het vak: veelzijdigheid vereist ook die variatie aan ervaringen.

In de sport toont de jeugd vanaf ongeveer 14 jaar een sterk zappend gedrag. Die houding is bedreigend voor het vak omdat ook in het bewegingsonderwijs kort bij activiteiten wordt stilgestaan.

Sport is veelvormig en veelzijdig en niet meer alleen wedstrijd sport. Mogelijkheden en interesses zijn verbreed. Dit biedt kansen voor het vak. Het aanbod is veelzijdig.

Er ontstaat in sommige wijken een typisch jeugdige beweegcultuur, de streetsporten, zoals streetbasketball, -soccer, skate-stunten of op snelheid gerichte evenwichtsporten zoals (kite)surfen of snowboarden. Het is een kans voor het vak om de jeugd met de essentie van die activiteit kennis te laten maken omdat het hen bij voorbaar zal motiveren.

Op het gebied van de sport beschrijven Van den Heuvel en Van der Poel (1999) onder andere de volgende ontwikkelingen.

#### *Demografische ontwikkelingen.*

De sportparticipatie blijft hoog. Aandeel van de jeugd (tot dertig jaar) daarin daalt en van ouderen (>50 jaar) stijgt sterk.

*Voor het bewegingsonderwijs is dit op zich prima. De invloed is indirect. De mensen gaan zich meer op 'sport' instellen. De jeugd zal meer sportminded kunnen worden door het voorbeeld en de stimulans van de ouders. Sport hoort er altijd bij!*

De populariteit van sporten verschuift en ook de wijze van deelnemen verandert. Sporten die je levenslang kunt beoefenen (wandelen, fietsen, zwemmen, tennis) nemen in populariteit toe ten koste van activiteiten als voetbal, turnen, atletiek of hockey.

Sportparticipatie van allochtonen blijft relatief gering en als er wordt gesport dan vooral in eigen teams of clubs. Het aan deel aan sportende vrouwen blijft bij hen ruim achter op die van mannen.

Sport is deel van een vrijetijdsbesteding en van een culturele oriëntatie die zich aan het verbreden is en waarbij muziek, dans, theater- en museumbezoek of bezoek aan een pretpark naast elkaar kunnen bestaan. Sport krijgt meer concurrentie.

*Voor het bewegingsonderwijs een kans. Actie: zorg voor een breed schoolsportaanbod naast ander cultureel aanbod als bijdrage aan de sfeer op een school.*

#### *Sociaal-culturele ontwikkelingen.*

Er ontstaat een toenemende differentiatie aan sport- en bewegingsactiviteiten. Ze vormen een combinatie van uitdaging, individuele vrijheid en een zekere mate van collectiviteit. De recreatieve functie (of het belang van de eigenheid) van sport neemt toe.

*Voor het bewegingsonderwijs is dit een kans. Actie: laat leerlingen meerdere bewegingservaringen opdoen c.q. meerdere bewegingsmotieven (er zijn er zes) ervaren. Je kunt immers prestatief en recreatief volleyballen.*

Populariteit van individuele sporten neemt sterk toe. Sport- en bewegingsactiviteiten die makkelijk te organiseren zijn, goed bereikbaar zijn, op verschillende tijdstippen en alleen of samen kunnen worden beoefend worden belangrijker. Voorbeelden: fietsen, mountainbiken, skaten e.d. Over de uiteenlopende populariteit van sporten mondiaal gezien en de ontwikkelingen daarin schreef Maarten van Bottenburg: 'Verborgene competitie' (2004).

*Voor het bewegingsonderwijs een kans. Actie: neem ook individuele sporten in het kern- en keuzeprogramma op. Het aanbod is breed: kern en keuze plus in reguliere lessen en buiten schooltijd bij schoolsportactiviteiten.*

Zappend sportgedrag vanaf circa 14 jaar wordt sterker. Het regelmatig van sport wisselen en het na of naast elkaar uitproberen van sporten neemt toe.

*Voor het bewegingsonderwijs is dit bedreigend. De jeugd wil kicken en steeds wat anders. Zij vragen en jij geeft het ze? Plezier in bewegen is het bewegen beheersen en willen oefenen. Dat moet geleerd worden. Aanbod dus breed, maar met de nodige diepgang (tijd om te oefenen!).*

Lichamelijke ervaringen en aandacht voor het lijf nemen toe. Afwijken van een normbeeld kan tot problemen leiden. Aandacht voor eigen gezondheid neemt toe, maar kan ook excessief worden.

De bindingsbehoefte aan een sportvereniging neemt af en het werven van kader en vrijwilligers blijft een opgave c.q. wordt een steeds groter probleem.

*Voor het bewegingsonderwijs een kans. Actie: aanbod van sportkader trainingen als keuzeprogramma in de bovenbouw van het VO.*

Sporten is onderdeel van een totaal welzijnsgebeuren. Rondom het sporten is toenemende belangstelling voor gezelligheidsbevorderende activiteiten of voor combinaties van sportieve ervaringen: tennissen, sauna, lichaamsverzorging, drinken en eten.

De media besteedt steeds meer aandacht aan top- en wedstrijd sport en daarbinnen aan de meest populaire sporten en steeds minder aan andere sporten of de breedtesport.

*Voor het bewegingsonderwijs is dit een bedreiging. Actie: (1) confrontatie met te complexe of moeilijke sportactiviteiten en laten ervaren hoe dat op een meer eigen behoefte kan worden afgestemd: wanneer vind ik die sport leuk? (2) breed aanbod van activiteiten om te laten ervaren dat er meer onder de zon is dan alleen voetbal of tennis.*



### *Economische en technologische ontwikkelingen.*

Het modebeeld is en blijft sterk sportgericht.

Er ontstaan vele informele sportnetwerken. Buren die met elkaar gaan joggen. Jeugd die aan straatvoetbal of –basketbal gaan doen.

*Voor het bewegingsonderwijs is dit een kans. Actie: zorg op schoolpleinen voor bewegings-stimulerende materialen.*

Sportstimulering en professionalisering neemt toe maar niet op alle niveaus. Er ontstaat meer behoefte aan scholing van vrijwilligers/kaderscholing.

Er ontstaan statussporten in combinatie met hoge contributies en/of bereikbaarheid waardoor sociale differentiatie plaatsvindt.

Samenwerking tussen onderwijsinstellingen en sportorganisaties. Belang sport: leden- werving.

Belang school: verbreding, verdieping, sfeer en drempelverlaging.

Het betrekken van de jeugd bij het organiseren van hun eigen sport.

*Voor het bewegingsonderwijs is dit een kans. Actie: laat jeugd de eigen sportieve evenementen of die van anderen organiseren. Betrek ze bij het eigen leren en dat van anderen: leer ze op een breed front te leren. Leer ze leiding geven in bewegingssituaties.*

Er ontstaat weinig verandering in de tijdstippen waarop men wil sporten, behalve bij de jeugd van 15-25 jaar die baantjes heeft.

### *Ontwikkelingen in breed gedragen waardegebieden.*

Sport kan op vele verschillende manieren en kent vele verschijningsvormen: (on)georganiseerd, verschillende sportmodaliteiten (top-, wedstrijd-, recreatie-, avontuur-, pret-lust-pleziërsport, cosmetische en fitnesssport) of deelnamemotieven bij sporten: van bewegen om te presteren tot bewegen om avontuur of spanning te beleven.

Je kunt ook samen bewegen en sporten: allochtonen-autochtonen, vrouwen-mannen, valide en invalide sportbeoefenaren.

*Voor het bewegingsonderwijs is dit een kans. Actie: leer leerlingen om ondanks verschillen in mogelijkheden, niveaus of interesses met elkaar op een stimulerende manier te bewegen.*

*Differentieer bewust op meerdere fronten.*

Een sport kan op zich plezierig zijn om te doen (intrinsiek gemotiveerd worden). Het samen op niveau kunnen bewegen bevordert het plezier. Het neemt toe wanneer het 'kunnen' wordt verbeterd en daarvoor moet je willen oefenen en het met een bepaalde intensiteit willen doen.

Een positieve bewegingsattitude is onderdeel van een leefstijl met een actieve, gezonde, milieubewuste houding.

De jeugd heeft een eigen beweegruimte met een eigen sfeer nodig: straat- en balanssporten.

### *Het bewegingsonderwijs is op sport georiënteerd.*

Goed bewegingsonderwijs richt zich op de meervoudige en meerduidige sport, waaraan met verschillende intenties kan worden deelgenomen. Het leert de jeugd ermee om te gaan. Het leren sporten is de kern van dit proces. Het bewegingsonderwijs kent hierbij een ingeroosterd deel waaraan verplicht moet worden deelgenomen (de lessen) en een deel waarin het om buitenroostertijd en een vrijwillige deelname gaat (de schoolsport). Het bewegingsonderwijs- en het schoolsportprogramma vormen een eenheid in aanbod.

Schoolsport heeft drie functies.

- 1 Het bewegingsaanbod wordt verdiept of verbreed. Verdiepen is: hetzelfde aanbieden en dat verder ontwikkelen. Verbreden is: iets anders doen dat past binnen het totaalprogramma.
- 2 Bijdragen aan de goede sfeer op school.
- 3 De overgang van het sporten op school naar het sporten in al dan niet georganiseerd verband buiten de school vergemakkelijken.

Schoolsport kent *binnen de school* de volgende vormen: toernooien aan het eind van een lessenreeks of leerperiode, cursussen, kampen, competities en sportevenementen als een oriëntatieloop of een schaatstocht. Vormen van schoolsport *buiten de school* zijn bijvoorbeeld instuiven, cursussen of sportevenementen zoals een schoololympiade. Wanneer een sportbond of -vereniging met introductiepakketten of -lessen de school binnenkomen is dat ook een voorbeeld van schoolsport van 'buiten'

de school. Een en ander moet wel (mede) onder verantwoording van de school c.q. de vakleraar plaatsvinden. Hoe verhouden het bewegingsonderwijs en de jeugdsport zich tot elkaar? Waar komen ze wel of niet met elkaar overeen? De overeenkomst is sterk:

- Als we kijken naar het didactisch handelen van de vakleraar en de sporttrainer: er bestaat een sterke overeenkomst in de methodes die worden gebruikt bij het leren voetballen, het leren turnen enz.
- Als je kijkt naar wat er in het bewegingsonderwijs aan bod komt: er is sprake van een redelijke sportgerichtheid, waarbij de als essentieel geziene vaardigheden worden aangeleerd.

De overeenkomst is zwak:

- Als je kijkt naar het bredere pedagogische perspectief van waaruit het bewegingsonderwijs opereert: hoe veelzijdig is de (jeugd)sport, hoe meervoudig bekwaam wordt de jeugd in de sport gemaakt en in welke mate wordt de jeugd in de sport tot zelfstandigheid gebracht?
- Als je kijkt naar de veelzijdigheid in het aanbod van het bewegingsonderwijs ten opzichte van de sport; in een voetbalvereniging leer je alleen voetballen, op school leer je ook (over) basketballen, turnen, atletieken.

### **Ontwikkelingen in het jeugdig (bewegings)gedrag**

Er verandert ook steeds wat in het jeugdig bewegingsgedrag.

Er is een sterke behoefte naar een eigen plek, een eigen activiteit met eigen gewoontes. Het willen hebben en scheppen van een eigen leef- en beweegruiimte.

Er is sprake van een verbreding van de expressiebehoefte, het gaat niet alleen om sport, maar ook om dans, muziek, toneel en cabaret.

Het passief kijken naar sport groeit met de leeftijd en verdringt het zelf actief aan sport doen. Sporten moet vooral plezier geven, je moet steeds kunnen kicken.

Er is een met de leeftijd toenemende behoefte naar meer sport op maat, naar een zelf kunnen bepalen wat, met wie, hoe en wanneer.

Er is een sterke behoefte aan individueel beleven en presteren, maar tegelijk ook aan samen beleven en presteren. Eigenlijk is er sprake van een individueel beleven binnen een collectief.

Moet het bewegingsonderwijs zich met alle uitingen binnen de bewegingscultuur bezighouden? Neem bijvoorbeeld bewegingsactiviteiten als streetbasketball, rollerskating, funboarding, mountainbiking en skateboarding. Allemaal activiteiten die buiten en (deels) op straat plaatsvinden. Bij voorkeur met een volstrekt eigen entourage en aankleding. De pet achterstevoren, lubberende kleding, losse schoenen en zo mogelijk met muziek erbij. Je moet er vooral 'cool' uitzien. Het zijn tekenen van de behoefte aan een eigen bewegingsruimte en aan een op een specifieke manier bewegend willen experimenteren. De activiteiten versterken het wij-gevoel, het besef dat je tot een bepaalde groep behoort. De deelnemers zoeken binnen een bepaalde bewegingscontext naar persoonlijke en sociale identiteit. De jeugd schept eigen 'vrije' bewegingsruimtes en het is de vraag of het bewegingsonderwijs en de sport daar een boodschap aan moeten hebben.

Beachvolleyball is een voorbeeld van zo'n bewegingstrend, waarbij de commercie en de georganiseerde sport de bijbehorende specifieke cultuur en sfeer hebben geannexeerd en als 'sport volgens regels' hebben geadopteerd. Het is het einde van een eigen vorm- en inhoudgeving door de jeugd. De jeugd heeft het recht op een totaal beleven, een volledig kunnen opgaan in een activiteit, die niet door volwassenen gereguleerd wordt. Een te rechtvaardigen standpunt zou kunnen zijn: houd als professionele bewegingsbenvloeder een zekere afstand van dergelijke bewegingsactiviteiten. Schep hooguit ruimte voor jongeren om met deze bewegingsvormen te kunnen experimenteren. Of sluit hoogstens op zo'n activiteit aan door enigszins vergelijkbare bewegingsvormen aan te bieden, waarmee vergelijkbare bewegingservaringen kunnen worden opgedaan.

Om het bewegingsgedrag van de jeugd beter te kunnen plaatsen is het belangrijk te weten hoe hun kijk op het bestaan is. Veel auteurs (Buisman & Middelkamp, 2002; Dieleman et al., 1993) geven aan dat een groot deel van de jeugd sterk prestatiegericht is. Het behalen van een diploma is van belang voor later. Hoe beter geschoold hoe meer kans op werk bestaat. Cijfers spelen een belangrijker rol dan de waarde van een leerinhoud voor een later optimaal functioneren.

Bij alles wat wordt gedaan speelt de omgang met leeftijdgenoten een belangrijke rol voor het bepalen van waarden en normen en het al of niet welbevinden. Daarbij is vaak geen sprake van een willen behoren bij een groep maar van deelname aan verschillende verbanden binnen een groep. De kleine (informele) groep van al of niet wisselende vrienden en vriendinnen met wie samen de vrije tijd wordt doorgebracht wordt geleidelijk aan de keuze. De groep waartoe men wil behoren is een belangrijk referentiepunt en bepaalt op school ook de mate van gezelligheid. Binnen een 'veel samen doen' wordt gezocht naar een eigen, unieke (ontwikkelings)weg. Er is vooral aandacht voor personen bijvoorbeeld de persoon van de leraar. Kernvragen: heeft hij aandacht voor mij? Is hij interessant, is er bij hem in de les wat te beleven en te leren?

Het verantwoordelijkheid hebben of krijgen, het actief bij zaken betrokken worden, wordt in toenemende mate gewaardeerd. Het geeft zekerheid. Die verantwoordelijkheid wordt binnen en buiten de school gezocht. De vrije tijd speelt een belangrijke rol bij de ontwikkeling van een eigen identiteit. Vrije tijd geeft plezier, leidt tot ontmoetingen en ontspanning. Sporten, naar muziek luisteren of aan muziek doen en uitgaan zijn sterk favoriet. Daarbij is behoefte aan variatie in en een veelheid aan ervaringen. Er wordt voortdurend gezocht naar de eigen grenzen en het verleggen daarvan. Alles wordt uitprobeernd. Vrije tijd en studietijd staan vaak in een spanningsverhouding tot elkaar. Dit gedrag (en motivatieonderzoek bevestigt dat) heeft voor het onderwijs consequenties. Onderwijs moet uitdagend zijn. Het moet prikkelen tot (verder) leren en dat betekent (meer) op niveau en interesse van de leerlingen zijn afgestemd. Een positieve sfeer en een prettige omgang met elkaar speelt daarbij een belangrijke rol. Onderwijs werkt motiverend als het leerlingen stimuleert tot een meer zelfstandig kunnen handelen. Het ruimte geven om leertaken te kiezen, een eigen studietempo te bepalen en de verschillende mogelijkheden van samenwerking te kiezen. Het samen leren oplossen van problemen, een leren te leren, verdient meer accent. Het verhoogt het zicht op de context van de leerinhouden en wordt daardoor praktijkgericht. Leerlingen zien dan meer dat bij gebruik van de juiste informatiekanalen een zelfstandig handelen en een leren beheersen mogelijk is.

Zicht op de werkelijkheid is divers. Het werken met thema's varieert dit zicht en doet het onderwijs planmatig en meer systematisch verlopen.

Van een goede leraar wordt verwacht dat deze goed en duidelijk uitlegt, op een prettige manier orde kan houden en aandacht voor individuele leerlingen heeft, hen als zelfverantwoordelijke personen behandelt. De rol van de docent zou meer begeleider dan leider moeten zijn.

Sport speelt een belangrijke rol in het leven van de jeugd. Ruim 60% van de jeugd in het voortgezet onderwijs is lid van een sportvereniging en ruim 90% heeft op 16-jarige leeftijd met een sportvereniging kennis gemaakt. Meisjes doen twee keer zoveel aan individuele sport dan jongens. Jongens doen meer aan teamsport. Er is een lichte tendens van wedstrijdgerichte teamsport naar recreatiegerichte individuele sport. Plezier, ontspanning en fit voelen zijn de belangrijkste motieven om aan sport te gaan doen. Er worden, in vergelijking met vroeger, meer takken van sport beoefend. Dat gebeurt naarmate men ouder wordt steeds minder in georganiseerd verband en ook minder intensief. Het zich identificeren met een club is aan het verdwijnen. Er wordt bovendien meer van sport gewisseld. Ongeveer 15% is (nog) lang lid van dezelfde vereniging. Gebrek aan plezier, meer aandacht vragende hobby's, moeilijke combinatie van studie of werk en sport en medische problemen zijn de belangrijkste redenen om te wisselen of met sport te stoppen. De bereidheid om langdurig voor je sport te oefenen, wordt maar door een kleine groep opgebracht. Er is veel behoefte aan snelle successen en vorderingen. Het is de taak van de sportvereniging jeugd te binden en hen een 'krachtige' leer- en sportomgeving te bieden (Buisman & Middelkamp, 2002).

De leeftijdsfase van 15 tot 18 jaar is een kritische fase in de sportloopbaan van mensen. Het is een sterk bepalende fase voor de mate van waardering van sport voor het eigen (verdere) leven. Het aantal ouder wordende sporters groeit gestaag. Maar de wijze waarop en de omvang waarin wordt gesport, wordt sterk door ervaringen en ontwikkelde opvattingen in deze leeftijdsfase beïnvloed. 'Jong geleerd, oud gedaan' is zeker waar.

Bij de inrichting van het bewegingsonderwijs zal rekening moeten worden gehouden met het bewegingsgedrag van de jeugd. In de tweede fase van het voortgezet onderwijs verdient nog steeds het (beter) leren bewegen alle aandacht. Het blijft de kern van het vak. Naast continuering van een deel van het aanbod aan bewegingsgebieden uit de eerste fase is een ander aanbod gewenst.

Verandering bevordert de motivatie en geeft nieuwe leerervaringen. De nadruk op veelzijdigheid (zonder dat dit tot oppervlakkigheid leidt) blijft van belang, maar zou meer kunnen verschuiven naar

ensceneringservaringen: het (zelf) ontwerpen, organiseren, beïnvloeden en regelen van bewegingssituaties. Naast een kernprogramma moet een ruim keuzeprogramma worden aangeboden, zodat voldoende 'maatwerk' kan worden geleverd.

Het bewegingsonderwijs moet qua inhoud en aanpak aansluiten bij de leefwereld en de belevingswereld van de leerlingen. De keuze van de inhoud en bewegingsactiviteiten en de aanpak of didactische werkwijze worden er door beïnvloed. Op wat voor een manier zou dat moeten gebeuren?

Wat de *inhoud* betreft kunnen we (anno 2006) constateren dat de jeugd in de 'eigen tijd' nog veel doet wat het bewegingsonderwijs hen over het algemeen *niet* biedt. Skateboarden, mountain biking, plankzeilen, fitness, yoga zijn bijvoorbeeld activiteiten die je (nog) niet of nauwelijks in de school tegenkomt. Dat is niet helemaal onbegrijpelijk. Soms ontbreekt het immers aan accommodatie of outillage/materialen en zijn er onvoldoende financiële middelen om het benodigde aan te schaffen. Soms ook, schort het aan de mogelijkheden van de vakleraar; je kunt niet alles kennen en kunnen. Bovendien moet je rages en trends goed kunnen onderscheiden. Het eerste betekent: besteed er aandacht aan, als het kan. Het tweede: het programma wordt gemotiveerd bijgesteld. Het kernprobleem is dan: wat doen we in de beperkte beschikbare tijd? Leerervaringen moeten in voldoende mate mogelijk zijn en de bewegingsgebieden die aan bod komen moeten voldoende representatief voor de groep waaruit ze gekozen worden. Maar wat is 'voldoende'? Daar moet de vaksectie het gezamenlijk over eens worden. De vraag van de leraar bewegingsonderwijs moet zijn:

- is mijn onderwijs voldoende veelzijdig (bied ik meerdere takken van sport aan en doen de leerlingen meerdere ervaringen op)?
- signaleer ik trends en kan ik die in mijn programma inpassen?

Wat de *aanpak* betreft, vallen de grote onderlinge verschillen op in niveau en interesse. Juist in deze leeftijdsfase zijn fysieke verschillen opvallend en ontstaat de behoefte aan het ontwikkelen van een eigen identiteit. Daarbij speelt de groep waartoe men wil behoren een belangrijke rol. Deze bestaat uit leeftijdgenoten, die zich in gedrag (in taal, kleding/schoeisel, haardracht, muziekvoorkeur etc.) van andere groepen probeert te onderscheiden.

De verschillen tussen de groepen zijn vaak groot. Binnen ons vak is differentiatie naar niveau en interesse een (bij voorbaat beperkt) antwoord op die verschillen.

### **De structuur van een vakconcept**

Een vakconcept is een consistent en samenhangend geheel van opvattingen over hoe het bewegingsonderwijs en het leren bewegen plaatsvindt of zou moeten plaatsvinden en welke rol je daar als vakdocent of vaksectie in kan spelen. Er wordt voor een deel een feitelijke situatie beschreven, maar ook voor een deel een gewenste en nog niet gerealiseerde situatie. De eigen bekwaamheden als docent, de mogelijkheden van de doelgroepen of werksituatie bepalen de haalbaarheid van opvattingen. Opvattingen sturen het handelen omdat ze belangrijk worden gevonden. Ze hebben een bepaalde waarde voor je. De opvattingen (meningen, visie, uitgangspunten, oriëntaties, concepten) over het bewegingsonderwijs variëren in mate van algemeenheid. Wanneer ze op het gehele (bewegings)onderwijs betrekking hebben benoemen we ze als 'algemene opvattingen'.

Je moet leerlingen een meervoudige bewegingsbekwaamheid zien bij te brengen. Daarmee kunnen ze in bewegingssituaties zelfstandiger uit de voeten.

Opvattingen kunnen ook op een bepaald bewegingsgebied betrekking hebben. We benoemen dat als 'specifieke opvattingen'.

Spelen leren je het beste al spelend en door het spelen van eindspelvormen.

Opvattingen kunnen binnen een bepaald bewegingsgebied een specifieke invulling krijgen. Zo'n opvatting is 'al spelend leren' binnen bijvoorbeeld het spelonderwijs (Timmers & Meertens, 1998). Het betekent een keuze voor spelvormen die spelers als spel kunnen ervaren. Het is een ervaren van de spanning of een spelbedoeling net wel of net niet gerealiseerd kan worden. Als er in het spel een

evenwicht is, is een spel spannend. Dat geeft spelbeleving: plezier hebben in het spel zelf. Spelbeleving is een noodzakelijke ervaring. Na beleving komt het beter willen leren beheersen van technische en tactische vaardigheden. In een spel kunnen beleving (opgaan in het spel) en leren beter te spelen beide voorkomen. De interesse van spelers kan verschuiven van beleven naar leren en omgekeerd. Spelvormen moeten de spelers de mogelijkheid bieden heen en weer te pendelen tussen 'er lol aan beleven' (spelen) en 'het beter willen beheersen' (oefenen). Om in een spel zowel het spelen als het oefenen mogelijk te maken functioneren eindspelvormen als kern en startpunt. Aan de hand van ervaringen in het eindspel worden vervolgvormen gepland. Het al spelend leren spelen is een onderwijsopvatting.

Zowel algemene als specifieke opvattingen zijn fundamenteel en spelen een rol op het planniveau.

Door een sportgerichte bewegingseducatie leren leerlingen binnen sporten bewegings- en ensceneringsproblemen op te lossen.

Bij de nadere detaillering en/of fasering van een opvatting is er sprake van een onderwijsmethode. Een aspect van de opvatting 'zorg voor een meervoudige bewegingsbekwaamheid' kan het volgende zijn.

Leerlingen leren verschillende rollen in het bewegingsonderwijs uit te voeren. De rol van bewegiger, scheidsrechter/organisator of helper/coach. Met behulp van deze rollen kunnen leerlingen ensceneringsvaardigheden leren uitvoeren. Rollen uitvoeren zijn een middel om beter te leren voetballen, turnen of zwemmen.

Naast het planniveau hebben we het praktijkniveau. Bij de uiteindelijke uitvoering zien we dan het volgende.

Deze tweede klas gaat in de komende periode zes lessen voetballen. De leerlingen coachen elkaar en fungeren als scheidsrechter bij de eindspelvormen.

Plan en gedrag van docent en lerende passen binnen de beschreven of bewust genoemde opvattingen. Als dat zo is spreken we van consistent gedrag en als dat niet zo is, van conflicterend of onbewust gedrag. Je doet niet wat je zegt of je doet iets zo maar. Elke leraar streeft in zijn loopbaan naar de ontwikkeling van consistent gedrag, een bewuste en goede doordachte formulering én toepassing van het vakconcept. Als 'veelzijdigheid' belangrijk wordt gevonden krijgen leerlingen meerdere takken van sport aangeboden, ervaren ze vele grondvormen van bewegen, doen ze meerdere bewegingservaringen op zoals bewegen om te presteren of bewegen om avontuur en spanning te beleven en krijgen ze de tijd om voldoende te beleven, leren en leren te leren. Het *besproken* vakconcept (de verantwoording van het eigen handelen) dekt in voldoende mate het *gesproken* (wat je tegen leerlingen zegt) en *geleefde* (zoals je als docent je feitelijk gedraagt) vakconcept. Opvattingen kunnen dus *expliciet of impliciet* zijn. Expliciet in de zin van bewust en benoemd. Impliciet houdt in dat anderen het kunnen herleiden uit wat we zeggen en doen. Het streven is een vakconcept volledig expliciet te krijgen. Een vakconcept is een geheel aan opvattingen over de functie van het vak in de school, een logisch samenhangend geheel van uitspraken die het vak typeert en het eigen handelen er niet mee in strijd laat zijn.

*Opvattingen benoemen, ordenen, in rangorde plaatsen en aan elkaar koppelen.*

Structuur in opvattingen krijg je door ze te benoemen, te ordenen, in een rangorde te plaatsen en aan elkaar te koppelen. Opvattingen kun je onderscheiden naar niveau van algemeenheid (het plan- en praktijkniveau). Ze zijn ook naar hun aard te onderscheiden. Sommige opvattingen ontleen hun waarde aan de opvoedende betekenis die ze hebben. 'Sportief leren spelen' of 'zelfstandig alleen en samen leren bewegen' bijvoorbeeld. Pedagogische opvattingen vormen één categorie. Bij de keuze hoe je het onderwijs vorm en inhoud geeft spelen onderwijsopvattingen een rol. Hoe denken we het bewegingsgedrag van leerlingen optimaal te kunnen beïnvloeden? Bijvoorbeeld door 'veel binnen een klas naar niveau te differentiëren (leerlingen doen onderling wat anders)' of 'klassikaal/groepsgericht' (leerlingen doen allemaal hetzelfde). Bij het leren bewegen spelen bewegingsopvattingen een belangrijke rol. Zien we bewegen als een meer wetmatig door prikkels en reflexen bepaald gebeuren of als

handelen: een bewust gewilde en zinvol geachte activiteit? Gaat het alleen om het technisch goed uitvoeren van een spelvaardigheid of ook om het uitvoeren van de juiste vaardigheid, op het juiste moment, in de juiste situatie met een beoogd effect? Die keuzes zijn niet geheel willekeurig. Het vereist een positiebepaling en vormt zo een derde categorie van opvattingen.

Een vierde categorie heeft te maken met de gedachten die er bestaan over hoe professioneel het eigen functioneren als vakdocent in een school of als trainer/coach in een sportorganisatie zou moeten zijn, respectievelijk het functioneren van een vaksectie of het technisch kader. We noemen dit functioneringsopvattingen.

Het plaatsen van opvattingen in een rangorde vindt binnen een categorie of tussen categorieën plaats. Binnen de categorie pedagogische opvattingen is 'de sportgerichte bewegingseducatie' zonder meer de belangrijkste, gevolgd door 'zelfstandig individueel en samen met anderen bewegingssituaties inhoud en vorm te geven'. Om dit te realiseren zijn 'meervoudige bewegingsbekwaamheid' en 'veelzijdigheid' noodzakelijke en voorwaardelijke opvattingen. Ze staan lager in deze hiërarchie.

Tussen de groepen van opvattingen hebben de pedagogische opvattingen een hogere rangorde dan de onderwijs- en bewegingsopvattingen. Hoe de vaksectie functioneert is ten opzichte hiervan weer voorwaardelijk.

Relateren is het koppelen van de van elkaar afhankelijke opvattingen, oorzakelijk of voorwaardelijk. Bij probleemgestuurd onderwijs hoort de bewegingsopvatting dat leren 'handelen' is waarbij leerlingen een bepaalde mate van 'zelfstandigheid' moeten hebben.

#### *Een verschillende gerichtheid van opvattingen*

Opvattingen hebben een bepaalde gerichtheid. Ze hebben consequenties voor (a) de keuze van bewegingsactiviteiten/inhouden en de volgordes daarbij en/of voor (b) de aanpak/didactische werkwijze. Als je meer met individuele verschillen tussen leerlingen rekening wilt houden, zul je zowel in de keuze van de activiteiten als in de keuze van de aanpak een bepaalde richting moeten aanhouden. Probleemsturend onderwijs daarentegen is vooral een kwestie van aanpak. Het heeft geen consequenties voor de keuze van inhouden. Datzelfde geldt voor de opvatting dat 'spelen leren ontstaat ná het spelen beleven'. Het leidt eerst tot aansporingen in de zin van 'goed zo... prima gedaan' en later tot technische of tactische aanwijzingen. 'Gebruik maken van transfer versnelt het leren' heeft consequenties voor zowel de keuze van activiteiten als de aanpak.

Opvattingen worden geconcretiseerd of gefaseerd in onderwijsmethoden. Het kan gaan om een methode gekoppeld aan één opvatting of een methode gekoppeld aan meerdere opvattingen. Een voorbeeld van de eerste is: 'bevorderen van zelfstandigheid' en van de tweede: 'actief leren onderwijzen' die bestaat uit opvattingen over 'procesgericht', 'probleemgestuurd', 'zelfstandigheid bevorderend' en 'aandacht variërend' onderwijs.

Een onderwijsmethode is onderdeel van het vakconcept. Het bevat een min of meer samenhangend geheel van handelingsaanbevelingen en tips voor beslissingen over hoe opvattingen in opeenvolgende onderwijsleeracties vertaald kunnen worden. Het voorgaande is in figuur 2 samengevat.

Ontwikkelingen	In het (bewegings)onderwijs, bewegingscultuur/ sport, bewegingsgedrag van jeugdigen.
Opvattingen	Naar niveau: plan- of praktijkniveau. Naar aard: pedagogische, onderwijs-, bewegings- en functioneringsopvattingen Naar gerichtheid: inhoud en/of aanpak.
Onderwijsmethoden	Concretiseren of faseren van een opvatting of combinatie van opvattingen die weer nader getypeerd worden.

*Figuur 2 Ontwikkelingen – Opvattingen - Onderwijsmethoden*

Onderstaand wordt een beschrijving van een lessenreeks gegeven en tegelijk welke opvattingen daarbij mogelijk leidend voor de docent zijn. Het illustreert het belang van didactisch jojo'en: redeneer van opvattingen naar concrete consequenties voor het lesgeven, maar vraag je ook omgekeerd af: waarom doe ik het zó of waarom kies ik dit?

Activiteit: zwaaien en draaien (om de lengteas) aan de ringen met afsprong in achterzwaai.  
 Doelgroepen: BO-groep 7 tot en met klas 2 V(MB)O.  
 Omvang: vier lesdelen. Elke week een lesdeel (*leren beter te bewegen in blokken*).  
 Organisatie: leerlingen op lengte ordenen over zes ringstellen. Met twee helpers die ook aanwijzingen geven. Ze werken in principe in stroom. Doordraaien: van bankzitter naar helper, naar zwaaiër, naar bankzitter. Matten liggen om en om.  
 Bewegingsactiviteiten. De verwachting is dat leerlingen al snel of bij voorbaat in niveau verschillen (*omgaan met verschillen/differentiëren naar niveau*). Om die reden wordt een opbouw in stappen gemaakt (zie figuur 3), waarbij de leerlingen ongeveer vanaf het tweede lesdeel steeds zelf hun niveau kunnen kiezen (*zelfstandig leren werken, regelen en kiezen*). Per stap worden de criteria (het bewegingsprincipe/kernhandeling en handelingen) aangegeven, waaraan moet worden voldaan (*leerlingen leren handelen*). De stappen zijn op het bord of vel papier in het groot uitgewerkt. De helpers geven vanaf het tweede lesdeel aanwijzingen op basis van de gegeven aandachtspunten per stap, het kijkschema (*actief leren en ontwikkelen van een meervoudige bewegingsbekwaamheid*). Zie figuur 3.

<i>Opbouw van het zwaaien en draaien:</i> Stap 1. zwaaien zonder of met opzet	<i>Bewegingsprincipes:</i> 'Ontspannen en lange zwaai maken (doorzwaaien)' om zwaai te krijgen. 'In het midden in twee stappen afzetten' om zwaai te houden. <i>Helper:</i> opzet geven
2. zwaaien en achter afspringen	'Loslaten als de mat onder mij niet meer beweegt'. <i>Helper:</i> vangen
3. zwaaien en draaien: in voorzwaai ½ draai in, tussenzwaai, voor ½ draai uit, achter afspringen	'Tegen het einde zwaai mijn voeten snel omdraaien'. <i>Helper:</i> vangen en kijken, later aanwijzingen geven (zie bord/leermiddel). De <i>helper</i> wordt nu <i>coach</i> .
4. zwaaien en draaien: in voorzwaai ½ draai in, in volgende achterzwaai ½ draai uit, voorzwaai en afspringen in achterzwaai	
5. zwaaien en draaien: in voorzwaai ½ draai in, in volgende voorzwaai weer ½ draai in en in volgende voorzwaai 1/1 draai uit, achter afspringen.	'Snelheid maken door tegen het einde van de zwaai snel mijn voeten om te draaien'.
6. zwaaien en draaien: in voorzwaai ½ draai in, achter ½ draai in, in voorzwaai 1/1 draai uit en in achterzwaai afspringen	
7. zwaaien en draaien: in voorzwaai 1/1 draai in, in achterzwaai 1/1 draai uit en na tussenzwaai achter afspringen of in voorzwaai ½ draai met tegelijk afspringen	

*Figuur 3 In stappen of differentiëren naar niveau.*

De leerlingen ontwikkelen nu hun rol van helper/vanger naar coach (*leren van rollen in dienst van een beter leren bewegen*). Het zwaaien en draaien aan ringen en trapeze staat in meerdere lessenreeksen centraal (*probleemgericht leren en leren van competenties; hier: het zwaaien en draaien*). Aan het einde van deze periode tonen teams van twee, vier of zes leerlingen hun kunsten bij het synchroon zwaaien. Zo mogelijk laten ze bij het zwaaien iets gelijktijdigs op hun niveau zien (*op niveau toetsen of diagnostisch evalueren*). De keuze van deze show is aan de leerlingen. Medeleerlingen beoordelen het 'synchroon zwaaien' en de 'moeilijkheidsgraad' van alle deelnemers van het team samen. De docent geeft nu zo veel mogelijk probleemsturend les (*sturend én probleemsturend onderwijzen*). Hij laat leerlingen:

- problemen bij het zwaaien ervaren en benoemen,
- door vragen te stellen laat hij hen mogelijke oorzaken aangeven en
- eveneens door vragen te stellen of voorbeelden met elkaar te vergelijken wordt naar mogelijke oplossingen gezocht.

Bij het onderwijzen voert de docent pendelacties (*activerend onderwijzen*) uit zoals: leerlingen gaan eerst zelf proberen te zwaaien (*beleven*) en draaien om de lengteas, vervolgens *leren* ze dat beter te doen. Ik let niet alleen op het zwaaien maar ik leer de helpers hoe ze moeten vangen bij het afspringen, waarop ze moet letten bij het zwaaien-draaien van een medeleerling en welke aanwijzingen ze wanneer kunnen geven. Naast het bewegingsthema (zwaaien-draaien) krijgt het enceneringsthema (de rol van helper/coach leren) aandacht (van mij én van de leerlingen).

Pendelen en jojo'en. Het zijn didactische metaforen die dynamiek aanduiden. De moeite waard om er wat mee te stoeien.

### **Van opvattingen naar doelen en praktisch handelen**

De opvatting 'leerlingen meervoudig bewegingsbekwaam willen maken' kun je ook formuleren als: 'leerlingen kunnen zich in veel en veelsoortige bewegingssituaties meervoudig bewegingsbekwaam gedragen'. Dan is het een kerndoel of eindterm geworden. Alle opvattingen kunnen als een algemeen doel worden omschreven.

Uiteindelijk gaat het wel om wat er in de les gebeurt. Wat wil je bereiken, waarmee begin je, hoe geef je het onderwijs, hoe voer je het lesplan uit en met welk resultaat? Het handelen van de docent in de praktijk, de beslissingen die hij neemt en de keuzes die hij maakt worden in meer of mindere mate gestuurd door opvattingen. In hoofdstuk 4 zijn die praktische keuzes beschreven.

De opvatting 'actief leren onderwijzen' kan op de volgende manier worden gepraktiseerd.

Wanneer raken leerlingen gemotiveerd voor het leren bewegen? Als je dat weet mag je het zeggen, want zekerheden hebben we hierbij (nog) niet. Wat bij de ene groep leerlingen immers lukt, kan bij een andere groep hopeloos mislukken. Velen van ons experimenteren dan ook voortdurend om achter de goede mix aan maatregelen te komen, die voor meer motiverend onderwijs nodig zijn. In de afgelopen decennia is veel onderzoek gedaan naar het creëren van meer gemotiveerd leren (Boekaerts & Simons, 1995; Bolhuis, 2000). Combineer je die resultaten dan is daar een model van te maken, dat je bij het geven van onderwijs kunt toepassen. We hebben zo'n model geconstrueerd en typeren het als model voor 'actief leren onderwijzen'. De aspecten die als het meest essentieel of onmisbaar worden gezien zijn vetgedrukt en u wordt verzocht de achtereenvolgende figuren (1 tot en met 4) te stapelen om het modelbeeld compleet te krijgen. Het model is op elk bewegingsgebied van toepassing. Of het nu gaat om volleybal, atletiek of zoals in dit artikel om boksen.

*Actief leren onderwijzen motiveert*

Kiezen van **'uitdagende' sportactiviteiten en volgordes** afgestemd op niveau en interesse (dus op-maat) van de deelnemers en het bieden van veelzijdige bewegingservaringen (een breed aanbod, maar wel met diepgang!).

*Figuur 4 Deel een van het model actief leren onderwijzen.*

Om elke leerling voldoende leermogelijkheden te geven zijn minimaal zes lessen van 50 minuten nodig. De sport boksen wordt dan een beetje geleerd. Het gaat ook om het geven van een vechtspelervaring. Docent en leerling kunnen ook kiezen uit judo, schermen of karate. Een derde klas VO bestaande uit 28 jongens én meisjes in ongeveer gelijke verhouding, kiest in dit voorbeeld overwegend voor boksen. Het kan gaan om een derde klas VMBO (TL), HAVO of VWO.

Elke (wedstrijd)sport vereist een vertaling naar niveau en interesse van leerlingen. De nadruk ligt op het slim sportgericht leren oplossen van boksproblemen én problemen bij het uitvoeren van rollen bij het boksen. Het sparring boksen en het boksen van wedstrijdjes overheersen. Schoolboksen legt het



accent op: het elkaar *nét* (dus op voldoende afstand) ontspannen ('hou je vuisten wat open') leren raken c.q. het verhinderen daarvan door een hoge dekking en een beweeglijk en 'los' boksen. Het is één van de belangrijkste boksprincipes. Voorkomen moet worden dat bij de stoten de romp als ondersteuning wordt gebruikt en er spanning in de armen is.

Het vervolg is dat de bokspartners een keuze kunnen maken in hoe ze elkaar willen raken. Gaan we sparren, dat wil zeggen: ik nodig uit voor een bepaalde stoot of we spreken vooraf af welke stoten we gaan toepassen of we boksen een wedstrijdje. In het laatste geval wordt de winnaar bepaald door achtereenvolgens (in volgorde van belangrijkheid) vast te stellen wie het meest: (1) ontspannen en 'dreigend' bewoog; (2) een hoge dekking ook tijdens een aanval voerde; (3) snel en flitsend maar ontspannen en gevarieerd stootte en verdedigde; (4) elkaar *nét* op het trefvlak heeft geraakt. Veelzijdige bokservaringen ontstaan door een breed aanbod van aanvals- en verdedigingsvaardigheden, boksvormen (de methodische stappen) en ervaringen/motieven zoals 'boksend oefenen of speels, sportief, veilig boksen'. Doel is: beter leren boksen. Het aanbod kan dan wel breed of veelzijdig zijn, maar vereist ook diepgang (dus zes lessen binnen de eerste module). Zie figuur 5.

Van <b>Begrijpen</b> ..... via <b>Integreren</b> ..... naar <b>Toepassen</b> van kennis en afstemming op het taakaanpakgedrag en de primaire instelling van lerenden (eerst doen/ervaren of eerst (be)denken/ontwerpen) vereist het volgen van individuele leerprocessen door begeleidend coachen (de lerende activeren tot het zelf bedenken van oplossingen voor een probleem).		
Inzichtelijk leren door het leren van <b>principes</b> .	1. Individueel waarderen en verbanden leggen. Benoemen van overeenkomsten en verschillen. 2. <b>Samenwerkend leren</b> binnen een team <b>op basis van taken</b> bedoeld voor één periode en voor één of enkele lessen.	1. Omzetten in/beschikken over voldoende <b>bewegings- en regelvaardigheden voor het oplossen van problemen</b> . 2. Uitvoeren van <b>rollen</b> : scheidsrechter/organisator en helper/coach. 3. Toepassen van <b>schema's/modellen, werkpatronen en vuistregels</b> die in leermiddelen zijn opgenomen.

*Figuur 5 Deel twee van het model actief leren onderwijzen.*

*Begrijpen* betekent voor leerlingen inzicht krijgen in wat bij het leren boksen er toe doet. Leren van *principes* bevordert dat inzichtelijk leren en krijgt bij het leren de meeste aandacht. Het kan gaan om principes als: 'hou zoveel afstand van je partner, dat je hem/haar *nét* kan raken' (didactisch principe), 'verdedig aan de kant waarvan de stoot komt: een rechter aanval betekent met linker hand of arm opvangen (tactisch principe)', 'stoot in een rechte lijn op schouderhoogte betekent bij een maagstoot door de benen zakken (technisch principe)'.

Op basis van bokservaringen worden verbanden ontdekt die gelden voor meer vechtsporten. Er vindt *integratie* van ervaringen plaats. Denk aan het actie-reactie principe. Een aanvaller geeft een linker directe die je ontwijkt door te bukken en onmiddellijk door een rechter directe op de maag kan worden gevolgd. Je maakt gebruik van de ruimte die je partner door zijn aanval geeft. Verbanden leggen betekent gebruik maken van transfer. Daarvoor is het volgende nodig:

- herkennen en begrijpen van in verschillende situaties of bij verschillende activiteiten overeenkomstige vechtspeelprincipes,
- een vergelijkbare leersituatie én vechtspeelvormen,
- een overeenkomstige leer- en vechtspeelstructuur die door de deelnemers als vergelijkbaar wordt beleefd (bijvoorbeeld bij elke vaardigheid is sprake van kernhandelingen-handelingenbewegingen).

Samenwerkend leren in teamverband bevordert het delen van kennis met elkaar, waardoor verbanden makkelijker kunnen worden gelegd. Het hangt van de taakcomplexiteit en aard af of dat

ook ontstaat. Aan het eind van dit artikel geven we enkele taakvoorbeelden.

*Toepassen van kennis* is in deze reeks van belang bij het leren en leren te leren. Een weten waar je bij het verdedigen op moet letten (leren), een ander daar een aanwijzing op geven (leren) en weten hoe je boksp Problemen zelf moet oplossen (leren te leren). Bijvoorbeeld hoe je een fel aanvallende verdediger voorzigtiger kan maken door meer 'te dreigen' met de voorste hand of hoe je een opstoot naar het lichaam kunt leren. Dat proces is in sterke mate afhankelijk van het leerling- vriendelijk maken van uw bewegings- en in het bijzonder uw boksdidactiek. Het mede met behulp van leermiddelen (les- of infobrief, taakbrief, kijkwijzer en dergelijke) gebruik maken van schema's/ modellen, werkpatronen en vuistregels bevordert de toepassing. Voorbeelden van *schema's/modellen* zijn de volgende.

### **Een overzicht van boksp Problemen**

- enkelvoudige aanvallen met rechte stoten – verdedigen op rechte stoten – uitgestelde tegenaanval én het verdedigen daarvan;
- enkelvoudige aanvallen met ronde stoten – verdedigen op ronde stoten – uitgestelde tegenaanval én het verdedigen daarvan;
- slagenwisselingen met enkelvoudige aanval en onmiddellijke tegenaanval én het verdedigen daarvan;
- samengestelde aanvallen: serie of combinatie met uitgestelde tegenaanval ook in serie of combinatie én het verdedigen daarvan.

### **Een overzicht van boksprincipes**

- Ontspannen en flitsend stoten: touch(eer) elkaar!
- Sta stil als je uitnodigt en stoot!
- Sta frontaal en dreig met voorste hand of plaats stopstoten!
- Denk aan reach of halve reach afstand en raak elkaar 'net'!
- Begin een 'nieuwe' aanval/ stoot altijd eerste met de voorste hand!
- Sla en verdedig gelijkzijdig: dan kun je na het verdedigen van een stoot gemakkelijker direct weer aanvallen!
- Gelijke aandacht voor manier van stoten én van het verdedigen daarop (wijkt af van bijvoorbeeld 'spel': daar eerst aandacht voor aanval en later voor de verdediging)

### **Een kijkwijzer voor het beoordelen van het boksen en het regelen van bokssituaties**

#### *Niveau 1*

Je bokst statisch maar wel overwegend in balans. Je bokst redelijk ontspannen. Je hebt vertrouwen in je partner en houdt rekening met hem of haar maar af en toe bokst je toch nog te aanvallend of te verdedigend.

Je houdt je dekking *niet* voortdurend hoog en gesloten.

Je stoot vooral met rechte stoten (rechter en linker directe). De afstand is hierbij soms wel en soms niet goed. Bij het verdedigen gebruik je vooral een blok.

Je kent de criteria op basis waarvan een partij kan worden gewonnen of verloren respectievelijk kan worden beoordeeld. Met hulp ben je in staat die op het getoonde boksgedrag toe te passen.

Je houdt als scheidsrechter een partij goed in de hand en grijpt in wanneer boksters te agressief worden.

#### *Niveau 2*

Je bokst beweeglijk maar vooral in voor- en achterwaartse richting en/of nogal 'springend'. Je bokst ontspannen, speels en gedoseerd (niet te aanvallend of te verdedigend). Tijdens het verdedigen heb je de dekking hoog en gesloten. In de aanval vergeet je dat nog al eens.

Je stoot nog wel vooral met rechte stoten (linker en rechter directe plus maagstoot). Af en toe probeer je ook een hoek. Je stoot overwegend op de goede afstand. Behalve dat je verdedigt met een blok verdedig je bij rechte stoten ook met andere verdedigingsmanieren (weren, slippen, bukken).

Overigens blijkt het vertrouwen in je partner doordat je stoten durft te ontvangen en niet angstig verdedigt. Je kent de criteria op basis waarvan een partij kan worden gewonnen of verloren en kan

die zelf en in samenspraak met anderen toepassen op het getoonde boksgedrag. Je houdt als scheidsrechter een partij goed in de hand en grijpt in wanneer bokkers te agressief worden.

Een voorbeeld van een *werkpatroon* is de opbouw van het leren van een aanval en het verdedigen daarvan. Het verloopt in stappen waarbij de 'dreiging voor de ontvangende bokker' als methodisch principe steeds groter wordt. De stappen zijn:

- uitnodigen, instappen, stoten op de verdediging van de partner,
- beide in beweging, A valt aan met afgesproken stoot, B verdedigt,
- beide vallen aan, aanvalsstoten zijn bekend of onbekend en in dat laatste geval met of zonder signaal vooraf van de stoot die gaat volgen (dat noemen we sparren)
- beide vallen aan, technisch goed bokkend en elkaar nét op het trefvlak rakend: in de vorm van sparren (met bekende aanval of met signaal vooraf) of als wedstrijdje.

Voorbeelden van *vuistregels* zijn:

'Boksen is spelen'. Dat betekent: raak elkaar nét, maar ontspannen. Beweeg losjes en veel. Dreig met je voorste hand en je lichaam. Show that you are the greatest boxer on earth'.

'Boks altijd veilig'. Dat betekent: kies zelf je partner uit, ken de boksregels, wissel van partner en kies zelf een andere en bepaal zelf het 'niveau' waarop je wilt boksen (op uitnodiging, met afgesproken stoten bijvoorbeeld: alleen rechte stoten, vrij uit maar met respect voor elkaar).

Een vuistregel is dus een principe dat met bepaald boks- of didactisch gedrag gepaard gaat.

Van (docent)afhankelijk leren naar meer zelfsturend leren oplossen van problemen of het invullen van uitdagingen. Dat vereist onderwijs dat afwisselend (én van meer) als sturend/productgericht én (naar **meer**) **probleemsturend/procesgericht onderwijs** functioneert en op hoofdlijnen planmatig verloopt.

Figuur 6 Deel drie van het model actief leren onderwijzen.

Vanwege veiligheid is een meer sturend lesgeven in de eerste boklessen aan te bevelen. Er wordt wel probleemgericht gewerkt. Het wordt de leerlingen duidelijk gemaakt dat het 'probleem: nét raken van een partner betekent op reik- (met rechte stoten, zoals linker en rechter directe) en halve reikafstand (met ronde stoten, zoals hoeken of opstoten) kan plaatsvinden. Geleidelijk kan het lesgeven meer probleemsturend verlopen en begin het stellen vragen te overheersen: 'hoe kun je jezelf in deze situatie het beste verdedigen?' De aanpak verloopt als volgt:

- laat leerlingen een probleem lijfelijk ervaren en benoemen,
- laat hen de oorzaken van het probleem systematisch opzoeken,
- laat hen uit mogelijke oplossingen de meest belangrijke kiezen,
- laat hen het uitproberen en aangeven of het gewenste resultaat is verkregen.

Meer probleemsturend gaan werken gaat vaak samen met het meer zelfstandig samen leren boksen. Ook dat kan geleidelijk en in stappen worden toegepast. Laat ze een taak zelfstandig uitvoeren. Laat ze bokssituaties, wedstrijden of een toernooi zelf organiseren. Laat ze verantwoord boksvormen en volgordes daarbij kiezen en leer ze daarbij rollen als scheidsrechter of coach uitvoeren. Dit alles kan al deels in module 1 plaatsvinden. Laat ze (samen) een bokstraining ontwerpen en uitvoeren (in module 2).

Als leerlingen meer zelfstandig samen kunnen boksen krijgt de docent de tijd om aandacht aan koppels en individuele bokkers te besteden. Een meer (leer)procesgericht begeleiden is dan mogelijk. Het betekent meer op maat feedback kunnen geven (differentiëren naar aanpak) en meer naar niveau en/of interesse laten boksen.

Onderwijs vereist een gelijktijdig en voortdurend *pendelen* tussen de volgende gebieden:

**beleven – leren – leren te leren**

*op* motorisch gebied – cognitief gebied – sociaal gebied in samenhang

*door* informeren – verwerken (een plaats geven) en waarderen – praktisch te doen

*waarmee* alleen bewegingsproblemen/thema's – bewegings- én rol(uitvoerings)problemen/  
thema's – alleen rol(uitvoerings)problemen/thema's worden opgelost.

*Figuur 7 Deel vier van het model actief leren onderwijzen.*

Pendelen betekent voortdurend in elke les en lessenreeks de aandacht ergens op richten of verschuiven. Op de eerste plaats op 'beleven-leren-leren te leren'. Het opgaan in het boksen, het 'zo maar' doen, het beleven, is de basis voor het later meer gemotiveerd leren. Is die bokservaring positief dan kán de behoefte aan iets leren ontstaan. Een volgende stap is de behoefte het beter bewegen meer zelf te willen beïnvloeden. Het is de fase van het 'leren (hoe te) leren'.

Op motorisch gebied gaat het om het leren van aanvals- en verdedigingsvaardigheden zoals linker/rechter directe of maagstoot én hoeken kunnen geven en verdedigen door blokken, weren of slippen. Cognitief is de aandacht gericht op het leren van principes en het toepassen van kennis. Sociaal gaat het vooral om het ontwikkelen van een speelse boksattitude: het ontspannen, beweeglijk boksend elkaar nèt raken in een voor beide als veilig ervaren bokssituatie. Maar ook het elkaar helpen beter te gaan boksen door het uitvoeren van rollen als scheidsrechter én coach.

Het afwisselend informeren – verwerken/waarderen – praktisch doen zorgt voor variatie in leerroutes. In elke les staat het enige boksthema 'elkaar nèt raken versus het voorkomen daarvan' centraal. Het gaat meestal samen met één of meerdere ensceneringsthema's (organiseren van bokssituaties of lessen). Een voorbeeld is het thema 'veilig leren boksen'.

Dat betekent: kies zelf je partner uit, ken de boksregels, wissel van partner en kies zelf een andere en bepaal zelf het 'niveau' waarop je wilt boksen (op uitnodiging, met afgesproken stoten bijvoorbeeld: alleen rechte stoten, vrij uit maar met respect voor elkaar)

*Taken voor het realiseren van het samenwerkend leren*

Bij de tweede figuur gaven we aan dat de complexiteit en de aard van taak bepaalt of leerlingen mogelijk wat van elkaar gaan leren. We hebben de ervaring dat de volgende taken daar aanleiding toe geven. In een informatiebrief worden schema en werkpatroon als volgt samengevat.

In de laatste twee bokslessen gaan we wat 'spektakel' maken. We laten elkaar zien dat we kunnen boksen en bokswedstrijden kunnen organiseren. Het zijn de laatste lessen, dus gaan we ook na op welk niveau we boksen, het boksen kunnen organiseren én welke vorderingen we in deze lessenreeks hebben gemaakt. Er zijn nu twee taken uit te voeren, die je thuis moet voorbereiden. Zo mogelijk doe je dat in je groepje.

*Taak 1. De een na laatste les.....coach de coach*

Je kijkt elkaar eens aan en besluit een groep van drie personen te vormen omdat je vindt, dat je prima met elkaar kunt boksen. Er is onderling vertrouwen.

- 1 Twee boksers beginnen met elkaar te sparren. Dat mag op uitnodiging om te beginnen, maar daarna al snel met signaal vooraf of met afgesproken stoten. Het gaat om het 'al boksend leren boksen'! De boksers kiezen zelf voor een opbouw in complexiteit mede in overleg met hun coach.
- 2 De coach observeert en let achtereenvolgens op:
  - het beweeglijk en ontspannen boksen
  - hoge dekking ook bij een aanval
  - variatie in aanval én verdediging
- 3 Met enige regelmaat onderbreekt de coach het boksen en probeert met opdrachten alle mogelijke aanvallen en verdedigingen te laten uitvoeren. Denk aan het overzichtsschema met boksvaardigheden.
- 4 Er worden daarnaast individuele aanwijzingen gegeven volgens het 'plaatje- praatje- daadje'-principe. Zorg voor een zo goed mogelijke demonstratie van wat de boksers zouden moeten kunnen.

- 5 In het verbeteren van het boksen kan terug worden gegaan naar een eerdere stap in het werkpatroon: in beweging op uitnodiging óf met stapje in en stapje terug.
- 6 Eindig met samengestelde aanvallen (series en combinaties) zonder en, zo mogelijk, met een enkelvoudige reactie.
- 7 Na tien minuten wordt van coach gewisseld en beginnen we weer bij stap 1.

Geef elkaar achteraf commentaar op het coachen. Gebruik daarbij het competentieprofiel voor de roluitvoering. Vul thuis je eigen profiel in. Neem het oordeel van je partners daarbij ook op.

### *Taak 2. De laatste les.... Het bokstoernooi.*

We maken zelf een groep van vier of vijf bokkers en gaan een toernooi boksen.

Kies vooraf je groep. De hele klas is opgedeeld. Regel dat onderling.

Maak in tweetallen een boksinleiding = beweeglijk, ontspannen, gevarieerd boksen op uitnodiging om en om.

Het bokstoernooi duurt 30 minuten. Maak er een halve competitie van: maak een doordacht wedstrijdschema en hou een poulestand bij. Bepaal de duur per wedstrijd.

Er zijn steeds twee bokkers actief die per wedstrijd kiezen voor: recreatief (op signalen van de aanvaller) of prestatief boksen.

Er is één scheidsrechter die zorgt voor sportief boksen en twee juryleden, die bepalen welke bokser het best heeft gebokst. Je kent de vier aandachtspunten om die beste bokser aan te wijzen.

Voor deze les heeft elke bokser zijn (1) bokskompetentie- en (2) roluitvoeringsprofiel zelf ingevuld en laat beide profielen tijdens het toernooi door een medebokser van commentaar voorzien. Als deze op onderdelen anders oordeelt wordt dat duidelijk op het formulier aangegeven.

De beide profielen worden voorzien van de naam van de bokser en de beoordelaar en bij de docent ingeleverd.

Ook het wedstrijdschema en de poulestand worden ingeleverd.

## **3 Pedagogische opvattingen en onderwijsmethoden**

In deze paragraaf wordt een viertal opvattingen besproken die pedagogisch van aard zijn. Het is veel waard als jeugd op het gebied van sport en bewegen handelingsbekwaam of competent wordt. Bewegingsonderwijs kan daaraan een belangrijke bijdrage leveren.

### **Naar sportgerichte bewegingseducatie**

Leren bewegen of motorisch leren is de kern van het bewegingsonderwijs. Het vak geeft leerlingen een introductie op onze bewegingscultuur, die voor een groot deel op sport georiënteerd is en bereidt hen voor op een zelf gekozen deelname aan onderdelen van die bewegingscultuur. Een kerntaak van het bewegingsonderwijs is het leerlingen *toerusten* in de zin van bewegingsvaardig maken én hen al doende een positieve bewegingsattitude doen verwerven (Bottenburg, 2004). Bewegen is een fundamenteel menselijke kwaliteit. De wil om graag, veel en zo mogelijk veelzijdig te bewegen moet in de jeugd ontwikkeld worden. Jong geleerd is oud gedaan! Het bewegen biedt ook de mogelijkheid zich te *ontplooiën*, het zich al bewegend ontwikkelen, het zich bewegingscompetent en bij bewegingsactiviteiten betrokken willen voelen. Crum (1998) noemt in dat verband onder andere de volgende didactische wegwijzers.

- Het bewegingsonderwijs moet bij de keuze van inhoud en het startpunt kiezen in de actuele bewegingswereld en in de interesses van leerlingen.
- Het bewegingsonderwijs moet gestuurd worden vanuit de vraag wat met deze lessenreeks of activiteit beoogd wordt in verband met de toename van de handelingsbekwaamheid van leerlingen.
- Een gekozen inhoud moet vanuit diverse perspectieven aan de orde worden gesteld en gethematiseerd worden door spelproblemen, technische en tactische vaardigheden van bijvoorbeeld basketbal aan de orde te stellen, maar ook door het optreden als scheidsrechter, het leren spelen van het spel of het organiseren van een basketbaltoernooi.
- Bewegingsonderwijs moet tevens een oriëntatie op sport zijn.

De oriëntatie op sport en bewegen kan verschillend zijn. Bij sporteducatie staat het leren van een beperkt aantal sporten centraal. Het onderwijs is beperkt veelzijdig. De omvang aan lessen per leerjaar is groot, want het gaat om het leren een tak van sport beter uit te voeren. Het onderwijs is vooral sturend en sportvaardigheidsgericht.

Bij bewegingseducatie staat het al bewegend oplossen van bewegingsproblemen centraal. Het onderwijs is vooral probleemgericht en probleemsturend. Het gaat om het oplossen van het probleem 'tot scoren komen' en dat betekent in enkele lessen leren scoren op een basket, een voetbaldoeltje of slaan en honklopen bij softbal. Er komen vele grondvormen van bewegen aan bod. De omvang aan lessen is echter te gering om een tak van sport te leren.

Bij sportgerichte bewegingseducatie wordt de sport naar de school vertaald. Het onderwijs is veelzijdig, maar wel met voldoende tijd voor leren en overwegend probleemgericht en probleemsturend. Het oplossen van bewegingsproblemen binnen een tak van sport staat centraal. Een sport wordt in enige mate geleerd.

### **Naar zelfstandig alleen én samen bewegen**

Zelfstandig leren kan worden opgevat als een werkvorm, als een werkhouding en als een leerdomein (Van Looy et al., 2002). Het bevorderen van de zelfstandigheid van leerlingen betekent dat ze zelfstandig leren alleen en samen te werken, leren (te leren) én leren van elkaar te leren en ze leren zelfverantwoordelijk te willen zijn. Om zelfstandig te kunnen handelen, om het eigen leren zelf te sturen moet een beweging in enige mate het bewegen kunnen analyseren en structureren, overeenkomsten en verschillen in en van bewegings-situaties kunnen zien en oplossingsmanieren voor bewegings- en ensceneringsproblemen kennen en kunnen toepassen. Ontwikkeling van zelfstandigheid is een proces waarin de bewegers in meer of mindere mate de eigen ontwikkeling reguleren (Kurz, 1997). De omgeving kan daarvoor krachtige impulsen geven:

- het startpunt voor leren ligt bij levensechte, concrete, uitdagende, belevingsvolle onderwerpen of inhouden,
- het onderwijs sluit goed aan bij wat leerlingen al kennen en kunnen,
- leerlingen zien de toepasbaarheid in van wat in de school geleerd wordt en wat er geleerd wordt heeft betekenis voor het leven buiten die school,
- leerlingen kunnen alleen of samen op een actieve manier met inhouden omgaan en hebben een zekere mate van eigen verantwoordelijkheid bij het daarmee omgaan,

Het zelfstandig werken in groepen en zelf verantwoordelijk zijn voor leerresultaten is een goede manier om het actieve leren invulling te geven. Zelfstandiger worden kan geleidelijk verlopen. De docent stuurt steeds minder en de leerling regelt steeds meer zelf. De te onderscheiden fasen (onderwijsmethode) zijn de volgende.

- 1 Het gaat om zelfstandig alleen of samen *een taak kunnen uitvoeren*. Spelers oefenen het slaan bij softbal en houden het spel op gang, ook als de lesgever er niet bij is.
- 2 Het gaat om *zelfstandig organiseren* van bewegingssituaties of -activiteiten. Leerlingen kunnen zelf gelijkwaardige teams samenstellen of groepen van gelijk niveau formeren. Het zelf organiseren gaat vaak samen met het maken van keuzes waarvoor de lesgever hen steeds meer speelruimte kan bieden. Spelers spreken bijvoorbeeld zelf regels af en houden zich eraan. Ze kiezen voor een opstelling en speelwijze en ze zetten het veld uit.
- 3 Het gaat om het *verantwoord maken van keuzes* en het kunnen kiezen c.q. uitvoeren van rollen. Ook het toepassen van het kennis bij het maken van een opbouw voor een bepaald leerproces hoort hierbij.
- 4 Het gaat om het zelf leren oefenen of trainen, het maken van een trainingsprogramma, het *ontwerpen* van veilige en spannende bewegingssituaties of het veranderen daarvan met het oog op de te realiseren doelen. Kortom: kunnen ontwerpen. Hiervoor is meer didactische en methodische kennis nodig.

De rode draad door deze fasering is de veronderstelling dat leerlingen kennis en vaardigheden

productief kunnen leren gebruiken en ze steeds beter praktisch kunnen toepassen. Kennis en ervaring worden dan in toenemende mate wendbaarder. Het kan in steeds meer situaties worden gebruikt. Het leren reflecteren of kritisch terugblikken op ervaringen bevordert dit doordacht handelen. Voor het zelfstandig oplossen van problemen of het nader invullen van uitdagingen heb je een strategie nodig. We kunnen de volgende onderscheiden:

- cognitieve strategieën zoals probleemoplossingsstrategieën: denk hierbij aan de zevensprong uit het probleemsturend onderwijs,
- leerstrategieën voor het verwerven van specifieke en vakgebonden kennis of vaardigheden, bijvoorbeeld het leren voetballen of het leren koppen van de bal.
- metacognitieve of zelfregulerende strategieën voor een actieve sturing van het eigen leren door oriënteren, plannen, bewaken, toetsen en diagnosticeren, herstellen, evalueren en reflecteren. Stel jezelf vragen als: wat wil ik leren en hoe wil ik dat leren? welke leerroutes wil ik volgen?

Zelfstandigheid veronderstelt dat leerlingen actief willen leren, een willen streven naar een voortdurende vooruitgang of verbetering van het bewegen. Het is slechts in samenhang met andere opvattingen in enige mate te realiseren. Het veronderstelt kortom een 'krachtige' leer- en sportomgeving.

De extreme aandacht voor zelfstandigheid is opvallend. Je zou haast gaan denken dat het voortaan en altijd moet! (Veugeliers & De Kat, 1999). Bij voorbaat weet je, dat hiermee geen oplossing voor een op zich permanent onderwijsprobleem wordt gegeven. Zelfs op een opleiding is niet te verwachten dat *alle* studenten volstrekt zelfstandig kunnen en willen werken. Het is slechts een relatief kleine groep die het kan en ook wil. Er zijn grenzen aan de bereidheid voortdurend maximaal in je opleiding te willen investeren. Dat geldt ook voor een leerling. Iets mag ook wel eens direct verteld worden in plaats van het steeds zelf te moeten opzoeken. Je mag ook wel eens alleen maar hoeven te volgen. Voor de docent, die alleen begeleider, ontwikkelaar of computerpresentator dreigt te worden gaat de charme van een effectief en inspirerend verhaal of voorbeeld verloren. Lol beleven aan het jonge mensen 'op sporen' zetten past niet bij een te afstandelijke rol. Meer begeleiden kan zeker, maar op z'n tijd is leiden nodig. Het gaat om een goede dosering. Onderwijzen wordt 'krachtiger' en gevarieerder.

- Je moet niet alleen meer klassikaal, sturend, docentgericht kunnen onderwijzen, maar op het juiste moment en goed gedoseerd ook voldoende gedifferentieerd, probleemsturend en leerlinggericht.
- Een goed gedoseerde afwisseling tussen sturende momenten en momenten waarop de leerling eigen keuzes kan maken en een eigen weg kan gaan, motiveert sterker dan een systeem dat uitsluitend probleemgestuurd of projectgericht is.
- Het zoeken naar gevarieerde manieren van lesgeven en actief studeergedrag bevordert het maken van onderwijsleermiddelen. Het is vervolgens een kwestie van een goede keuze maken met welke middelen de boodschap het beste kan worden overgebracht.

Ook voor leerlingen kan een 'krachtiger' leeromgeving ontstaan.

- Het leren wordt gevarieerder en daardoor meer motiverend.
- Bronnen worden veelzijdiger en dat maakt het (op)zoeken aantrekkelijker.
- Werken in een groep kan veel leereffect opleveren maar werkt alleen optimaal in een goede afwisseling met een individueel gekozen leerroute. Individueel presteren is namelijk ook leuk!

In de dosering van de mate van zelfstandigheid toont zich de professional. De docent als een professionele beroepsbeoefenaar, de leerling als een professioneel lerende jongeling. Voor de docent in opleiding is het een uitdaging.

Zelf je leerproces leren sturen vereist geleidelijkheid. Het is een proces dat verloopt van 'zelfstandig (samen)werken aan een opdracht', via 'meer zelfstandig leren' naar 'het onder eigen verantwoordelijk uitvoeren van een bewegingsactiviteit'. De docent varieert zijn rol van 'ik stuur', via 'we sturen samen' naar 'ik begeleid op afstand'.

De leeromgeving wordt een evenwichtig geheel van (1) extern gestuurd leren, waarin de docent vooral het leren reguleert, (2) zelfsturend leren, waarin de lerende het eigen leren reguleert en/of (3) ervaringsleren, waarin leren een spontaan en impliciet bijverschijnsel van het ervaren is (Simons, 2000). In deze mix van leeractiviteiten spelen de leeractiviteiten begrijpen-integreren-toepassen een sleutelrol (Boekaerts & Simons, 1995).

Leeractiviteiten als 'opdracht uitvoeren, organiseren, kiezen en ontwerpen' én het uitvoeren van rollen als 'helper of ontwerper' worden aanvankelijk na elkaar, maar kunnen later ook in afwisseling benut worden. De uitvoering wordt steeds complexer. Ook de verantwoordelijkheid van leerlingen kan stap voor stap toenemen. Ze groeien in hun zelfstandigheid en als daarmee ook het leren en leren te leren wordt verbeterd is het zeer toe te juichen. Experimenteren met zelfstandigheid is belangrijk. Het betekent dat je kunt ervaren dat het nog (net) niet lukt en dat je het dan weer kunt proberen. Het mag de nodige tijd kosten. Als je dat als leerling kunt opbrengen, wordt de speelruimte geleidelijk groter. Lukt je dat niet, dan ligt meer sturing van de kant van de docent voor de hand. Juist door dat afwisselend 'geleid worden' én het 'zelf kunnen sturen' ontstaat een ontwikkeling-op-maat (Van den Bosch & Gerritsen, 1995). Zelfstandig eigen leerroutes leren vinden maakt een meer zelfstandig leren mogelijk (Ten Dam et al., 2000). Dat betekent namelijk:

- kiezen van verschillende leerroutes én taken die daarbij passen,
- dezelfde taken langs verschillende leerroutes uitvoeren,
- verschillende taken in breedte of diepgang naar keuze uitvoeren.

### **Naar meervoudige bewegingsbekwaamheid**

Meervoudige bewegingsbekwaamheid bevordert het motorisch, sociaal en cognitief leren in samenhang én laat leerlingen meerdere rollen uitvoeren, zoals de rol van beweging, scheidsrechter/organisator en helper/coach. Ze leren hierdoor bewegingsproblemen oplossen bijvoorbeeld: hoe krijg ik zwaai, hoe schiet ik de bal op doel, wanneer kan ik het beste samenspelen en wanneer kan ik beter alleen spelen. Het gaat daarnaast ook om het oplossen van ensceneringsproblemen. Problemen die samenhangen met het organiseren van bewegingssituaties of bewegingsactiviteiten: hoe train ik mijn team, welke spelregels zijn op dit spelniveau van belang, hoe organiseer ik een toernooi?

#### *Vaardigheden leren om problemen op te lossen*

Je kunt hardlopen om de metro te halen, om de honderd meter zo snel mogelijk af te leggen, om vóór je tegenstander bij de bal te zijn, om al dribbelend zo snel mogelijk te kunnen scoren, om samen met je vrienden lekker over de hei te kunnen draven, om... Hardlopen kun je dus om vele redenen. Het is belangrijk om zicht te krijgen op al die manieren waarop en de vele redenen waarom je kunt hardlopen.

De kern van het bewegingsonderwijs is het leren te voetballen, turnen of judo'en én het bewegend kunnen oplossen van bewegingsproblemen binnen die sportcontexten. Het gaat vooral om het motorisch leren. Het betekent dat je bijvoorbeeld bij voetbal problemen leert oplossen als 'hoe kan ik zo snel mogelijk tot een schot op doel komen?'. Daarvoor moet je bijvoorbeeld kunnen dribbelen, passen, schieten, alleen of samen een tegenspeler kunnen passeren. Het is nodig dat je die dribbel op het juiste moment en in de juiste situatie inzet, een lange pass door de lucht geeft en je in de diepte aanbiedt. Hiervoor moet je in zekere mate over technische, tactische, didactisch-methodische vaardigheden beschikken. Maar ook over meer algemeen toepasbare enscenerings- vaardigheden voor het organiseren van bewegingssituatie en -activiteiten. We willen ons houden aan spel- en spelregelsafspraken en spelen tactisch slim en sportief. Je zal dus ook sociale vaardigheden moeten leren. Kennis van en het inzicht in de structuur van bewegings- en omgangsvaardigheden doet een beroep op cognitieve vaardigheden. Door al deze vaardigheden te leren, leer je problemen op te lossen. Een probleem kan door de toepassing van meerdere vaardigheden worden opgelost. Je kunt scoren uit stand, maar ook in beweging.

#### *Motorisch, sociaal en cognitief handelen is een eenheid*

Motorisch, sociaal en cognitief leren gaan altijd samen. De leerdoelen of accenten kunnen per les op één van deze aspecten de nadruk leggen. Het volgende voorbeeld illustreert dat.



Spelers leren bij basketbal hoe je een tegenspeler al dribbelend kunt passeren en vervolgens in beweging met een lay-in of lay-up kunt scoren (motorisch leren!). Bij het eindspel drie tegen drie aanval-verdediging op een basket wordt geleerd om in een bepaalde aanvalsofstelling te spelen en verdedigend man tegen man te spelen. Bovendien moet er sportief worden gespeeld (sociaal leren!). De spelers leren wanneer ze beter een pass kunnen geven dan te gaan dribbelen en in welke situaties een lay-in of lay-up gewenst is en wanneer beter uit stand kan worden geschoten (cognitief leren dus!). En dat allemaal in een les!

De prioriteit ligt bij het leren van motorische vaardigheden. Sociale en cognitieve vaardigheden dragen bij aan het (nog) beter motorisch leren. Deze vaardigheden worden vanaf groep 5 in het basisonderwijs aan sporten ontleend. Het zijn de kernvaardigheden uit die sporten die geleerd worden om bewegingsproblemen te kunnen lossen. Sporten worden vertaald naar het niveau en de interesse van leerlingen. We leren leerlingen zwaaien en draaien aan de ringen omdat de zwaai bewegingsactiviteiten vergemakkelijkt. We spelen drie tegen drie voetbal met twee kleine doeltjes omdat op een bepaalde leeftijd en/of spelniveau dat het meest aantrekkelijke spel is. In groep 1 tot en met 4 komen grondvormen van bewegen zoals springen, lopen, vangen en werpen, schoppen, zwaaien en dergelijke aan bod.

Leren bewegen gebeurt in blokken. In een periode tussen twee vakanties, meestal zo'n tien weken, komen wekelijks twee of drie bewegingsgebieden (basketbal, turnen, bewegen en muziek, judo, ...) aan bod. Elke week een uur voor een bepaald bewegingsgebied. Het blok wordt opgedeeld in lessenreeksen, variërend in omvang van zes tot tien lessen waarin meerdere bewegings- en ensceneringsthema's centraal staan.

Bewegingsthema's richten zich op functies binnen een bewegingsgebied. Voorbeelden: 'alleen scoren', 'staande uit balans brengen en het voorkomen daarvan', 'zo snel mogelijk een afstand overbruggen', 'zwaaien en draaien (om breedte- en lengteas) aan toestellen'.

Ensceneringsthema's zijn: bewegend oefenen, sportief bewegen, veilig en gezond bewegen met gebruik van

#### *Sociaal leren*

Sociaal leren vereist van lerenden een bewust leren en een systematisch onderwijzen. Je leert zelden al doende en toevallig, sociaal vaardig gedrag. Doel is het ontwikkelen van sociale bekwaamheid op de volgende gebieden:

- samen beleven van het bewegen (bewegen om het bewegen en/of met elkaar bewegen) en andere ervaringen: bewegen om te presteren, te showen, spanning/avontuur beleven, fit te blijven of te worden
- tactisch leren spelen
- elkaar helpen slim te bewegen of elkaar helpen en geholpen willen worden – rollen als scheidsrechter/organisator en helper/coach kunnen uitvoeren; samenwerken en samen beslissingen kunnen nemen
- omgaan met (niveau- en interesse)verschillen van elkaar; samenwerkend kunnen leren
- sportief spelen / respectvol omgaan met elkaar
- meningen en gevoelens/waarderingen met elkaar kunnen delen; problemen samen kunnen oplossen.

De docent toont voorbeeldgedrag en geeft taken/projecten die enige handelingsvrijheid bieden, waarin taken en rollen verdeeld kunnen worden en er wordt gependeld tussen sturend versus probleemsturend onderwijzen en docentsturend versus leerling- of zelfsturend leren.

Typerend voor het onderwijs dat sociaal gedrag bevordert is het volgende.

Lerenden krijgen de mogelijkheid om zelf keuze te maken/beslissingen te nemen met betrekking tot de (volgorde van) inhoud(en), organisatie en aanpak van het onderwijs. Het onderwijs draagt een open karakter. Er wordt bewust rekening gehouden met de interesses en mogelijkheden van een groep. Deze bestaat uit drie tot zes lerenden die zelf hun groep ('veiligheid') kiezen.

Taken/projecten doen een beroep op samenwerking in de groep. Dit vereist het kunnen inleven in hoe anderen een bewegingssituatie/-activiteit beleven en willen ervaren, eigen gevoelens en ambities

in dienst kunnen stellen van het groepsgebeuren, meningen en gevoelens onder woorden kunnen brengen en elkaar vertellen, regels kunnen relativeren en veranderen. Een taak:

- moet relatief moeilijk of complex zijn, enige tijd vergen om het te realiseren,
- moet de uitvoering van meerdere rollen van leerlingen vereisen,
- moet samenwerken en verdeling van taken nodig maken; lerenden moeten bij de uitvoering van de taak van elkaar afhankelijk zijn; er moeten verschillende competenties van ze worden gevraagd die ze in een team kunnen leveren,
- wordt afgesloten met een team-, individuele, proces- en productbeoordeling in de vorm van een niveautoets op basis waarvan vervolgcacties worden vastgesteld.

Iedere lerende moet een elkaar aanvullende taak of rol vervullen. De oplossing vereist een gezamenlijke activiteit of een samen vinden van oplossingen. Rollen/posities worden regelmatig opnieuw verdeeld en gewisseld. Geef voldoende om leerervaringen op te doen en herhaal ze. Leer lerenden zelf (tactische) afspraken en (spel)regels te maken en te veranderen op basis van ontstane bewegingsproblemen. Regels als scheidsrechter leren handhaven en toepassen. Er is steeds ruimte voor onderling overleg. Het kritisch reflecteren wordt gestimuleerd. Winnen en verliezen leren relativeren. Teamgeest bevorderen. Conflicten bespreekbaar maken. Samen naar oplossingen van problemen of invullingen van uitdagingen zoeken.

Een positief leerklimaat bevorderen door het geven van positieve ik-boodschappen. Voorbeeld: 'Ik ben blij dat je gezegd hebt wat je dwars zit, nu kunnen we er tenminste iets aan doen'. Ik zie gedrag, dat effect heeft op mijn denken/gevoel en ik zeg duidelijk: wat ik zie, hoe ik dat ervaar en wat het effect op mij is. Gevoelens/ervaringen worden bespreekbaar gemaakt en met elkaar gedeeld.

Binnen een groep regelmatig naar niveau en interesse differentiëren. Leerlingen leren samenwerken in groepen die (sterk) in niveau en/of interesse verschillen. Verschillen verklaren. Ingaan op 'coëducatie en co-instructie'. Samen leren bewegen ondanks verschillen.

Het leren omgaan met elkaar in bewegingssituaties komt vaak voor. De daarvoor nodige sociale vaardigheden hebben betrekking op het volgende.

- Het gezamenlijk op gang brengen, houden en ontwikkelen van een bewegingsactiviteit; het zich houden aan gegeven of zelf gekozen spel-, speel- en veiligheidsregels.
- Het waarderen van een gezamenlijk geleverde inspanning.
- Het zorgen dat iedere beweger een activiteit als plezierig kan ervaren en meningen en gevoelens onder woorden willen en kunnen brengen.
- Winnen en verliezen relativeren. Een activiteit niet alleen op basis van het resultaat maar ook basis van inzet en manier van bewegen kunnen waarderen.
- Conflicten onderling kunnen oplossen.

De volgende aanpak stimuleert de ontwikkeling van sociale vaardigheden:

Er worden opdrachten gegeven, die leerlingen in meer of mindere mate handelingsvrijheid geven. De leraar is meer begeleidend. Leerlingen krijgen speelruimte om zelf problemen op te lossen. Het vragenderwijs lesgeven verdient de voorkeur. Zelf kleine groepen samenstellen van drie à zeven leerlingen die zo mogelijk in meer lessen bijeenblijven heeft de voorkeur.

Het ontwikkelen van het sociale leren is samengesteld uit meerdere ingrediënten. Op spel toegepast betekent dat de volgende mix.

De keuze van een bewegingsactiviteit.

Verschillende spelen doen een verschillend beroep op de sociale vaardigheid van spelers. Naarmate het lichamelijke contact tussen mede- en tegenspelers directer is zal er meer rekening met elkaar moeten worden gehouden. Spelen verschillen in mate van contactmogelijkheden. Ze zijn op het volgende continuüm te plaatsen: badminton - volleybal - softbal/honkbal - hockey - korfbal - handbal - basketbal - voetbal - rugby. Van links naar rechts moet in toenemende mate rekening met elkaar worden gehouden als gevolg van een toenemende directheid in het contact met spelmateriaal en tegenstander.

De groep.

Als de groep groot is, is het spelen van een spel en met iedereen rekening houden, zorgen dat iedereen in het spel betrokken wordt, moeilijker. Het rekening met elkaar houden wordt ook moeilijker als er grote niveau- of interesseverschillen zijn.

Leiding geven aan een bewegingsactiviteit.

Een groep waarin iedereen met elkaar rekening houdt heeft geen scheidsrechter nodig. De leden hebben daarin dezelfde spelbedoelingen en gebruiken alleen de regels waar behoefte aan bestaat. Een groep die minder vaardig is op dit punt heeft strakke leiding nodig. Regels moeten vooraf nauwkeurig worden aangegeven. De leraar zal hier vaak zelf moeten fluiten, een medeleerling wordt niet gauw als scheidsrechter geaccepteerd.

Coachen.

Het vereist veel sociale vaardigheid van de groep en leerlingen om de rol van coach uit te voeren en te accepteren. Het leren coachen gebeurt in stappen. Eerst met kleine groepen, later met grotere. Eerst met eenvoudige en later met meer gecompliceerde aandachtspunten. Naast kennis van regels en tactische mogelijkheden is het ook nodig de klasgenoten goed te kennen en de sfeer in de wedstrijd goed aan te voelen.

Bewegingssituatietraining.

Leerlingen ontwikkelen zelf eind- en basisspelen waarmee technische en tactische vaardigheden kunnen worden geleerd of verbeterd en waarmee spelproblemen kunnen worden opgelost. De leden van de groep kunnen elkaar onderling aanwijzingen geven of een leerling voert de rol van instructeur uit. Eerst in kleine en later in grotere groepen. Een spel is het leukst als teams tegen elkaar zijn opgewassen. Is dat niet het geval, dan luidt de opdracht: 'bij meer dan vier punten verschil moeten de teams een spelersruil toepassen zodat ze weer even sterk zijn'. Het is moeilijker om sommige spelers wat meer speelruimte te geven en in de spelleiding met niveauverschillen rekening te houden. Spelcoaching en -situatietraining vraagt een goed observatievermogen van bijvoorbeeld spel en spelgedrag.

In spelsituaties vooral vindt sociaal leren plaats. Denk onder andere aan het tactisch en strategisch handelen.

Kies je bij een eerste klas VO voor voetbal en wil je meteen in een naar niveau heterogene groep elf tegen elf gaan spelen, dan doe je een te groot beroep op de sociale vaardigheid. Weinigen hebben dan echt plezier in het spel. Kies een spel dan behoorlijk rechts in moeilijkheidsgraad staat wat betreft het met elkaar rekening houden. Speel dus drie tegen drie, kleine groepen, die ook naar niveau homogeen zijn samengesteld.

In fase 1 van een sociaal leerproces ligt het accent in een les op het zelfstandig spelen van een wedstrijdje. Leerlingen ervaren dat het plezierig is inspanningen te leveren om elkaar te overtreffen en dat het niet direct hoeft te gaan om het overtreffen zelf. De inspanning is het grootst als er evenwicht is tussen de partijen en binnen het team. Ze moeten de groepen zo leren samenstellen dat ze lekker kunnen spelen. Ze organiseren het spel. Niemand speelt een overheersende rol of wordt overgeslagen en beide partijen zijn ongeveer even sterk. Intensief spelen legt de nadruk op het zich inspannen.

In fase 2 kunnen de leerlingen zelfstandig een spel spelen. Ze kunnen nu keuzes maken om het spel vanuit een basisvorm verder te ontwikkelen. Ze kunnen bijvoorbeeld kiezen voor wel of geen beschermd balbezit, voor wel of niet dribbelen bij basketbal of, als ze met een dribbel begonnen zijn en dat tot te individualistisch spel leidt, besluiten zonder dribbel verder te spelen. In deze fase moeten leerlingen inzicht krijgen in de betekenis van regels op het technisch en tactisch handelen. Het toepassen, maken of veranderen van regels is een kwestie van een bewuste gezamenlijke keuze. Nu kan ook de rol van scheidsrechter worden geoefend.

In fase 3 wordt het spel met elkaar ontwikkeld door naar elkaar te leren kijken en aanwijzingen te geven. Ze moeten leren waar ze naar moeten kijken, ze moeten elkaar kritiek durven geven en accepteren. De rol van 'coach' kan nu geoefend worden. Na observatie en aanwijzingen van een één tegen één spel, volgt een positie spel vier tegen twee en tenslotte het coachen van een team. Het met elkaar leren spelen en leren over spelen gaan hier dan hand in hand.

*Cognitief leren*

Cognitief leren speelt een belangrijke rol bij het beter leren bewegen. Hoewel in de beginfase van zo'n leerproces het belevingsaspect en onbewust leren vaak aanbeveling verdient is later weten waaróm zo gehandeld moet worden van groot belang. Inzicht krijgen in structuren van bewegingsgebieden zoals voetbal en judo en in technische en tactische principes verhoogt later de kans op meer zelfstandig leren. Het kritisch terugkijken op het proces en resultaat van het bewegen (het leren reflecteren!) verhoogt dit inzicht. Cognitie gaat over kennis en inzicht. Die kennis kan naar aard worden onderverdeeld.

- Declaratieve kennis kan uitgesplitst worden in semantisch en episodisch. De eerste slaat op kennis van feiten, verschijnselen en begrippen. De kennis is geabstraheerd van concrete situaties en vastgelegd in taal. De tweede slaat op persoonlijke ervaringen en gebeurtenissen en is contextgebonden, zoals herinneringen aan de eerste schooldag en bijzondere gebeurtenissen.
- Procedurele kennis gaat over toepassingen en vertaalt zich in vaardigheden en manieren van aanpak van een probleem.
- Situationele kennis is kennis van probleemsituaties waarin voorgaande kennis toegepast kan worden.
- Strategische kennis biedt mogelijkheden voor de aanpak en oplossing van uitdagingen en problemen. Dat kan in de vorm van een algoritme, een stap voor stap oplossingspatroon met een bepaalde te verwachten opbrengst of in de vorm van een heuristiek, een soort zoekschema met meer dan een goede uitkomst.

De kennis wordt meer algemeen en meer specifiek gebruikt op de hierna te noemen niveaus één en twee. Het leren speelt zich op drie handelingsniveaus af.

#### *Cognitief leren op niveaus*

Niveau 1. Een niet-situatiegebonden, algemeen cognitief handelingsniveau.

Het handelen op dit niveau richt zich op vragen en problemen zoals: hoe verbeter ik mijn conditie? Hoe moet ik dit oefenen? Welke overeenkomsten en verschillen zijn er tussen de verschillende doelspelen? Het is het niveau van het zelf kunnen maken en uitvoeren van plannen. Er vindt een meer diepgaande bewerking van informatie plaats. Het kunnen structureren, relateren en ontwerpen zijn op dit niveau de belangrijkste leeractiviteiten. Het is het niveau waarop je leert hoe je moet leren (Boekaerts & Simons, 1995; Kaldeway, 1999). Leren te leren veronderstelt kritisch leren reflecteren, bijvoorbeeld analyseren hoe een spel is verlopen en hoe je problemen kunt oplossen. Van de lerende wordt verwacht dat hij actief leert, constructief leert, dat wil zeggen: de nieuwe informatie moet worden uitgeprobeerd en worden gecombineerd met andere leerinhouden of -activiteiten. Ook leert hij cumulatief, hij koppelt de verkregen kennis en kunde actief aan eerder verkregen kennis en kunde, en doelgericht: hij wil bewust iets realiseren, hij wil succesvolle leerervaringen hebben omdat dan aan verwachtingen wordt voldaan.

Van de lesgever wordt verwacht dat deze leerproces georiënteerd opereert: wat kent of kan de lerende al, wat doet de lerende met de beïnvloedingsacties en kan deze er in de onderwijsleersituaties actief mee omgaan in de zin van: oefenen, coachen, problemen zelf mee oplossen of er kritisch over discussiëren? De lesgever moet minder instructie georiënteerd zijn in de zin van: welk direct effect hebben de beïnvloedingsacties op de lerende? De leerling moet merken dat wat hij in de school leert daarbuiten bruikbaar is en ook - zo mogelijk - direct toepasbaar. Kennis en kunde moeten dan wel in een context geplaatst zijn.

Niveau 2. Een situatiegebonden, specifiek cognitief handelingsniveau.

Het handelen op dit niveau richt zich op vragen en problemen als: zal ik in deze situatie uit stand doelen of doelen in beweging? Hoe maak ik dit spel door regelverandering gemakkelijker of moeilijker? Het is het niveau van het met kennis en inzicht kunnen bewegen. Informatie wordt direct toegepast.

Niveau 3. Een sensomotorisch handelingsniveau.

Op dit niveau wordt direct gehandeld. Het handelen is situatiegebonden. Het probleem wordt deels onbewust opgelost. Ik blijf in balans, ik doel in beweging. Dit zijn basale ervaringen. Het bewust gaan analyseren van een situatie, een probleem bewust proberen op te lossen brengt het handelen op het tweede niveau.

Tactisch slim leren handelen speelt zich ideaal gezien, op niveau één en twee af. Tactiek is weten hoe het spel gespeeld wordt, een wedstrijd kunnen 'lezen' of 'overzicht hebben'. Om tactisch te kunnen handelen heb je kennis en vaardigheden nodig. Kennis omvat spelregels, spelsystemen en spel- en speelmogelijkheden van jezelf en teamgenoten. Kennis is hier de cognitieve context, het denkraam. Met vaardigheden wordt wat je weet toegepast door de juiste actie op het juiste moment in de juiste situatie uit te voeren. Wat juist is hangt van het spelverloop en de spelsituatie af. Vermogens hebben betrekking op 'het kunnen anticiperen', voorzien wat er kan gaan gebeuren en op timing: met de beschikbare informatie op het juiste moment gericht kunnen omgaan. Aan de basis hiervan speelt de gerichtheid van de aandacht een belangrijke rol (Nideffer, 1992). De hierbij te onderscheiden dimensies zijn 'extern-intern' en 'breed-smal'.

- Een brede externe aandacht wordt vooral gebruikt om snel een situatie te beoordelen en is bij teamsporten belangrijk voor het anticiperen.
- Een smalle externe aandacht is nuttig om zich op een of enkele aspecten in te stellen zoals het slaan of raken van een bal en het reageren op de actie van een tegenstander.
- Een brede interne aandacht dient om informatie te ordenen en plannen te maken.
- Een smalle interne aandacht is zinvol voor het mentaal voorbereiden van een actie; het is gericht op het eigen lichaam in de zin van 'bewegingsgevoel' en het beheersen van de eigen emotionele toestand.

Dekker & Cranenburgh (1996) benadrukken dit belang van kinesthetische waarneming (het spiergevoel) bij het tactisch slim handelen. Als je bij een dribbel niet naar de bal hoeft te kijken verruimt dat je waarnemingsmogelijkheid. Het aanvoelen welke acties je mede- en tegenspelers gaan doen, verhoogt de snelheid van je anticiperend handelen. Je sprint al in de diepte terwijl je medespeler de bal nog moet ontvangen om deze vervolgens door te tikken. Dat bewegend handelen op gevoel kan bewust gestimuleerd worden.

In bewegingssituaties gaat het vaak om wisselende en verschillende acties. Wil je effectief handelen dan moet je over een flexibele aandacht kunnen beschikken. Er bestaat daarom ook weinig verband tussen een aandachtstype en tactisch inzicht (Van Rossum, 1998). Welke aandacht overheerst en de mate waarin deze vereist is, verschilt overigens wel per sport. Bovendien verschillen sporten in hoog benodigd tactisch gedrag (teamsporten) of laag benodigd tactisch gedrag (individuele sporten). Tactiek is voor een deel sportspecifiek in toepassing. Veel tactische principes hebben echter een sportoverstijgende betekenis (niveau twee). Zo hebben voetbal en hockey tactisch gezien veel overeenkomsten. Kennis van breed toepasbare tactische principes blijkt inzicht en toepassing te bevorderen. Mensen verschillen daarin onderling. Het is zeer aannemelijk dat tactisch slim gedrag van de bewegingsintelligentie afhangt. De een is er direct handiger in dan de ander. Zeker bij tactisch moeilijke sporten is het leren oplossen van een variëteit aan bewegingsproblemen van belang. Het spelen op verschillende posities en het bewegen in verschillende situaties met een sterke nadruk op het 'leren aanvoelen' bevordert bij toelichting het adequaat tactisch handelen.

Algemeen en specifiek inzicht, dat bewust zijn én een al bewegend variabel handelen bevordert tactisch inzicht en de toepassing ervan het meest.

De nadruk op het cognitieve leren en leren te leren moet goed in balans zijn met het willen beleven van het bewegen, het kunnen opgaan in bewegingsactiviteiten en -situaties. Het als vanzelf leren, ook wel functioneel leren genoemd, is echter niet mogelijk zoals Loopstra (1983, p. 74) nog vermoedt. Je moet leerlingen voor hen iets bewust willen bijbrengen. Dat betekent dat lesaccenten of dominante leerdoelen nadrukkelijk aangegeven moeten worden. Je bent aan het voetballen maar je moet weten dat het leren coachen in deze les centraal staat. Om cognitief leren mogelijk te maken moeten de leersituaties zo worden ingericht dat er een nadrukkelijk beroep op het handelen met inzicht wordt gedaan. Dat kan op verschillende manieren:

- De lesgever wijst de spelers nadrukkelijk op het belang van bepaalde acties of geeft aan welke acties in welke situaties mogelijk zijn. Het nadrukkelijk onder de aandacht van de spelers brengen

- en het regelmatig herhalen verhoogt kennis en inzicht.
- Spelers krijgen opdrachten die ze zelfstandig samen moeten uitvoeren. De opdrachten geven ruimte voor taakafspraken, wederzijdse hulp en overleg.
- Ze krijgen ruimte en voldoende tijd om individueel of samen spel- en ensceneringsproblemen op te lossen.
- Ze voeren rollen uit als spelleider, observator, coach, instructeur/trainer en organisator.

De drie hiervoor genoemde handelingsniveaus kunnen in fasen aan bod komen.

1 beleven van een spel en leren spelen

Inzicht krijgen in de bedoelingen, technische en tactische principes die bij een spel of vaardigheid een belangrijke rol spelen (handelingsniveau 2 en 3).

Basisregels, spel- en speelregels, leren toepassen en afstemmen op het niveau en interesse van spelers. De functies van regels kennen (handelingsniveau 2).

2 leren spelen.

Inzicht krijgen in hoe bedoelingen en principes van spelvormen in stappen kunnen worden geleerd of verbeterd (handelingsniveau 2 en 3).

Goed-fout criteria per stap kunnen aangeven (handelingsniveau 2 en 3).

Leermethodes kennen en kunnen toepassen (handelingsniveau 1 en 2).

3 leren spelen te leren spelen.

De kern in deze leerfase is het bewust maken van de uitvoering door jezelf of anderen te vragen naar: wat wilde je hoe bereiken? bereikte je wat je wilde? hoe weet je dat? hoe verklaar je dat? wat ben je nu voor de volgende actie van plan?

Inzicht krijgen in de kenmerken, functie en relatie van eind- en basisspelen: de structuren (handelingsniveau 1).

Inzicht krijgen in het veranderen en maken van regels om bepaalde spelervaringen of technische en tactische accenten mogelijk te maken (handelingsniveau 1 en 2).

Inzicht krijgen in de opbouwprincipes van een les en trainingsprincipes (handelingsniveau 1)

Inzicht krijgen in overeenkomsten en verschillen van bewegingsgebieden en criteria voor de keuze van activiteiten kunnen toepassen (handelingsniveau 1).

Een spel in de tijd of cultuur kunnen plaatsen en de ontwikkeling ervan kunnen verklaren (handelingsniveau 1).

Het cognitief leren op niveau 1, het leren te leren, kan op verschillende manieren worden opgevat. Het kan gaan om een meer remediërende of ondersteunende functie maar het kan ook gaan om een meer ontwikkelende functie. In het eerste geval wordt gezocht naar wegen om het leren efficiënter te laten verlopen. De nadruk ligt op het aanleren en oefenen van algemene en vakspecifieke vaardigheden gericht op het verbeteren van leerprestaties. In het tweede geval gaat het vooral om inzicht in hoe je jezelf iets kunt leren of in andere situaties kunt toepassen. Leren wordt hier gezien als een actief proces waarin de leerlingen zelf moeten kunnen ontdekken en ontwikkelen. Dat laatste past meer in onze visie op onderwijzen en leren.

## **Naar veelzijdige bewegingservaringen**

Veelzijdigheid in bewegings- en leerervaringen betekent het volgende.

- Er worden meerdere grondvormen van bewegen en takken- van –sport aangeboden op basis van exemplarische keuzes uit de verschillende bewegingscategorieën.  
Grondvormen van bewegen zijn bijvoorbeeld lopen, springen, werpen, gooien en vangen, slaan, schoppen, stoeien/vechten, balanceren, zwaaien, draaien/over de kop gaan,....Vanaf groep 5 (basisonderwijs) wordt een relatief breed aanbod aan sporten zoals team- en individuele sporten, zomer- en wintersporten, binnen- en buitensporten, zwerf-, risico-, meditatieve en fitnesssporten aangeboden.
- Er vinden meerdere bewegingsbelevingen plaats die op verschillende bewegingsmotieven een beroep doen en in bewegingsgebieden aan bod komen.  
Bij zwerfsporten (hike, survival,...) bijvoorbeeld het motief avontuur/ spanning. Bewegingsfuncties en daarbij aansluitende bewegingsmotieven

zijn: bewegen om te presteren, om te bewegen, om te showen, om avontuur/ spanning te beleven, om fit te worden of te blijven, om (gezellig) samen bewegen.

- Bewegingsactiviteiten hebben een hoge ontwikkelingswaarde (het blijft jeugd lang en door de jaren heen boeien), transfer-/exemplarische waarde (de kernactiviteit binnen een bewegingscategorie heeft vele transfer- mogelijkheden) en de sport-/belevingswaarde (de jeugd wil de activiteit graag uitvoeren).
- Bij elke bewegingsactiviteit komen vele thema's en daarmee samenhangende bewegings-, leer- en werkvormen aan bod.

Een bewegingsonderwijsprogramma bestaat uit een breed en consistent aanbod van kern- en keuzeactiviteiten binnen de ingeroosterde en 'buitenschoolse' tijd. Dat laatste wordt schoolsport genoemd en heeft een sfeerbevorderende, verbredende en/of verdiepende functie. Het aanbod is breed maar heeft voldoende diepgang dat wil zeggen er kan voldoende worden geleerd. Het mag zich niet beperken tot alleen maar proeven. Wat 'voldoende' is bepaalt de docent en soms de lerende zelf. Elke bewegingsactiviteit kent een kritische omvang of duur. Het is de minimale leertijd, waarin vrijwel alle leerlingen ervaren dat ze leervorderingen hebben gemaakt. De kritische omvang is gebaseerd op ervaring én wat door de vakdocent/vaksectie aan leeropbrengst wordt gewenst. Het is een bewuste keuze.

#### *Waarom is veelzijdigheid gewenst?*

Om diverse redenen moeten leerlingen in het bewegingsonderwijs veelzijdige bewegingservaringen opdoen.

Het maakt een optimale oriëntatie op het gebied van bewegen mogelijk. Het biedt zicht op de veelvormigheid van onze bewegingscultuur en de sport in het bijzonder. Er kunnen dan nu en straks beter gemotiveerde sportkeuzes worden gemaakt.

Veelzijdigheid zorgt voor een relatief brede bewegingsontwikkeling. Leerlingen doen veel bewegingservaringen op in verschillende situaties en onder verschillende omstandigheden. Ervaringen verwerven betekent: al bewegend handelen, beleven en waarderen.

Veelzijdigheid is mede afhankelijk van randvoorwaarden zoals beschikbare accommodatie, materiaal en de competenties van leerlingen en docent.

Bij veelzijdig spelonderwijs bijvoorbeeld komt uit elke spelgebiedcategorie (doel-, trefvlak- en slag- en loopspelen) een spelgebied aan bod. Voetballen, basketballen, volleyballen en softballen zijn enkele van de te kiezen spelgebieden. Per spelgebied komen eind- en basisspelvormen aan bod. Er wordt vier tegen vier, zeven tegen zeven of elf tegen elf gevoetbald. Maar ook het spelen van een positieospel als drie tegen twee of vier tegen vier spelen op balbezit binnen een afgebakende ruimte.

Aan de keuzes van spelvormen liggen criteria ten grondslag. De keuzes zijn zo veel mogelijk exemplarisch: de gekozen spelvorm staat model voor vergelijkbare spelvormen en is kenmerkend voor een groep van vergelijkbare spelen. Door die keuzes ontstaat de navolgende variatie (Göhner, 1992):

- de ruimte waarin wordt gespeeld (groot- klein, binnen- buiten)
- het aantal spelers waarmee een spelbedoeling wordt gerealiseerd (individueel, twee- of meertallen)
- de mate van weerstand van tegenspelers (direct of indirect)
- de wijze waarop met de bal of een spelattribuut wordt gespeeld (met de hand, de voet, racket, stick of knuppel)
- de wijze van scoren (in een doel, op een vlak of door binnen te komen).

Spelen doe je dus in verschillende situaties, in verschillende omgevingen en onder verschillende condities. Behalve deze primaire spelervaringen, die gericht zijn op leren spelen, kent veelzijdig spelonderwijs nog een secundair deel: de ensceneringservaringen (organiseren van bewegingsactiviteiten en/of –situaties). Die zijn al spelend te realiseren en gericht op het regelen van de bewegingssituatie. Ze zijn secundair in de zin van 'voorwaarde om te leren

spelen, een ondersteuning geven aan...' en 'in tweede instantie te ontwikkelen'. Met ensceneringservaringen bedoelen we: spelend oefenen, sportief spelen en veilig spelen. Ook dit kost tijd om er voldoende van te leren.

Een veelzijdig programma bewegingsonderwijs kan er als volgt uitzien.

Het programma richt zich op een sportgerichte bewegingseducatie. De interesse voor bewegings- gebieden is tijdgebonden en dus veranderbaar. Sporten blijven een middel om interesse voor het bewegen te wekken en dat te ontwikkelen. De aard van de activiteit is daaraan ondergeschikt. Een compleet programma bestaat uit een binnenschools- (of verplichte/reguliere) en een buitenschools (of vrije keuze-/schoolsport) programma. Het binnenschoolse programma bestaat bij voorkeur uit een kern- en keuzeprogramma. De keuzemogelijkheden voor leerlingen zijn afhankelijk van de beschikbaarheid van de accommodatie, het materiaal en de docenten c.q. mogelijke ondersteuning van sportorganisaties in de omgeving van de school.

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

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

Sportieve activiteiten zijn speelse activiteiten in het kader van een thema (jeugd in beweging; olympische spelen) of manifestatie (dansen voor Zimbabwe; culturele dag).

De functie hiervan is:

- bevorderen van de sfeer op school omdat alle leerlingen er aan kunnen deelnemen,
- vrijwillige verbreding of verdieping van het aanbod aan bewegingsactiviteiten.

Verbreding houdt in: andere activiteiten aanbieden dan in het reguliere programma (zelfverdediging voor jongens en meisjes) en onder andere activiteiten die niet in een les- of blokkur zijn aan te bieden zoals een surfcursus.

Verdieping houdt in: aanbod van clinics, cursussen, schoolcompetities, kampen (land-, watersport-, survivaalkamp) en inter-/intraschoolse sporttoernooien. Toernooien kunnen deels binnen schooltijd vallen. Een deelname van 90% moet dan gewenst zijn.

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

Een bewegingsonderwijsprogramma is veelzijdig. Het levert een breed aanbod, maar wel met de mogelijkheid tot diepgang. Diepgang in de zin van: er kan voldoende worden beleefd, geleerd en geleerd hoe te leren.

Het aanbod aan activiteiten wordt verdeeld over een binnenschools- en een buitenschools programma én over de verschillende leerjaren. Het aanbod aan sporten (zie figuur 8) is op de volgende en meerdere dimensies gevarieerd: binnen- en buitensporten, land-, water-, wintersporten, individuele en teamsporten, duur-, kracht- en balanssporten

<i>Categorieën</i>	<i>Basisonderwijs</i>	<i>Voortgezet onderwijs</i>
	Alles voor groep 1 t/m 4 zijn grondvormen van bewegen/ leerlijnen= gymnastiek Vanaf groep 5: vertaalde sporten.	Voor alle groepen: vertaalde sporten.
1	Stoei- en vechtsporten (judo).	Vechtsporten: judo, boksen, schermen, karate.
2	Zwemmen. Zwemmeerikamp.	Zwemmen: zwemmeerikamp en waterpolo.



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

*Figuur 8 Overzicht van bewegingscategorieën en mogelijke keuze daarin.*

#### *Veelzijdigheid als onderwijsmethode.*

In het begin van een leerproces gaat het binnen een bewegingsgebied altijd eerst om de bewegingservaringen. Daarin gaat het beleven vóór het leren maar al snel wordt dat een afwisselend beleven en leren en later ook een leren te leren en komen er de ondersteunende ensceneringservaringen bij. Het systematisch leren oplossen van bewegings- en ensceneringsproblemen vereist een leren reflecteren: hoe ging het en waarom ging het nog niet helemaal naar wens? En het vereist leren hoe te leren, een (systematisch) leren oplossen van problemen. Het leren verloopt hierbij cyclisch en concentrisch. Eenvoudige en elementaire zaken komen steeds weer in een wat meer gecompliceerde vorm terug.

## **4 Onderwijsopvattingen en onderwijsmethoden**

De pedagogische opvattingen zoals beschreven in hoofdstuk 3 vereisen een ander soort onderwijs. Keuzes hier zijn vaak op heel je onderwijs van toepassing.

Wanneer leerlingen leren om steeds zelfstandig problemen op te lossen, zal het onderwijs ter ondersteuning daarvan bij voorkeur meer thematisch planmatig en probleemsturend moeten verlopen, zal er meer naar niveau en interesse gedifferentieerd moeten worden en zal het onderwijs behalve individugericht ook meer coöperatief gericht moeten zijn.

Maar....., let op, niet uitsluitend! Voor de effectiviteit en efficiëntie van het onderwijs zijn ook ad hoc plannings nodig, is een vaardigheidsgerichte, sturende en klassikale, docentgerichte aanpak op bepaalde momenten en in bepaalde situaties zinvol. Het hangt van de situatie af hoe het beste kan worden gehandeld. De keuzes wisselen afhankelijk van de situatie.

Onderwijsopvattingen zijn continua. Je neemt een positie tussen uitersten in. Het is altijd in 'meer of mindere mate'. Dat hangt af van de aard van de onderwijsleerinhoud, de mogelijkheden van de doelgroep, de competenties van de docent en de leerbedoeelingen van hem én de leerling. Een meer

'linkse' oriëntatie draagt wel meer bij aan een meer optimale realisering van de pedagogische opvattingen. Een professionele vakdocent pendelt echter moeiteloos tussen de verschillende continua. Dat bepaalt in belangrijke mate de effectiviteit en efficiëntie van het onderwijs.

### **Thematisch versus vaardigheidsgericht onderwijs**

Een kijk op je vak zorgt voor bepaalde keuzes. Vaardigheidsgericht werken leidt tot de volgende consequenties:

- leerlingen leren sportvaardigheden zoals de flop, de lay-up of de salto,
- het leren van die vaardigheden gebeurt effectief, efficiënt en nogal sturend van zijn kant; hij bepaalt *wat* er geleerd wordt en is sterk op resultaat gericht,
- de te leren vaardigheden moeten redelijk worden beheerst: er is relatief veel leertijd nodig,
- het leren gebeurt vaak in stappen, die steeds in een groter geheel worden ingepast: je oefent een flop op een verhoogd vlak en komt daarop tot rugligging, je past de sprong toe in een sprong over een elastisch snoer en op een lager landingsvlak, je oefent de inzetactie op een wat hoger verhoogd vlak en past dat vervolgens weer toe in een situatie waarbij het snoer steeds enkele centimeters hoger gaat,
- de best mogelijke oplossing van een bewegingsprobleem krijgt in een sport de voorkeur: zo *moet* je bij het hoogspringen leerlingen beslist de flop leren.

Probleemgericht of thematisch willen werken leidt tot het volgende:

- leerlingen ervaren een probleem lijfelijk zoals: het niet kunnen scoren, het onvoldoende hoogte krijgen, de bal niet kunnen raken, onvoldoende zwaai krijgen.
- de leerlingen benoemen hun problemen en worden geholpen (vragen stellen!) bij het analyseren en achterhalen van de oorzaken van een probleem,
- al vragend wordt ook naar mogelijke oplossingen gezocht; de keuze van een probleemoplossing is zo mogelijk van de leerling,
- het achterhalen van mogelijke oorzaken en het zoeken naar mogelijke oplossingen van problemen worden systematisch besproken; leerlingen leren manieren om problemen systematisch op te lossen.

In de les van zo'n docent valt op dat...:

...leerlingen direct met een spel beginnen en beginnen met ringen te zwaaien of hoog te springen; uiteraard onder veilige en nader aangegeven condities,

...na enige tijd wordt besproken hoe de uitvoering verliep en de vraag wordt gesteld: kan het 'beter' of ook 'anders'; de voorbeelden komen van de leerlingen en van de docent,

...bij bijvoorbeeld hoogspringen in de zaal op drie plekken:

- gaan sommige leerlingen een hurksprong over een elastisch snoer doen en sommigen een schotse sprong,
- wordt de opdracht gegeven: ga na hoe je 'hoog' of nog hoger kunt komen,
- doet de docent een buikrol én een flop voor,
- de leerlingen bepalen welke hoogspringtechniek ze willen leren,
- drie lesdelen worden besteed aan het leren hoogspringen met de zelf gekozen techniek.

In dezelfde leerperiode, bij dezelfde groepen en redelijk vergelijkbare bewegingsniveaus en onderlinge verschillen zie je de volgende *overeenkomsten*:

...bij de ene docent leren leerlingen een flop te springen, ze kennen de aandachtspunten, die van belang zijn om die sprong te verbeteren; ze hebben de methodiek voor het aanleren ervaren en de principes om hoog te springen gehoord en in hun sprong toegepast,

... bij de andere docent leren sommige leerlingen de flop, anderen de buikrol en enkele leerlingen zijn met de schotse sprong hoger gaan springen; ze kennen de aandachtspunten bij de verschillende sprongen en de methodiek van de door hun gekozen sprong, die ze zelf bewust hebben doorlopen; ze kennen de principes om hoog te springen en zien die vertaald in verschillende hoogspringtechnieken,

...de leerlingen zijn bij beiden gemiddeld genomen even gemotiveerd bezig.

Je ziet de volgende *verschillen*:

... bij de ene docentspringen meer leerlingen op hun niveau een redelijke flop en bij de andere docent springen meer leerlingen gemiddeld hoger omdat hun 'techniek naar keuze' hen die mogelijkheid geeft,

... de ene groep kan meer vertellen over de voor- en nadelen van de verschillende technieken als illustratie van de hoogspringprincipes en begrijpen, door het bewust ermee bezig zijn, de logica van een methodiek beter,  
... het kunnen maken van een keuze voor een bepaalde hoogspringtechniek vinden de leerlingen bij de ene docent prettig,  
...bij de andere docent is na enige lesdelen een klein deel steeds zichtbaar minder gemotiveerd omdat het hen in de gegeven leerperiode nauwelijks lukt vorderingen te maken: *niet* in het hoger kunnen komen en *niet* in de verbetering van de spronguitvoering; de techniek blijkt voor hen te moeilijk.  
...een meer vaardigheidsgerichte aanpak legt de nadruk op het leren beheersen van een vaardigheid; een meer probleemgerichte aanpak legt de nadruk sterker op het verwerven van inzicht.

Het is een én-én keuze. Breed-thematisch gevarieerd-concentrisch-probleemgericht werken staan tegenover beperkt-vaardigheidsgericht-ad hoc-cursorisch werken. Ze zijn uitersten op een continuüm waarop een aanpak zich kan bewegen.

'Thematisch' betekent een inhoud vanuit meerdere tot onderwerp van onderwijs en leren maken.

'Concentrisch' wil zeggen een bewegingsactiviteit herhalen en verbreden of verdiepen.

'Probleemgericht' is een bewegingsproblemen als leidraad voor het leren nemen. 'Planmatig' is op hoofdlijnen zoeken naar een opbouw van leerervaringen. 'Vaardigheidsgericht' is het zich richten op de kleinste leereenheid: een bewegingsvaardigheid zoals een schot op doel of een handstand. 'Ad hoc planning' is een toevallige ontstane, ondoordachte volgorde die alleen op korte termijn kan werken.

'Cursorisch' is het stapelen van vaardigheden. Een na elkaar leren en uiteindelijk met elkaar verbinden in een combinatieoefening bij turnen of spel.

#### *Kenmerken van thematisch werken*

Bewegingsactiviteiten of inhouden zijn op drie manieren in een volgorde van te leren activiteiten te plaatsen. Bij een cursorische ordening worden de verschillende vaardigheden na elkaar geleerd. Kennis van of het kunnen toepassen van het ene onderdeel is nodig om een volgend onderdeel voldoende te begrijpen of te kunnen toepassen. Er vindt stapeling plaats. Een koprol gaat vóór een salto of het spelen van drie tegen drie gaat voor zeven tegen zeven.

Bij een concentrische ordening komen inhouden bij herhaling op een later tijdstip in een opklimmende moeilijkheidsgraad of detaillering terug. Er vindt herhaling én verdieping plaats. Speel één tegen één met twee doeltjes. De volgende les wordt hiermee opnieuw begonnen en later uitgebreid met het spelen van één tegen één met twee doeltjes en een neutrale speler die steeds met de balbezitter meespeelt. Het zwaaien aan de ringen wordt alter uitgebreid met het draaien om de lengteas en weer later met het draaien om de breedte as.

Bij een thematische ordening wordt dezelfde activiteit op verschillende manieren tot onderwerp van onderwijs gemaakt, vanuit een verschillend perspectief bekeken. Er wordt gebasketbald en de accenten in de achtereenvolgende lessen zijn: scoren, man tegen man spelen, toepassen van spelregels, coachen van het spel.

Thematisch onderwijs richt zich primair op het centraal stellen én leren oplossen van bewegings- (voorbeeld: hoe score ik?) en insceneringsproblemen (voorbeeld: hoe coach ik?) die voor een bepaald bewegings- en leergebied relevant zijn. Thematiseren betekent een bepaald probleem tot onderwerp van onderwijs maken en dat in een les centraal stellen. Een thema is een meer algemeen leerdoel.

Probleemgericht werken betekent dat het belangrijker is een probleem in enige en voldoende mate te leren oplossen dan het leren beheersen van vaardigheden. Het gaat vooral om leerlingen te leren hoog te springen. Het gaat er niet primair om ze een schotse sprong of een flop te leren springen. Als een leerling het hoogst springt met een schotse sprong is dat prima, hoewel dé wedstrijdssprong op dit moment de flop is en dus de uiteindelijk beste oplossing van een bewegingsprobleem. Ook de oplossing van het probleem 'scoren' kan op verschillende manieren worden opgelost. Scoren bij basketbal kan met een set shot, maar ook met een jump shot, een lay up of lay in. Hoewel de meest succesvolle manier van scoren afhangt van de juiste actie in de juiste situatie/op het juiste moment, luistert dat bij beginnende basketballers niet zo nauw. Als je uit stand kan scoren, bestaat er niet direct de behoefte om in beweging te scoren. Probleemgericht werken accentueert het leren van vaardigheden in een context en staat tegenover vaardigheidsgericht werken: het oefenen en steeds beter maken van een bepaalde vaardigheid, maar wat meer los van een context.

De volgorde van de aan te bieden thema's loopt bij voorkeur parallel aan de achtereenvolgende problemen die leerlingen bij bewegingsactiviteiten ervaren. Na probleemgerichtheid ontstaat

probleemgestuurd onderwijs. Als een leerling begrijpt wat het probleem is en hoe het kan worden opgelost dan kan hij later vergelijkbare problemen zelf oplossen.

Bij leren bewegen is in het algemeen een combinatie van thematisch (een inhoud vanuit een bepaald perspectief bekijken) én concentrisch (herhalen en verdiepen) leren aan te bevelen en thematisch-cursorisch (stappen van leerervaringen; vaardigheid na vaardigheid) leren alleen bij voor leerlingen te complexe of moeilijke activiteiten.

Thematisch leren verruimt de kijk op het bewegen, maakt het meer veelzijdig en zorgt voor leren én leren te leren.

### *Planmatig werken*

Leren bewegen, leren over bewegen en leren samen bewegen is de kern van het sporten en bewegen. Planmatig werken zorgt ontwikkeling en is gebaseerd op continuïteit in het leren. Het biedt een bewuste systematische beïnvloeding op korte én lange termijn en resulteert in leermethoden voor bewegingsactiviteiten die kunnen worden getypeerd als: totaal-totaal, totaal-deel-totaal en deel-deel-totaal.

Van drie tegen drie, via zeven tegen zeven naar elf tegen elf voetballen (lange termijn planning).

Drie tegen drie spelen, spelen van een positie spel vier tegen twee met twee doelen, opnieuw drie tegen drie spelen (korte termijn planning).

Spelen van een basisspelvorm, waarin het samenspelen centraal staat, vervolgens een spelvorm, waarin het om het scoren gaat en dan drie tegen drie spelen (korte termijn planning).

Bewegingsthema's bij turnen en atletiek zijn ook grondvormen van bewegen zoals springen, lopen, werpen, draaien, zwaaien en over de kop gaan en geven aan wat het kernprobleem in een les of lessenreeks is. Bij bewegingsactiviteiten als spel zijn de thema's ook functiegebieden zoals individueel spelen, individueel en samenspelend scoren of passeren en scoren. Datzelfde geldt voor judo. Het gaat hier om functiegebieden zoals: het uit balans brengen en het voorkomen daarvan én controle houden op de grond en het voorkomen daarvan.

Ensceneringsthema's hebben te maken met het organiseren of ontwerpen van bewegingsactiviteiten en -situaties. Het gaat hier om thema's als 'bewegen en regelen of bewegend oefenen', 'bewegen en gezondheid of veilig en gezond bewegen' en 'bewegen en maatschappij of sportief bewegen'. De eerstgenoemden zijn zo beschreven in de eindtermen van de tweede fase van het VO. De als tweede genoemden corresponderen meer met het bewegen en heeft onze voorkeur.

Bij thema's gaat het om het oplossen van praktijkproblemen met behulp van competenties. Een basketbalcompetentie bestaat uit een relatief complex geheel van kennis, vaardigheden en attitudes die worden toegepast om een praktijkprobleem voldoende op te lossen. De competentie omvat motorische (bewegings- of technische), sociale, cognitieve en enscenerings(onder andere didactische)vaardigheden als spelen op een bepaalde positie, scheidsrechteren of coachen. De vaardigheden zijn onderdeel van bewegingsvormen. De prioriteit ligt bij de aandacht voor het probleemgebied. Het gaat om het oplossen van het probleem 'ik score (te) weinig'.

Bij basketbal betekent dat het niet/wel kunnen uitvoeren van vaardigheden als: set shot, lay in, lay up en/of jump shot en toegepast in spelvormen als: drie tegen twee met een beschermd aanvalsgebied onder de basket, drie tegen drie met en (later) zonder beschermd aanvalsgebied onder de basket.

Bewegings- en ensceneringsthema's kunnen na en naast elkaar in een les aan bod komen. Door het verschuiven van aandacht, het pendelen, kunnen meerdere aspecten geleerd worden.

In een lessenreeks basketbal van tien lessen voor een tweede klas van het voortgezet onderwijs staan de volgende thema's centraal:

- samenspelend passeren en doelen met lay-up en lay-in.
- het als team uitspelen van een tegenpartij.
- het al spelend kunnen scheidsrechteren.

- het kunnen coachen van het aanvalsspel van een team.

Deze thema's komen in een lessenreeks deels naast en deels na elkaar aan bod. De lesgever en de spelers richten hun aandacht vooral op het thema wat centraal staat. In een les kan meer dan een thema voorkomen.

Bij het thematiseren kan het gaan om alleen doen of ervaren, maar ook om beheersen van vaardigheden of om ontwikkelen van activiteiten en situaties. Het zijn dimensies van leren. Thematisch werken kan gefaseerd worden ingevoerd. Begin met het plannen van bewegingsthema's per bewegingsgebied over de verschillende leerjaren en in lessenreeksen. Betrek daar vervolgens ook enceneringsthema's per bewegingsgebied en over de verschillende leerjaren bij en neem die op in lessenreeksen.

### Probleemsturend versus leraarsturend onderwijs

Probleemsturend, probleemgeoriënteerd of banend onderwijs ontstaat in de volgende situatie.

Bij een wedstrijdje basketbal scoort een team weinig. De doelpogingen gebeuren meestal met een set-shot. Dat moet wel, omdat de tegenpartij in een zone verdedigt. Het blijkt lastig om die verdediging uit elkaar te spelen. In een timeout wordt dit probleem gesignaleerd. Uit de probleemanalyse volgt dat het doelen in beweging met een lay-in of lay-up meer moet gebeuren, maar daar moet je dan wel de ruimte voor hebben. De spelers maken de afspraak meer op een fast break te gaan spelen. De twee snelste spelers die ook het doelen in beweging redelijk beheersen, verdedigen het verst van de eigen basket af. Ze zullen zo snel mogelijk van achteren uit een dieptepass krijgen. Als het snelle scoren niet lukt dan zal de bal sneller worden rondgespeeld, afgewisseld met individuele schijnaanvallen of individuele passeeracties naar de basket. De 'diagonale speler' komt in als die acties niet plaatsvinden. Er wordt meer geprobeerd om in beweging te doelen en dat lukt.

Kenmerken van probleemsturend onderwijs,

- 1 Een probleem als 'het niet of nauwelijks kunnen scoren' wordt lijfelijk ervaren. Het leidt bij de spelers tot een ontevreden gevoel en de sterke behoefte het probleem te willen oplossen. Er ontstaat een ideale leersituatie omdat het probleem als hinderlijk wordt ervaren. Er is sprake van niet helemaal of niet voldoende lukken.
- 2 Het probleem wordt door de spelers benoemd.
- 3 De docent stelt vragen waardoor *systematisch* naar mogelijke oorzaken wordt gezocht. De lerenden worden daardoor ook actiever bij het reflecteren of analyseren betrokken. Het moet hen duidelijk worden wat in bepaalde situaties kan worden gedaan
- 4 Er wordt, al vragend stellend, *systematisch* naar mogelijke oplossingen gezocht. Er wordt een prioriteit gekozen die afhangt van het eigen spelniveau.

Van belang is het *systematische* bij het analyseren én bij het zoeken naar oplossingen. Kennis daarvan kan maakt leren leren mogelijk. Systematisch analyseren kan bijvoorbeeld bij spel betekenen: nagaan waardoor er zo weinig wordt gescoord door achtereenvolgens je af te vragen: wat doen we als team bij het uitspelen van de tegenpartij verkeerd, wat doen we bij het samenspelen en passeren verkeerd of ligt het aan de manier waarop we proberen te scoren? De manier waarop we een probleem oplossen heeft soms een vast en bepaald patroon dat bij vergelijkbare problemen identiek is. Een vastliggend patroon wordt een algoritme genoemd. Schieten uit stand bij basketbal kent bijvoorbeeld een vaste en bepaalde uitvoering. Als er meerdere oplossingsmanieren van een bepaald type probleem zijn spreken we van een heuristiek. Scoren bij basketbal of passeren van een tegenstander kan op verschillende manieren worden uitgevoerd.

Er wordt een wedstrijdje volleybal in een eindspel twee tegen twee gespeeld. Het ene tweetal blijkt heel sterk en scoort achter elkaar punten. Van 'spel' is geen sprake want de spanning ontbreekt. De spelers onderbreken het spel nadat het verliezende tweetal aangeeft er genoeg van te hebben. Ze overwegen twee mogelijkheden om tot meer spel te komen. De samenstelling van de tweetallen verandert of ze voeren de spelregel in dat een speler de bal eventueel mag vangen en daarna bovenhands mag doorspelen. Vooraf wordt afgesproken wie dat mag doen en wie de bal direct moet doorspelen. Een

spelregelwijziging lost hier dus het probleem op.

### *Problemen ensceneren*

Bewegingsproblemen ontstaan vanzelf, maar kunnen ook worden geënceneerd. De docent maakt een bewegingssituatie zó dat een probleem zeer waarschijnlijk ontstaat. Achtereenvolgende bewegingssituaties en –activiteiten kunnen ook voor steeds moeilijker problemen zorgen. Een situatie kan zo geënceneerd worden dat een probleem ontstaat en ook al bewegend wordt opgelost. Denk eens aan het hoog hangen van een volleybalnet waardoor spelers de tijd hebben om onder de bal te komen en deze bovenhands door of terug te spelen. Het onderhands moeten spelen wordt vrijwel vermeden. Als het bovenhands spelen er goed uitkomt, is het nodig de spelers bewust te maken dat bij 'hoog spel' het voor je medespeler eenvoudiger wordt om een bal op deze manier geplaatst te spelen.

De situatie kan ook zo geënceneerd worden dat een bepaald probleem met zekerheid gaat ontstaan. Bijvoorbeeld het smaller en langer maken van een speelveld om het naar voren en naar achteren bewegen bij volleybal te stimuleren of het dieptespel bij voetbal te bevorderen. Al spelend worden oplossingen van problemen gevonden. Als dat niet gebeurt wordt vragenderwijs naar oplossingen gezocht. Oplossingen van problemen zijn specifiek voor bepaalde vergelijkbare situaties. De leerling verwerft inzicht in hoe hij in dergelijke situaties kan handelen. Maar oplossingen kunnen ook algemeen geldig zijn en geven dan inzicht in de structuur van bijvoorbeeld spelsporten.

Je krijgt in de gaten krijgen dat het passeren bij voetbal en basketbal overeenkomstige acties verlangt. Een speler merkt dat de ordening van spelregels voor veel spelsporten dezelfde is en bij het fluiten het 'wie- wat- hoe patroon' steeds weer opgaat.

Procedures of denk-/handelingsstappen bieden een werkpatroon waarmee oplossingen van problemen zijn te vinden. Ook vuistregels/principes kunnen daarvoor dienen. Bijvoorbeeld het principe 'laat zien wat je bedoelt'. Show een 'foute' en een 'meer gewenste situatie' in de veronderstelling dat wat je ziet vaak duidelijker is. Een schema met 'mogelijk toe te passen vaardigheden bij judo' kan bij toepassing eveneens leiden tot oplossing van een probleem.

Schema's, werkpatronen en vuistregels maakt het mogelijk om uiteindelijk zelfstandig problemen bij bewegingsactiviteiten of –situaties te kunnen oplossen.

Er zijn problemen die op het niveau van het concreet situatiegebonden handelen liggen en op het niveau van het situatieoverstijgend handelen. Daarin worden antwoorden gegeven op vragen als 'hoe verbeter ik door te spelen mijn conditie?' en 'hoe leer ik mezelf en anderen beter te spelen?'

Daarnaast moeten we een onderscheid maken in technische, tactische en methodisch-didactische problemen én ensceneringsproblemen.

Oplossen van problemen: situatie- of niet-situatiegebonden	Technische en tactische problemen	Bewegingsproblemen	Specifieke of algemene oplossingsmanieren
Oplossen van niet-situatiegebonden problemen	Methodisch-didactische problemen	Enscenerings- of roluitvoeringsproblemen	Algemene oplossingsmanieren

*Figuur 9 Probleemtypen.*

Een docent laat leerlingen bijvoorbeeld een spel spelen en bespreekt het na door vragen te stellen. Hoe kunnen we het spel verbeteren? Het evenwicht herstellen of scherper stellen? De betrokkenheid van spelers vergroten? Er wordt dan eerst gezocht naar oplossingen in de teamsamenstelling of de aanpassing van regels en daarna in tactische oplossingen. Deze leiden soms tot het besef dat de techniek ontbreekt, waardoor het overdenken van de technische uitvoering wordt gemotiveerd. Het wat en hoe van de techniek gaat gepaard met het waarom van het wat en hoe. In gevorderde teams kan ook nog gedacht worden aan maatregelen die de fysieke conditie betreffen. Het proces van het systematisch oplossen van een probleem kan als volgt verlopen. Leerlingen spelen een spel en....ervaren, verwoorden

problemen, zoeken naar oorzaken en oplossingen.  
Oplossingen kunnen liggen op het gebied van: organisatie (regels of teamsamenstelling), wijze van bewegen en techniektoepassing.

### *Leren van principes is leren met inzicht*

Bij probleemgestuurd onderwijs wordt het inzichtelijk leren meer bevorderd. Volgens Van Parreren (1988) kan het leren op drie manieren plaatsvinden: leren door het reageren op signalen (met behulp van routines), het leren door het beschrijven van cognitieve structuren (bewust en volledig willen kennen voordat handelen plaatsvindt) en het leren door principes (kernacties). Door het leren van bewegingsprincipes en geleidelijk ook van didactisch-methodische principes wordt leren te leren mogelijk. Het meer inzichtelijk leren kan als volgt verlopen.

1. Leerlingen worden direct geconfronteerd met het eindspel maar afgestemd op het niveau van de groep. Dat kan bijvoorbeeld drie tegen drie spelen zijn. Het gaat om het snappen van de bedoeling, de regels en de vaardigheden en om het beleven en waarderen van het spel. Een spel leuk vinden (beleven) is voorwaarde om het spel beter te willen spelen.
2. Door de toenemende spelervaring en het coachen van de leraar krijgen de spelers zicht op wat de kern en de essentie van het spel in technisch en tactisch opzicht is en wanneer het spel beter en minder goed loopt. Problemen, oorzaken en mogelijke oplossingen worden aan de hand van geënceneerde voorbeelden ervaren. Bijvoorbeeld dat je voor het oplossen van spelproblemen drie vormen hebt: coachen binnen het eindspel, het spelen van een eenvoudiger eindspel of het spelen van een basisspel waarin het vinden van oplossingen voor een bepaald spelprobleem centraal staat.
3. Het spelinzicht neemt toe en de spelers krijgen de beschikking over meerdere tactische mogelijkheden. Wat moet ik doen en hoe moet ik dat in deze situatie doen? Dat zijn de te beantwoorden vragen. De effecten van keuzes, de uitgevoerde spelhandelingen, worden ervaren. Het spel gaat beter verlopen. Het is tijd om de eindspelvorm aan de toegenomen mogelijkheden van de spelers aan te passen. We zijn weer terug bij stap 1.

Vuistregels of principes maken het toepassen van kennis mogelijk. Hoe los je bijvoorbeeld een *speltechnisch* probleem op? De vorm is die van een handelingsaanwijzer of heuristiek. Het lukt je door jezelf vragen te stellen.

Wat is de bedoeling van de activiteit? 'Het bij softbal raken van de bal.'

Wat is het probleem? 'Ik raak de bal voortdurend niet goed.'

Wat is de uitgangshouding en zijn de basishandelingen bij deze activiteit?

'Afstand ten opzichte van de plaat, kijken naar de bal, hem voor de plaat raken, horizontaal slaan met de intentie op schouderhoogte, ontspannen 'door' slaan.'

Voer ik die uit?'Analyseren! Eventueel met hulp van medespelers of leraar.'

Kan ik ze beter uitvoeren?Ja? Het probleem opgelost! Nee? Dan...

Wat kan ik dan in deze situatie veranderen om de bedoeling alsnog te bereiken?

'Kan ik spelregels veranderen of toevoegen? Ik sla op een grotere bal, ik sla door tot ik de bal raak.'

Kan ik de uitvoeringswijze of speelregels veranderen?

'Ik houd de knuppel korter vast, ik neem een lichtere of zwaardere knuppel, de werper gooit de bal 'traag' aan.'

Realiseer ik nu wel de bedoeling?

Hoe los ik een *speltactisch* probleem op? Ook hier is de vorm een handelingsaanwijzer of heuristiek.

Wat is de bedoeling van het spel, wat is het spelidee? Wordt dat voldoende gerealiseerd?

Ja? Geen probleem! Nee? Dan...

Kan het probleem worden opgelost door het veranderen of toevoegen van spelregels?

Ja? Door welke regels? Probleem opgelost? Nee? Dan...

Kan het probleem worden opgelost door: de opstelling of speelwijze, aanvullend bij wel of geen balbezit, verdedigend of bij de omschakeling, te veranderen?

Ja? Probleem opgelost? Nee? Dan...

De speelwijze van een groep of linie en individueel tactisch handelen nader te bekijken en te veranderen?

Ja? Probleem opgelost? Nee? Dan...

Kan het probleem worden opgelost door een eenvoudiger eindspel of een basisspel te spelen waarin het spelprobleem nadrukkelijk aan de orde komt?

Ja? Speel dat eenvoudiger eindspel of basisspel en daarna eventueel weer dit eindspel: probleem opgelost? Nee? Dan...

Kan het probleem worden opgelost door specifieke technische vaardigheden in basisspelen te oefenen?

Ja? Probleem opgelost!

We lossen hierna een probleem op door het toepassen van specifieke technische vaardigheden in basisspelen.

Er wordt zes tegen zes gehockeyd. Twee doelen van vier pas breed zonder keeper. Het probleem dat spelers en docent signaleren is het veelvuldig balverlies door slechte passing en aannemen van de bal. Er wordt daarom weinig gescoord. De docent brengt een grotere bal in het spel en voert de speelregel in dat de tegenstander pas mag aanvallen als de balbezitter de bal heeft aangenomen. Het probleem wordt minder, maar blijft bestaan.

In overleg worden de groepen gesplitst en er wordt nu drie tegen drie gespeeld waarbij het doel tot tien pas wordt verbreed en er wordt gescoord als de bal van voren of van achteren door het doel heen wordt gespeeld waarbij een medespeler de bal stopt.

De techniek van de schuifslag en het stoppen, aannemen en meenemen van de bal wordt kort geoefend. Tijdens het spelen blijkt dat het probleem op dit niveau nu voldoende is opgelost. De volgende keer wordt als eindspel drie tegen drie met twee kleine doelen zonder keeper gespeeld.

#### *Probleemgestuurd onderwijzen in fasen leren*

Lerenden en docent kunnen beiden geleidelijk met probleemsturend onderwijzen vertrouwd raken. Doe het in fasen.

##### Fase 1

- Er wordt probleemgericht en thematisch gewerkt.
- De oplossingsmanieren van bewegingsproblemen worden benoemd en bewust gemaakt. Bedoelingen en principes worden verduidelijkt.
- Problemen worden gekoppeld aan actuele bewegingsvormen of -situaties. Het zijn specifieke problemen op sensomotorisch en specifiek cognitief niveau waar ook specifieke oplossingen voor worden gezocht.

##### Fase 2

- Bewegers gaan ook steeds meer zelf bewegingsproblemen oplossen. Ze passen daarvoor schema's, werkpatronen en vuistregels toe.
- Problemen worden gekoppeld aan actuele bewegingsvormen of -situaties. Het zijn specifieke én meer algemene problemen op sensomotorisch, specifiek en algemeen cognitief niveau waar ook specifieke én algemene oplossingen voor worden gezocht

##### Fase 3

- Ook oplossingen voor ensceneringsproblemen komen aan de orde. Er worden in de rol van scheidsrechter/organisator en helper/coach elementaire didactische en methodische principes toegepast bij het organiseren en ontwerpen van bewegingssituaties, -vormen en lesdelen.

Probleemsturend onderwijs kan ook direct in z'n geheel worden toegepast bij een klas waarbij de docent zich veilig en zeker voelt.

Om leerlingen meer systematisch met bewegings- en ensceneringsproblemen te leren omgaan zijn dus schema's, werkpatronen en didactische vuistregels nodig. Een 'schema' is bijvoorbeeld een overzicht van technische en tactische vaardigheden, die in een module (een programma basketbal) aan bod komt. Een 'werkpatroon' is bijvoorbeeld de volgorde: totaal-deel-totaal. Een 'didactische vuistregel' is bijvoorbeeld 'laat je zien wat je wilt dat er gedaan wordt' of 'leer spelen door te spelen'. Bij een meer probleemgestuurd aanpak is het werkpatroon 'beleven-leren-leren te leren' in lessen van een lessenreeks veel tijd vragend. Waarom?



De rode draad in deze lessen zijn spelspecifieke thema's. Bij het thema individueel doelen horen spelvormen waarin een bepaald probleem en de mogelijke oplossing centraal staat, bijvoorbeeld het moeilijk kunnen scoren bij het schieten vanuit een dribbel op doel. Er wordt thematisch gewerkt. Om het inzichtelijk leren te bevorderen worden situaties gemaakt waarin leerlingen de rol moet kunnen uitvoeren van bijvoorbeeld aanvoerder/helper/coach. Het uitvoeren van een dergelijke rol bevordert het meer bewust bezig zijn met waar het eigenlijk om gaat. Om leren te leren mogelijk te maken wordt gebruik gemaakt van handelingsaanwijzers om bepaalde verwante problemen te kunnen oplossen. Voor alles geldt dat het onderwijs een meer open karakter krijgt. Leerlingen krijgen een steeds belangrijker inbreng bij de wijze waarop met inhouden moet of kan worden omgegaan. Later gebeurt dat ook meer bij de keuze van inhouden en volgordes van inhouden. Kortom: leerlingen worden intensiever bij hun leerprocessen betrokken. Het inzicht in bewegingssituaties en in hoe ze zelf leren neemt toe. Ze leren steeds meer zelfstandig samen problemen op te lossen. Dit werkt sterk motiverend. Probleemgestuurd onderwijzen moet je gewoon doen.

De docent wordt bij probleemsturend onderwijs één van de ondersteuners van leerprocessen, naast studiewijzers, blokboeken, internet/blackboard, mediatheek/ studielandschap, practica én taken. Het actief door leerlingen laten zoeken naar informatie én verwerven van vaardigheden is de kern bij deze aanpak. Leeromgevingen moeten daarom zowel zelfsturing als sturing mogelijk maken (Boekaerts & Simons, 1995; Cornelis, 1998; Vermunt, 1992; 1994). Het leren over bewegen wordt niet door iedereen als een verdieping en verbreding van het bewegingsonderwijs gezien. Loopstra (1983) maakt de volgende kanttekeningen:

- gedragsalternatieven kunnen ook in het directe doen worden onderkend en verworven,
- leerlingen willen vooral bewegen en niet stilstaan bij bewegen,
- motorische betekenissen zijn dominant en het is dan lastig om bijvoorbeeld je eigen functioneren bespreekbaar te maken,
- bewegingsonderwijsleersituaties kunnen moeilijk gelijktijdig op het tot probleem maken van motorische betekenissen en op het ter sprake brengen van regels voor bewegingsgedrag worden ingericht,
- bewegen wordt veel meer gezien als iets waarover men communiceert dan een wijze van communiceren.

Tot op de dag van vandaag is gebleken dat 'leren over bewegen' didactisch moeilijk is. Het heeft zich wel praktisch verder ontwikkeld. De sterke nadruk op het belang van cognitie bij het leren bewegen, het vooral inzichtelijk leren bewegen, en de sterke tendens naar het 'leren te leren' als mogelijkheid om meer zelfstandig problemen op te lossen, heeft sinds de jaren tachtig voet aan de grond gekregen. Het belang staat niet ter discussie. Het is nog steeds wel de vraag op welke manier het in het bewegingsonderwijs vorm en inhoud krijgt terwijl het bewegen op zich tegelijk prioriteit blijft houden.

#### *Ook sturend onderwijs is nodig!*

Sturend en probleemsturend onderwijs zijn beide nodig. Zowel bij sturend als probleemsturend onderwijs wordt het verwerven van kennis en vaardigheden gezien als resultaat van constructieve denk- en doehandelingen van de leerling. Het gaat hierbij vooral om de leeractiviteiten van de leerlingen zelf. Het is een constructivistische opvatting over leren. Dat betekent voor de leerling dat deze: actief moet willen leren, nieuwe kennis en vaardigheden moet integreren met wat eerder verworven is, doel- en betekenisgericht met kennis en vaardigheden kunnen omgaan.

Het pendelen van sturend naar probleemsturend onderwijs wordt aangegeven door typering als: van directe naar indirecte instructie, van docentsturing naar gedeelde of leerlingsturing, van volgend naar meer begeleidend lesgeven (Ebbens et al., 1996). Uit onderzoek blijkt (Veenman et al., 1992) dat de volgende vier aspecten van leerlinggedrag een beslissende invloed op de leerprestaties hebben: de betrokkenheid of taakgerichte leertijd, de hoeveelheid te verwerken leerstof, de mate van succeservaringen en het zelfstandig kunnen werken.

Probleem en oplossing worden gestructureerd aangeboden. Een lees- of zoekwijzer leidt het leerproces. Er zijn hoge en nauwkeurig omschreven verwachtingen. Een probleemoplossing

wordt stap voor stap gerealiseerd. Fouten moeten worden voorkomen en als ze er zijn worden ze direct gecorrigeerd. De succesratio is niet lager dan 70 procent. Omgeving en gedrag worden georganiseerd en geregeld om een zo vloeiend mogelijk leerproces te krijgen met zo weinig mogelijk tijdverlies. Het gaat vooral om het leren van cognitieve structuren. Er wordt relatief veel detailinformatie gegeven. Nadruk ligt op intensief, taakgericht werken met voldoende gelegenheid om al oefenend te leren. Vorderingen worden nauwkeurig bijgehouden. Het leren is productgericht. Er moet voldoende tijd voor het oplossen van problemen zijn. Leerdoelen zijn nauwkeurig op drie niveaus omschreven: minimum-, medium- en maximumniveau.

Het meer leraarsturende, directe instructiemodel verloopt als volgt.

- Plaatsing van de activiteit: informatie over waarom deze activiteit nu wordt aangeboden; informatie over de plaats van deze activiteit binnen de structuur van het betreffende bewegingsgebied én vergelijking van eerdere leerervaringen met mogelijke leerervaringen in relatie met deze activiteit.

- Presentatie: laat leerlingen een probleem ervaren; laat ze het benoemen en analyseer stap voor stap de oorzaken van het probleem en de mogelijke oplossingen; geef les- en leerdoelen op drie niveaus en drie gebieden en lesoverzicht; onderwijs in kleine stappen; geef voldoende voorbeelden; ga na of leerlingen de bedoeling van de activiteit begrijpen; beperk de informatie tot het meest essentiële; vergroot stapsgewijs de moeilijkheidsgraad; geef aan hoe de leerlingen een activiteit kunnen leren. Gebruik handelingswijzers.

- Begeleide oefening: laat leerlingen oefenen en begeleid ze nauwgezet; geef korte en duidelijke opdrachten; stel veel vragen en betrek leerlingen voortdurend nadrukkelijk bij de les; zorg voor veel succeservaringen; oefen tot voldoende leerlingen het minimum-, medium- en maximumniveau hebben bereikt; laat ze bij de oplossing van dit en gelijksoortige problemen de handelingswijzers gebruiken; laat de leerlingen elkaar instrueren en coachen in duo's en in groepen; geef ze tijd om een oplossing voor het probleem te vinden en bespreek de gevonden oplossingen, zorg voor individuele verwerking.

- Geef ruimte voor het zelf uitvoeren van de activiteit: zorg voor een ononderbroken lesfase en vloeiende lesovergangen; laat de leerlingen elkaar helpen in duo's en in groepen; confronteer ze met vergelijkbare problemen; toets de bereikte resultaten aan de hand van de opbouw in stappen, geef goed-fout criteria per stap; waardeer de gevonden probleemoplossingen binnen het kader van wat ze zouden kunnen en weten.

- Geef terugkoppeling: geef vaak en regelmatig klassikale en individuele terugkoppeling; geef periodiek commentaar op de individueel of samen gevonden oplossingen, corrigeer eventueel al vragend; corrigeer fouten onmiddellijk; geef aan waarom iets goed of fout is; maak gebruik van controle- of evaluatielijsten; moedig veel aan.

- Zorg voor een periodieke terugblik: herhaal in elke les kort wat in de vorige les op dit bewegingsgebied is gedaan; herhaal aan het einde van een lessenreeks in een of meer lessen kort wat in die lessenreeks aan de orde is geweest.

### *Lesgeefstijlen*

Op het continuüm sturend-probleemsturend is een keuze mogelijk. Als een bepaalde keuze sterke voorkeur heeft is er sprake van een bepaalde doceer- of lesgeefstijl. Mosston & Ashworth (1994) beschrijven een model voor lesgeefstijlen op basis van de verhouding tussen de beslissingen van de vakleraar en die van de leerlingen bij het plannen, uitvoeren en evalueren van het onderwijs. De lesgeefstijlen kunnen als volgt worden benoemd.

De commandostijl waarin de lesgever precies voorschrijft wat de leerling moet doen. Hij voert dat uit. Het doel is een taak in korte tijd zoals gewenst uit te voeren.

De individuele oefenstijl waarin de leerling zelfstandig kan opereren en vragen kan stellen aan de docent of feedback op maat krijgt.

De op samenwerking gerichte onderwijsstijl waarin leerlingen elkaar coachen op basis van door de docent aangegeven criteria. De docent coacht vooral de coachende leerling.

De zelfcheckstijl waarbij de leerling op basis van aangegeven inhouden en criteria de taak zelf uitvoert en evalueert. De docent geeft op verzoek feedback aan de leerling.

De zelfontwikkelingsstijl waarbij de leerling een startkeuze maakt uit de verschillende niveaus bij een aangegeven taak op basis van gegeven criteria. Hij kiest ook het moment voor een moeilijker uitvoering. De docent geeft op verzoek feedback aan de leerling.

De stijl van begeleide ontdekking waarbij de lesgever een vragenvolgorde hanteert om de leerling inzicht in de oplossing van een probleem of uitdaging bij een activiteit of situatie te geven.

De divergente productiestijl waarbij de leerling een heuristisch toepast die tot verschillende oplossingen van een probleem of uitdaging kan leiden. De leerling weegt zelf de mogelijke oplossingen af en maakt een keuze die de docent accepteert.

De individugerichte stijl waarbij de leerling op basis van een programma-aanbod van de lesgever tot eigen keuzes komt. De leerling lost bewegings- en enscenerings- problemen op. De docent observeert en evalueert samen met de leerling.

De zelfstandigheid bevorderende onderwijsstijl waarbij de leerling tot eigen programma-keuzes komt. De docent observeert en wijst de leerling op discrepanties tussen de bedoelde en de feitelijke uitvoering.

De zichzelf onderwijzende leerlingstijl waarbij de leerling volstrekt zelfstandig vorm geeft aan zijn eigen onderwijs. De docent kan op verzoek van de leerling begeleiding geven.

### **Gedifferentieerd versus klassikaal onderwijs**

Gedifferentieerd, meer op maat- en individu-/groepsgericht onderwijs én klassikaal onderwijs zijn op vele punten elkaars tegengestelde.

Van gedifferentieerd onderwijs is sprake als de bewegingsactiviteiten tussen (groepen van) leerlingen gaan verschillen, als ze individueel verschillende taken gaan uitvoeren en als de instructie en feedback per groep of leerling sterk gaat verschillen. Veel vakcollega's vinden het differentiëren van groot belang hoewel ze het wel moeilijk vinden. Waarom is het zo moeilijk? Wordt het nog steeds erg belangrijk gevonden? Waarom zie het nog zo weinig ?

Van klassikaal onderwijs is sprake als de bewegingsactiviteiten voor alle leerlingen van een groep in een les dezelfde zijn en als de instructie en feedback in een les overheersend aan de hele groep tegelijk wordt gegeven. Werken in groepen, verschillende activiteiten doen en vervolgens doorrouleren is toch een klassikale les want uiteindelijk hebben ze allemaal hetzelfde gedaan.

#### *Optimaal leren*

Als je kinderen (beter) wilt leren bewegen zul je merken dat elk kind een verschillend leer- en ontwikkelingstempo heeft, mede op basis van verschillen in voorafgaande bewegingservaringen. Bij een leerproces van een redelijke duur ontstaan niveau- en interesseverschillen tussen leerlingen. De eerste pedagogische wens is dat leerlingen met die onderlinge verschillen van elkaar rekening willen houden. Elkaar blijven accepteren ook als de bal eens te traag wordt afgespeeld of elkaar willen helpen als de een wel moeite met een activiteit heeft. Het op-individuele-maat geven van onderwijs, is altijd maar tot op zekere hoogte mogelijk. Heb je dertig of vijftien leerlingen, zijn ze druk of niet, heb je veel of weinig onderwijservaring zijn enkele redenen om dat te beseffen. Stem het onderwijs zoveel mogelijk op de groep en het individu af. Laat leerlingen zoveel mogelijk op (eigen haalbaar) niveau bewegen, geef ze keuzes in wat ze doen en stem de instructie en de feedback af op het leerproces en hun mogelijkheden. Jongens en meisjes, goede en minder goede bewegers, jongeren en ouderen, valide en minder valide bewegers, ze moeten allemaal optimale leerervaringen kunnen krijgen.

In ons onderwijs worden leerlingen niet op basis van bewegingsmogelijkheden in groepen ingedeeld. Er zijn dus altijd in onze groepen verschillen in manieren van leren, tempo, betrokkenheid, geslacht, milieu en achtergrond tussen leerlingen in de lessen.

Uiteindelijk blijken niveau-, interesseverschillen én verschillen in de te geven instructie/feedback bij het bewegen didactisch gezien het meest relevant te zijn.

De aandacht voor zorgverbreding benadrukt dat elke leerling in de school optimale ontwikkelingskansen moet krijgen en er geen uitvallers ontstaan. In een qua niveau heterogene groep zal elke leerling op zijn of haar niveau voldoende mee moeten kunnen doen. Docenten moeten in staat zijn om goede diagnoses van individuele leervorderingen (of juist geen vorderingen) te maken. Ook de leerling moet zich die competentie eigen maken ten behoeve van de eigen ontwikkeling. Leren

hoe te leren stimuleert dat. Per leerling of groepje leerlingen vaststellen hoe het onderwijs moet worden ingericht zorgt voor meer onderwijs op maat.

### *Differentiatievormen*

Differentiatie vindt meestal binnen een klas plaats en wordt dan interne differentiatie genoemd. Binnen een groep wordt op verschillende niveaus en met verschillende activiteiten gewerkt. Het maken van leervorderingen is belangrijk. Leerlingen krijgen in deze situatie de nodige speelruimte om de eigen leerweg te volgen en zelf te bepalen wanneer een volgende stap in een leerproces gemaakt kan worden. Het zorgt voor een efficiënte en effectieve differentiatie.

Differentiatie kan ook tussen verschillende klassen plaatsvinden en wordt dan externe differentiatie genoemd. Het komt het meest voor in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs omdat daar vooral ook met keuzeprogramma's wordt gewerkt. Klassen worden parallel ingeroosterd en leerlingen kunnen uit enkele programma's kiezen. Bepalend is hierbij vaak de interesse, deelname aan een turn- of fitnessprogramma bijvoorbeeld, maar het kan ook om niveau gaan. Zo kan een programma voor gevorderde volleyballers worden aangeboden. In de verdere uitwerking van dit verhaal gaat het vooral op de differentiatie binnen een klas.

In het bewegingsonderwijs is differentiëren relatief eenvoudig. Leerlingen mogen in eindniveau verschillen. Het programma is flexibel, zowel in de te kiezen onderdelen, de te kiezen volgorde, als in de tijd die ervoor kan worden uitgetrokken. Als het zo uitkomt kan je aan voetbal zes of tien lessen besteden. Relatief gezien is de werkruimte en het beschikbare materiaal ruim voldoende om meer individueel of in groepen te werken. Noodzakelijk is wel dat de groep al in enige mate zelfstandig een taak kan uitvoeren, zelf kan organiseren én zelf kan kiezen. Daarvoor moeten we in enige mate meervoudig bewegingsbekwaam zijn. Ze bewegen samen met inzicht en ze weten hoe ze zichzelf of als groep beter kunnen leren bewegen. Differentiatie is in fasen toe te passen.

### *Beelden van differentiatie*

Leerlingen voeren allemaal dezelfde activiteit uit maar de wijze waarop, het niveau of de rol, verschilt. Een wat betere speler fungeert bijvoorbeeld als spelverdeler, bij een partij handbal spelen gelijkwaardige tegenstanders door afgesproken positie spel tegen elkaar of worden de teams naar niveau ingedeeld. Er kunnen ook aanvullende opdrachten of specifieke regels worden gegeven. Een speler fungeert al spelend als coach van zijn team. Enkele aanvullers krijgen de opdracht alleen in beweging te doelen of ze proberen telkens de bal maar twee keer te raken. Bij een tegen een volleyballen geeft een speler aan het begin van het spel aan of hij de bal direct terugspeelt of dat hij de bal opvangt, opgooit en dan pas over het net speelt.

Na een klassikale introductie van een of meer lessen of lesdelen volgen een of meer lessen of lesdelen waarin de inhoud wordt herhaald, verdiept of verbreed. De betere spelers gaan bijvoorbeeld ook optreden als coach van hun team. Spelers die een set-shot bij basketbal al goed beheersen proberen nu te doelen met een jumpshot en ze ontwerpen zelf spelvormen, waarin het spelen in de diepte veel accent krijgt.

De hier omschreven aanpak staat bekend als het BHV-model (basisstof-herhalingsstof-verrijkingstof). Met verrijking wordt bedoeld een verdieping of verbreding: er wordt een hoger niveau gezocht of andere vaardigheden komen ook aan bod. Er wordt een gemeenschappelijk basisprogramma aangeboden. De leerlingen moeten op het gebied van bewegings- en ensceneringsvaardigheden een minimaal niveau bereiken.

Na een klassikale oriëntatie op inhoud (niveaus), taken en rollen van een of meer lessen of lesdelen volgen een of meer lessen of lesdelen waarin leerlingen zelf inhouden, inclusief niveaus, en taken kunnen kiezen om een bedoeling gezamenlijk te realiseren. Bijvoorbeeld het organiseren van een volleybaltoernooi voor alle eerste klassen of het maken van een looptrainingsprogramma, het uitvoeren ervan en het vaststellen van de vorderingen.

De hier omschreven aanpak wordt het projectmodel of P-model genoemd. Er is geen gemeenschappelijk programma. Er wordt een oriëntatie op een bewegingsgebied en bijbehorende thema's gegeven waarna de leerlingen op basis van interesse een individueel of groepsgericht leerprogramma samenstellen. Er zijn geen minimumeisen.

### *Het BHV- model voor niveaudifferentiatie*

Fase 1. Klassikaal aanbod van de basisinhoud één.

In enkele stappen leren we leerlingen hoe ze bij basketbal een lay-up kunnen uitvoeren. De opbouw loopt van lay-up uit een dribbel tot en met lay-up na een individuele passeeractie of na een give-and-go actie. In twee lesdelen proberen we leerlingen het meest essentiële goed te laten uitvoeren, namelijk de actie bij het bord.

Fase 2. Gedifferentieerd aanbod in groepen.

In de volgende twee lessen splitsen we de groep in een deel, dat de lay-up al aardig begint uit te voeren en een deel dat daar nog moeite mee heeft. Het criterium voor 'aardig' is: 'van elke twee doelpogingen

gaat er een in' of 'de speler maakt zich goed lang en scoort bovenhands via het bord'. De criteria kunnen kwantitatief of kwalitatief van aard zijn. De leerlingen kiezen zelf of met hulp van de leraar hun groep. De betere groep speelt drie tegen drie aanval-verdediging op één basket met recht van aanval halen bij de middenlijn. Ze mogen alleen met een lay-up scoren. Er vindt verdieping plaats. Later wordt dit een keuze: wanneer is het scoren met behulp van een lay-up gewenst en wanneer een andere manier van doelen? Er vindt verbreding plaats. De teams rouleren door. Bij de toepassing van ook andere doelvormen kun je van verbreding spreken. De andere groep krijgt de keuze uit oefenen in een één tegen één situatie met een niet-doelende medespeler of herhaling van een deel van de opbouw van een lay-up in andere spelvormen, uiteraard met een andere didactische werkwijze. Gedurende de vier lessen wordt voor alle groepen in het tweede deel het eindspel vijf tegen vijf gespeeld met veel aandacht voor: wanneer doel je en welke manier is in welke situatie gewenst? Eventueel zijn deze groepen naar niveau samengesteld.

De basisinhoud en de gedifferentieerde inhoudsfase vormen een onderwijsleereenheid.

### Fase 3. Klassikaal aanbod van de basisinhoud twee.

Na de vier lessen waarin het doelen met een lay-up centraal stond, krijgt vervolgens het individueel verdedigen accent. Het is de start van de volgende eenheid van basisinhoud en gedifferentieerde inhoud. De zich herhalende procedures zijn in figuur 10 in beeld gebracht.

<i>Basisinhoud één</i>	<i>Gedifferentieerde inhoud:</i> <i>a. herhaling</i> <i>b. verdieping of verrijking</i> <i>c. verbreding</i>	<i>Basisinhoud twee</i>
Alle leerlingen dezelfde inhoud op hetzelfde niveau. De inhoud wordt in stappen aangeleerd. Per stap worden goed- fout- criteria aangegeven.	Alle groepen dezelfde of een verschillende inhoud op een verschillend niveau. Leerlingen kiezen zelf hun niveau en bepalen hun eigen tempo.	

*Figuur 10 Het BHV-model*

De inhoud en zijn bewegingsvormen of –vaardigheden. Het kunnen ook enceneringsvaardigheden zijn. Met enceneren wordt het organiseren of regelen van bewegingssituaties bedoeld. Denk aan het toepassen van spelregels als scheidsrechter of het coachen van elkaar. Als er een aantal cycli van basisinhoud en gedifferentieerde inhoud aan bod is gekomen, kan een volgende stap zijn om in het gedifferentieerde aanbod te laten kiezen uit de basisinhouden die in een bepaalde periode aan bod zijn gekomen. Zo kan ook bij deze stap in enige mate op interesses worden ingespeeld.

### *Het P(roject)-model voor interessedifferentiatie*

De organisatie van een intern basketbaltoernooi in een of twee lessen binnen een klas of op een middag voor alle klassen van een jaargroep is een prima manier om een leerperiode mee af te sluiten. Het veronderstelt de uitvoering van de volgende rollen of taken: het leiden van het toernooi, het optreden als scheidsrechter, het samenstellen van teams, het aanvoeren en coachen van een team. De ingrediënten van die verschillende taken zijn in de oriëntatielessen aan bod gekomen.

De leerlingen verdelen de taken, soms in overleg met de leraar, en ze maken voor zichzelf of voor de groep een leerprogramma. De wedstrijdleader regelt de samenstelling van de teams, maakt het wedstrijdprogramma, houdt de speeltijd en de poulestand bij.

Vier scheidsrechters zijn afwisselend in tweetallen actief. Ze geven elkaar aanwijzingen over de toepassing van spelregels. Een team kiest zelf z'n aanvoerder. Die coacht het team gericht. Het kenmerkende van een projectvorm is dat er geen gemeenschappelijk te beheersen basisinhouden zijn. De leerlingen moeten voldoende leerervaringen hebben opgedaan, keuzecriteria daarvoor kennen en geleerd hebben hoe ze bepaalde problemen zelf kunnen oplossen. Er is een breed aanbod aan mogelijke taken en rollen om op verschillende niveaus en interesses van leerlingen in te spelen.

Ook hier is de fase van de basisinhoud en die van de gedifferentieerde inhoud een onderwijsleereenheid. Daarna volgt weer een andere basis- en gedifferentieerde inhoud. De zich

herhalende procedures zijn in figuur 11 in beeld gebracht.

<p><i>Basisinhoud één</i></p> <p>Er wordt een oriëntatie op verschillende inhouden gegeven.</p>	<p><i>Gedifferentieerde inhoud op basis van zelf gekozen taken en rollen.</i></p> <p>Leerlingen kiezen hun eigen taak en rol op hun niveau en naar eigen interesse. Ze kiezen of maken individueel of als groep een eigen leerprogramma of leerroute.</p>	<p><i>Basisinhoud twee</i></p> <p>.....</p>
---	---	---

*Figuur 11 Het P(roject)-model*

*Differentiatie in instructie en feedback*

Leerlingen kunnen op verschillende manieren leren hoe te bewegen én feedback krijgen. Instrueren en aanwijzingen geven is vooral een kwestie van aanvoelen op welke manieren de bewegingsbeïnvloeding aanslaat. Variatie en variabel gebruik van vormen is wenselijk (De Munnik & Vreugdenhil, 1995). *Feedback geven op maat* betekent:

- a. geven van persoonlijke aanmoedigen: 'een prachtig schot, Jan', 'daar heb je goed aan gewerkt, Trees'.
- b. taakgerichte aanwijzingen geven en afstemmen op:
  - leerfase: begrijpen – integreren (in verband plaatsen) - toepassen
  - taakaanpakgedrag o.a. afhankelijk van niveau van de leerling: beginner (doelaanpak)-gevorderd beginner (foutenanalyserende aanpak)-beginnend gevorderde (beide aanpakken);  
reactie van de docent bij foutenanalyserende aanpak: gedragsgericht en bij een doelaanpak: doelgericht.

Verpakt in een sturende manier van onderwijs geven of een probleemsturende manier van onderwijs geven (kies!):

- laat leerlingen een probleem lijfelijk ervaren
- laat hen verwoorden wat het probleem is – stel vragen!
- laat ze systematisch zoeken naar oorzaken van dat probleem – stel vragen!
- laat ze systematisch zoeken naar mogelijke oplossingen voor dat probleem – stel vragen!
- laat ze zelf een prioriteit kiezen die ze gaan toepassen – stel vragen!
- laat ze de oplossing toepassen/uitproberen
- evalueer hoe die oplossing heeft gewerkt – stel vragen!

*Activiteiten op maat* aanbieden betekent:

- alle leerlingen doen hetzelfde (klassikaal) of mogen allemaal iets verschillends doen (differentiëren). Een keuze!
- bij inspelen op niveau: laat ze een activiteit/bewegingsvorm uit de leerlijn kiezen
- bij inspelen op interesse: bied ze twee of meer keuzemogelijkheden:
  - keuze uit bewegingsactiviteiten wordt door de meerderheid bepaald of er zijn meerdere activiteiten naast elkaar uit te voeren (bijvoorbeeld minivolleybal naast boksen of basketbal (binnen) én voetbal (buiten)).
  - keuze in de manier van deelname: prestatief of recreatief.

Bij actief leren onderwijzen zal het pendelen, het verschuiven van aandacht, als belangrijk worden genoemd. Maar ook de variatie is nodig om per individu of groep effectief en efficiënt het bewegen te kunnen beïnvloeden. Pendelen is in een les en lessenreeks gewenst tussen:

1. beleven – leren – leren te leren
2. *op* motorisch gebied – cognitief gebied – sociaal gebied

3. *door* informeren – verwerken (een plaats geven) en waarderen – praktisch te doen
4. *waarmee* alleen bewegingsproblemen/thema's – bewegings- én rol(uitvoerings)- problemen/thema's – alleen rol(uitvoerings)problemen/thema's worden

In onderstaande leercyclus wordt een optimaal verwerkingsproces van leerervaringen bevordert, maar kan ook van een sterke voorkeur voor één van deze vier leerlijnen bestaan. Voor beide is nodig na te gaan, waaraan een leerling behoefte heeft.

	1. ervaren	
4. actief experimenteren		2. reflecteren
	3. conceptualiseren/ theoretiseren	

*Figuur 12 Een leercyclus*

Ervaren van bewegen en sporten in de praktijk. Reflecteren op die ervaringen: wat heb ik geleerd? wat vind ik ervan? Wat wil ik ermee? Conceptualiseren/theoretiseren: wat is mijn kijk op het leren bewegen? Hoe leer ik mezelf beter bewegen? Actief experimenteren: hoe kan ik mijn bewegen in deze situatie concreet beïnvloeden? hoe ontwerp ik bewegingsactiviteiten en –situaties?

#### *Klassikaal onderwijs*

Klassikale en gedifferentieerde lesperiodes wisselen elkaar af. Als klassen niet of nauwelijks zelfstandig kunnen werken is klassikaal werken noodzakelijk. De leraar krijgt hierdoor vaak meer greep op het gedrag van leerlingen. Klassikaal onderwijs wordt gekenmerkt door:

- alle leerlingen krijgen vrijwel tegelijk dezelfde informatie,
- alle leerlingen doen (uiteindelijk) hetzelfde,
- ook de stappen in een leerproces worden door zo veel mogelijk leerlingen tegelijk gemaakt,
- de docent reguleert vrijwel alle activiteiten zelf,
- er is sprake van een vrij strakke organisatie.

Bij klassikaal onderwijs gaan we uit van één groep, maar groepen kunnen ook zijn opgedeeld. Bij het zwaaien aan ringen kun je zes groepen formeren, die onafhankelijk van elkaar bezig zijn, maar dus wel allemaal dezelfde activiteit uitvoeren.

#### **Begeleidend onderwijs**

Een volgend continuüm kent als uitersten: meer leerlinggeleid, begeleidend. open, coöperatief/op samenwerkend leren gericht onderwijzen tegenover meer docentgeleid en gesloten onderwijzen. De inbreng en mate van zelfstandig en zelfverantwoordelijk handelen van de leerling verschilt van sterk naar gering. De ontwikkeling van sociale vaardigheden wordt belangrijker wanneer het onderwijs door leerlingen meer zelf geleid wordt en een coöperatief karakter krijgt. Het ook van elkaar willen leren veronderstelt een houding van wederzijdse bereidheid om elkaar te helpen en te accepteren. Er ontstaat een streven naar gezamenlijk presteren.

Gewenst is een niveau heterogene kleine groep tot maximaal zes leerlingen bestaande uit jongens én meisjes en met een zekere mate van wederzijdse acceptatie. In elke groep zitten inhoudelijk sterke figuren. De docent begeleidt. Leerlingen krijgen nadrukkelijk de rol van leidinggever. Er is sprake van rolwisselend onderwijzen. Kenmerkend hierbij is:

- voordoen en bespreken van strategieën voor het oplossen van problemen binnen een bepaalde context,
- nut en noodzaak van strategieën laten ervaren,
- het al doende maar wel bewust mee laten werken en op maat feedback geven.

In een lessenreeks is de laatste fase, na beleven en leren, de fase van leren te leren geschikt voor explicatie van en reflectie op het strategiegebruik.

#### *Conditie voor teamwerk*

Wil een teamopdracht tot samenwerkend leiden dan moet deze wel aan vier kenmerken voldoen.

*Positieve onderlinge afhankelijkheid.* Het team moet een reden, een gemeenschappelijk doel hebben om samen te werken. Je moet elkaar nodig hebben om dit doel te bereiken. Een taakverdeling is vaak nodig. Een ieder is verantwoordelijk voor zijn aandeel. Er moet sprake zijn van een veilige sfeer. Vaardigheden als 'naar elkaar luisteren' of 'op een positieve manier elkaar aanwijzingen geven' moeten voldoende geleerd worden. Het team moet manieren kennen om bepaalde typen problemen te kunnen oplossen.

*Individuele aanspreekbaarheid.* Elke deelnemer levert een individuele en controleerbare bijdrage aan het realiseren van het teamproduct. De lesgever moet dat in de gaten houden. Het team evalueert de leeropbrengst en de manier waarop ze hebben samengewerkt. Die evaluatie kan per team afzonderlijk maar ook plenair met alle groepen tegelijk plaatsvinden.

*Gelijkwaardige bijdrage.* In tijd of in kwaliteit moet elke afzonderlijke bijdrage als gelijkwaardig kunnen worden gezien. De groepsleden zijn verantwoordelijk voor elkaar.

Er is gedeeld leiderschap.

*Simultane interactie.* De groepsdeelnemers zijn in feite voortdurend met elkaar bezig hoewel individuele en groepsmomenten elkaar ook kunnen afwisselen. Er moet daarom regelmatig aandacht zijn voor het groepsproces. Het zorgt voor een efficiënt gebruik van de lestijd.

Coöperatieve, op samenwerkend leren gerichte onderwijsleersituaties voldoen aan het volgende:

- een realistische, uitdagende en complexe taak waardoor de leerrelevantie voor de deelnemers direct duidelijk is,
- taak moet aansluiten bij interesses, voorkennis en wat al beheerst wordt; eigen keuzes kunnen maken; ruimte voor experimenteren en fouten maken mag.
- positieve wederzijdse afhankelijkheid en gelijkwaardigheid: het nastreven van een gemeenschappelijk groepsdoel,
- individuele verantwoordelijkheid: elk groepslid draagt aan het gemeenschappelijk doel bij,
- directe interactie en het benutten van de kwaliteiten van elkaar; leren in bij voorkeur heterogene groepen; leren door zelf doen, onderzoeken en actief ervaren,
- aandacht voor samenwerkingsverbanden: groepsprocessen, sociale vaardigheden en betrokkenheid bij de gemeenschappelijke taak,
- evaluatie van proces én product en de individuele inbreng daarbij (Johnson & Johnson, 1999).

Samenwerkend leren blijkt tot betere leerprestaties, een positiever beeld van leren, meer volharding in het leren en betere relaties tussen leerlingen te leiden (Springer et al., 1999). Het betekent: met elkaar overleggen, elkaar uitleg en informatie geven, elkaar helpen, commentaar geven, bevragen, samen ontwerpen, ontwikkelen en samen doen (Cornelis, 1998). Hierdoor leren leerlingen samen een probleem verwoorden, bewust een oplossing te kiezen, kennis en vaardigheden toepassen en reflecteren op deze ervaringen (Van Boxtel, 2000). Het bevordert een meer inzichtelijk en actief leren en voor verdieping in de verwerking van informatie. Samen ontwerpen vereist samen tot een gedeeld denken en handelen komen. Daarvoor is wederzijds begrip nodig dat door het stellen van vragen aan elkaar tot stand komt (Bolhuis, 2000). Door samenwerkend leren leer je al doende sociale vaardigheden, neemt de zelfwaardering toe, is er sprake van een van elkaar leren en wordt zelfstandigheid én zelfregulatie bevordert (Webb & Palincsar, 1996). Om de op samenwerken gerichte leerprocessen te laten optreden is het belangrijk te letten op: de aard van de taak, de onderlinge taakverdeling en de wijze waarop de taakuitwerking wordt besproken. Maar ook letten op condities als leerklimaat/sfeer in de groep, samenstelling en grootte van de groep en niveau of interesseverschillen.

#### *Samenwerkingsvormen*

De volgende samenwerkingsvormen kunnen worden onderscheiden:

De studiegroep. Een groep die samenwerkt en studeert met een individueel product als uitkomst. Een waardering is individugericht.

De taakgroep. Een groep die samen en al of niet met een takenverdeling aan een gemeenschappelijk product werkt. Een waardering is groepsgericht.

Een expertgroep. Een groep die op basis van specifieke kwaliteiten elkaar coacht bij het werken aan een individuele taak of een eigen specifieke bijdrage levert aan een gemeenschappelijke taak. Een waardering is individu- of groepsgericht.



De onderwijsleergroep. Een groep die samenwerkt bij het oplossen van een kwestie. De taak wordt door iedereen uitgevoerd. Uitwerkingen worden onderling vergeleken. Een docent fungeert eventueel als procesbegeleider of als begeleider op afstand. Een waardering is groepsgericht.

#### *Leiding van de docent én begeleiding*

Het onderwijsleerproces is het meest gediend wanneer de inbreng en sturing van de docent, de leerling zelf en de leerlingen onderling elkaar afwisselen. De mate waarin dat allemaal kan gebeuren is afhankelijk van het lesonderwerp, de mogelijkheden en behoeftes van de groep en de wensen van de lesgever en leerlingen zelf. Het wisselen van rollen speelt hierin een belangrijke rol. Het spelen van de rol van helper/coach of scheidsrechter/organisator maakt het overnemen van onderwijsleerfuncties door de leerling mogelijk. Het onderwijs waarin leerlingen veel inbreng is 'open' onderwijs. De leerling krijgt daarin ruimte om:

- zelf geheel of deels bewegingssituaties te plannen, uit te voeren en te evalueren.
- problemen geheel of gedeeltelijk zelf op te lossen.
- zelf keuzes te maken uit bewegingsvormen en methoden.
- niveau en interessekeuzes binnen marges te kunnen maken.
- invloed op de aanpak of werkwijze te hebben waarbij de mogelijkheden en eventuele keuzes daarvoor worden aangegeven.

## **5 Bewegingsopvattingen en onderwijsmethoden**

### **Imiteren, handelen of conditioneren**

Hoe leren we bewegen? Leren door onbewust nadoen van anderen, iets meer bewust zelf doelgericht willen bewegen of zeer bewust foutloos en stap voor stap een compleet bewegingsbeeld navolgen. Leren door handelen verdient vaak de voorkeur. De lerende geeft hier immers zelf betekenis aan zijn bewegen. Het bewegen wordt als zinvol gezien. Het gaat om een totaal-leren. Leereenheden zijn relatief omvangrijk zoals het spelen van een voetbalwedstrijd zeven tegen zeven, het deelnemen aan een toernooi, de tweekamp bij een vechtspel, een meerkamp bij atletiek, de dansdemonstratie bij bewegen en muziek de combinatieoefening of bewegingsbaan bij turnen. Het streven is hierbij: doe het zo snel mogelijk in een eindvorm. Bijvoorbeeld vier tegen vier voetballen met twee doelen, met behulp van een minitramp 'over de kop gaan (salto of hanstandoverslag)' bij turnen of sparren (op signaal) of randori bij boksen of judo.

Het 'al spelend leren spelen' of ruimer gezien het 'al bewegend leren bewegen' sluit hierop aan en beoogt:

- het bewegen in een door leerlingen te beleven eindvorm ('dit is basketbal') te laten toepassen,
- de leerlijn op meer individuele maat toe te passen: hoe korter hoe beter omdat het de lerende meer motiveert.

De dominante leermethodes zijn dan ook de totaal-deel-totaal methode en de totaal-totaal methode. De deel-deel-totaal methode wordt alleen bij risicovolle of erg complexe bewegingsactiviteiten en -situaties toegepast.

Competentiegericht leren omvat het leren oplossen van moeilijke, complexe, sportpraktijkéchte bewegingsproblemen én insceneringsproblemen. Die laatste categorie wordt vaak door het toepassen van rollen (scheidsrechter/organisator of helper/coach) ingevuld. Daarom horen bij 'een leereenheid' ook nog: het voorbereiden van een team op en het organiseren van een toernooi, wedstrijd of demonstratie. Prioriteit bij het leren krijgt hier het sportieve evenement en niet de bewegingsvorm of bewegingsvaardigheid.

Het meeste belang kan worden gehecht aan het inzichtelijk leren van bedoelingen en principes binnen bewegingsactiviteiten en -situaties. Daarna gaat het om het verbeteren van andere handelingen en tenslotte pas bij beginnende gevorderden om bewegen.

De doelgecentreerde instructie domineert. In de loop van het leerproces en bij toenemend niveau wordt de doelgecentreerde instructie afgewisseld met meer gedragsgecentreerde

aanwijzingen.

### **Actief leren of volgend leren onderwijzen**

Leren is op (zelf)ontwikkeling gericht, een actief zelf construeren van een eigen bewegingswereld. De docent is hierbij meer gericht op individuele begeleiding en op het leerproces. De feedback wordt op maat gegeven. In welke leerfase bevindt de lerende zich? Hoe is het taakaanpakgedrag? Is er behoefte aan persoonlijke feedback? Het verloop van leerprocessen en het maken van vorderingen krijgt in reflecties van de lerende zelf én de docent de meest aandacht. Leren kost tijd, gebeurt dus in onderwijsleereenheden of blokken en in een bepaalde periode.

Actief leren onderwijzen sluit aan op wat in hoofdstuk 2 en 3 over 'leren' al is gezegd en wat in hoofdstuk 6 verder zal worden uitgewerkt.

Tegenover ontwikkelend leren en onderwijzen staat volgend leren en onderwijzen. Als de leerling er behoefte aan heeft, toont er aan toe te zijn, wordt een volgende leeractiviteit ontplooid. Het product van het leren krijgt meer aandacht dan het proces. Een uitwerking van deze benadering is in hoofdstuk 3 beschreven.

#### *Procesgericht leren (leren) en onderwijzen*

Het leren opvatten als een actief leerproces, een zelf ontwikkelen of construeren van leerervaringen is het meest gebaat bij een procesgeoriënteerde manier van onderwijzen. Simons (1989) noemt hiervan de volgende kenmerken.

- Het gaat vooral om leerprocessen en niet om leerresultaten.
- Het leren wordt gethematiseerd en leerlingen leren zelfregulerende vaardigheden en leerstrategieën al lerend in verschillende contexten te gebruiken.
- Cognitieve, metacognitieve en affectieve aspecten staan centraal. Het gaat om het nut en de functie van leerervaringen.
- Generalisatie en transfer krijgen nadruk want ze maken leerervaringen wendbaar.
- Het zelf kunnen diagnosticeren van leervorderingen en – tekorten krijgt nadruk. De leerling is verantwoordelijk voor het eigen leren maar de docent zorgt voor 'krachtige' leeromgevingen en coacht.
- Het actief samen leren en werken is van groot belang.
- Het leren gebeurt op diverse niveaus, er is een streven naar diepgang.
- Het nieuwe leren wordt gekoppeld aan de theoretische concepten bij de lerende, wat kent de lerende al en welke mening heeft hij hierover?
- Het leren sluit zo veel mogelijk aan op de leerstijl van de lerende.

Procesgericht onderwijs richt zich op het in samenhang onderwijzen van vakinhoudelijke kennis en kunde en leerstrategieën die nodig zijn voor opbouwen, veranderen en gebruiken. Het veronderstelt dat leren en leren (hoe te) leren plaatsvindt. Leren te leren is een verbijzondering van actief leren in de zin van een meer verdiepend willen en kunnen leren. Het gaat hierbij om te leren hoe je jezelf en anderen iets kunt (aan)leren en het kunnen oplossen van praktijkproblemen. Het maakt zelfsturing mogelijk. Leren te leren kan 'beperkt en 'ruim' worden opgevat (Waytens et al., 2002). In een 'beperkte' opvatting gaat het om het verwerven en toepassen van leerstrategieën als studieplanning, kiezen van leerdoelen en structureren. In een 'ruime' opvatting gaat het om het verwerven en toepassen van hogere orde vaardigheden bij het oplossen van complexe problemen. Om die problemen op te lossen of uitdagingen in te vullen zijn schema's/modellen, werkpatronen en vuistregels bij het uitvoeren van rollen (zoals bijvoorbeeld die van lesgever of scheidsrechter) van belang. Een schema of model beschrijft een samenhangend geheel van relevante vaardigheden of (leer-/onderwijs)activiteiten, waaruit de lerende een te oefenen vaardigheid uit kiest. Een werkpatroon beschrijft wat achtereenvolgens moet worden gedaan. Bijvoorbeeld het systematisch en in stappen oplossen van een probleem. Een didactische vuistregel beschrijft de typerende acties die behoren bij een bepaalde opvatting zoals 'al spelend leren spelen'.

Het stimuleren van een meer actief leren vereist in elke les of lessenreeks een samenhang van begrijpen, integreren én toepassen van kennis en vaardigheden plaats. Om te begrijpen is inzichtelijk leren door het leren van principes aan te bevelen. Integreren kan worden bevorderd door een

individueel waarderen en samenwerkend leren. Toepassen gebeurt door vaardigheden te gebruiken, rollen uit te voeren én schema's, werkpatronen of vuistregels toe te passen waardoor een 'leren leren' mogelijk wordt. Het bevordert een meer zelfsturend problemen leren oplossen. Een bewegingszevensprong als werkpatroon bevordert dit 'beleven, leren én leren leren'. Het bestaat uit de volgende stappen.

1. Een relatief complexe bewegingsactiviteit én de bedoeling en taken van die activiteit worden aangegeven of gekozen.
2. De bewegingsactiviteit, een eindvorm, activeert de eerder verworven kennis en vaardigheden.
3. Het gaat om het beleven van een activiteit. De begeleiding van de coach (leerling of docent) is stimulerend.
4. Vragenderwijs wordt nagegaan of lerenden iets willen leren, iets als een probleem ervaren en dat kunnen benoemen. Er kan ook iets (door de docent) worden geconstateerd (een probleem) en de leerlingen bevraagd of ze dit ook als een probleem zien. Een mogelijke oplossing van het probleem wordt benoemd en toegepast.
5. Er vinden afwisselend leer- en belevingsfasen plaats. De activiteit kan worden onderbroken voor het oefenen van een deel van die activiteit (aangeboden of zelf gekozen).
6. Er vindt een reflectie op het proces en het resultaat plaats. Hoe vond ik de activiteit? Wat heb ik geleerd, welke vorderingen heb ik gemaakt? Hoe heb ik dat geleerd, welk niveau heb ik gehaald? Waarom heb ik dat geleerd?  
 Diagnostisch evalueren bevordert het leerproces: op welk niveau beweeg ik en welke aspecten moet ik 'hoe' verbeteren om een hoger niveau te behalen?
7. Hoe leer ik mezelf of een ander deze activiteit nu beter uit te voeren? Leren en leren te leren gaan nu samen. Het diagnostisch evalueren wordt continu toegepast.

#### *De variëteit van het leren (over) bewegen*

Een mens leert zijn hele leven en op verschillende manieren. Daarover bestaan allerlei theorieën, betekenisconstructies met een principiële voorlopigheid en selectiviteit. Geen enkele theorie is een afdoend en alomvattend betekenisstelsel (Bolhuis, 1995, p.192). Alle leerprocessen die een mens doormaakt zijn relevant voor het actuele leren. Het eerder geleerde, het verworven referentiekader en concepten, en de manier waarop eerder werd geleerd, vormen de verdere basis voor leren. Mensen zijn actief in het verwerven van ervaringen en geven daar voortdurend zin en betekenis aan. Dit past in een meer constructivistische opvatting over leren. De volgende kenmerken vallen op (bewerking van Bolhuis, 1995, pp.192-195).

- 1      Persoonlijk leren
  - De lerende is actief maar dat wil niet zeggen dat het leerproces of -resultaat altijd een bewuste aangelegenheid is.
  - De mogelijkheden van de lerende beïnvloeden proces en resultaat van het leren.
  - Het geheel van situaties en gebeurtenissen heeft voor elke lerende een eigen betekenis.
  - Iedereen verwerft een deels uniek en eigen en deels een gemeenschappelijk referentiekader dat bepaald wordt door de sociale context waarin we samenleven.
  - Leren en handelen is gebaseerd op eerder leren en handelen, het eerder gevormde referentiekader.
  - Leren gaat gepaard met sociale, affectieve en fysieke aspecten.
- 2      De aard van leerproces en -resultaat
  - Leren betekent betekenissen toekennen, het zijn interpretaties van de lerende van de werkelijkheid.
  - Leren betekent kunnen, weten en waarderen in samenhang met het eigen referentiekader maar met veel gemeenschappelijks bij mensen die in dezelfde omgeving verblijven en cultuur delen.
  - Leren is geen systematisch geordend, logisch sluitend of volledig geheel: het kan positief of negatief zijn.
  - Leren vindt bewust maar ook grotendeels onbewust plaats.
  - Leerresultaten zijn het uitgangspunt voor volgende leerprocessen.

- 3 De sociale en fysieke aspecten van leren
- Leerprocessen vinden in een sociale omgeving plaats. Het directe en indirecte contact beïnvloedt leerprocessen.
  - De leerresultaten als geconstrueerde betekenissen worden door de omgeving aangeboden.
  - De toepassing van het geleerde in concrete situaties wordt ook beïnvloed door de omgeving: de verwachtingen van anderen en de gegeven steun.
  - Leren is ook een fysiek gebeuren: door handelen in, leren omgaan met, benoemen en beïnvloeden krijgt de fysieke omgeving betekenis.

Het zelf actief vorm geven aan het leren bewegen en het zelf beïnvloeden van de leeromgeving veronderstelt volgens Boekaerts & Simons (1995, p.11) het volgende.

- Er is een sterke intrinsieke motivatie om informatie te zoeken en vaardigheden te willen beheersen.
- Er is een streven de informatie te begrijpen (leren van principes) en dat houdt in: structureren, reorganiseren en generaliseren.
- Ervaring en spontane ontwikkeling veranderen mentale representaties van informatie en acties.
- Door intrinsieke reorganisaties en reflecties ontstaat een steeds verfijnder begrip en kunde.
- Eigen mogelijkheden stellen grenzen aan het leren op een bepaald moment.
- Reflectie en reconstructie stimuleren het leren.

Leren is een multidimensioneel proces en kan op verschillende niveaus en manieren plaats- vinden. Het gaat hier om het gedrag van de mens in relatie met zijn omgeving. Uitgangspunt is: zie de mens als een 'rijk organisme' dat in een 'krachtige leeromgeving' veel en diepgaand kan leren.

## 6 Opvattingen over professioneel handelen van vakdocent en -sectie

Het laatste aspect van een vakconcept is de visie van een docent op het 'professioneel functioneren van een vakdocent en vaksectie in een school'. Welke kenmerken van professionaliteit wil hij bij zichzelf en de sectie zien (Kamphorst & Tuinenga, 1995; Timmers, 2003)?

### De professionele vakdocent

Professionaliseren is het verbeteren van de kwaliteit van dienstverlening. Een voortdurend streven naar optimalisering van kennis, vaardigheden en attitudes van beroepsbeoefenaren door een al doende leren (Clement, 1995; Hoyle & John, 1995; Pouwels & Bergen, 1997; Vandenberghe & Van den Berg, 1997; Vandenberghe & Kelchtermans, 2002).

Een onderzoekende, kritisch reflectieve beroepshouding ondersteunt en bevordert dit proces van blijven, jezelf scholen en het opbouwen van een eigen beroepsidentiteit. Dat laatste betekent een bewust zijn of worden van de eigen sterke punten, de persoonlijke waarde- gebieden en het inhoud en vorm geven daarvan in het beroep (Kelchtermans, 1994).

Professioneel handelen is het toepassen van competenties bij de oplossing van (kern)problemen en de aanpak van (kern)taken in een beroep.

Hoyle & John (1995) onderscheiden een beperkte en een uitgebreide professionaliteit. Grofweg geeft dat een beeld van de vakdocent tegenover de schooldocent. Zo'n óf-óf-typing is niet echt realistisch. Als je dit vervangt door meer positief geformuleerde kenmerken heb je beide opvattingen van professionaliteit nodig (Buskernolen & Slotman, 1999; Kwakman, 1999; Verbiest, 2002). Een professional zal elk kenmerk in enige mate uitvoeren en daarbij het juiste doen op het juiste moment. De kenmerken houden verband met aspecten als controle, verantwoording en flexibiliteit (Clement, 1995).

<p><i>Vakdocent:</i>  Heeft vertrouwen in eigen onderwijservaring en aanpak ('lesgeven centraal').  Beïnvloedt het (samen) bewegen (over bewegen) van leerlingen op een effectieve en efficiënte manier en gaat goed met leerlingen om.  Bouwt didactische routines binnen lesgeeftaken op.  Is inhoudelijk en praktisch gericht, ook in nascholing.  Reflecteert frequent en richt zich daarbij vooral op verbeteren van het eigen onderwijs.</p>	<p><i>Schooldocent:</i>  Stelt belang in professionele samenwerking en een elkaar begeleiden(d scholen), het willen vormen van een lerend team.  Toont grote interesse voor nieuwe ontwikkelingen ('onderwijs is veranderbaar'), probeert deze toe te passen, stelt gangbare praktijk ter discussie en reflecteert frequent.  Heeft belangstelling voor vakoverstijgende zaken, schoolbeleid, mesotaken en is wendbaar in de school.  Is ook gericht op theorie en resultaten van onderzoek.  Houdt vakliteratuur bij, doet aan nascholing en is sterk bij het vak betrokken.</p>
--	---

*Figuur 13 Typering van een vak- én schooldocent.*

In algemene zin typeert Kaldewey (1999, p. 25) een professional als volgt.

<i>Ondernemend</i>	<i>Praktijkgericht</i>	<i>Onderzoekend</i>	<i>Communicatief</i>	<i>Reflectief</i>	<i>Deskundig</i>
Leren zelf-verantwoordelijk te leren	leren creatief om te gaan met praktijkproblemen	leren systematisch informatie te verzamelen en te presenteren	leren samenwerken/ teamleren; leren doelgroepgericht te werken	leren het eigen handelen te analyseren en bij te sturen	leren het vakgebied bij te houden en verder te ontwikkelen

*Figuur 14 Kenmerken van een professional*

Kenmerkend voor een professional is het voortdurend willen ontwikkelen en verbeteren van het beroepsmatig handelen (Van den Berg & Vandenberghe, 1999). De hier genoemde kenmerken van een vak-/schooldocent én de typering van een professional sluiten aan op kwaliteiten of kerncompetenties, waarover elke professional moet beschikken (Van Delden, 1995):

1. Conceptuele ontwikkeling, ontwikkeling van visie voor een vak of een team: de strategische bekwaamheid.
2. Ontwikkeling van reflectieve, communicatieve, samenwerkings- en begeleidingsbekwaamheid.
3. Ontwikkeling van beleidsplannen, programma's en onderwijsleermiddelen: de planningsbekwaamheid.
4. Ontwikkeling van 'krachtige' bewegings- of werksituaties en het stimulerend beïnvloeden van leerlingen en collega's: de didactische en managementbekwaamheid.

De wijze waarop individuen hun omgeving waarnemen en interpreteren is bepalend voor hun gedrag (Baars-van Moorsel, 2003). Dat kan ook een gezamenlijke perceptie zijn. Op basis van voor hen betekenisvolle (loopbaan)ervaringen ontwikkelen docenten een geheel van cognities, dat ze hanteren om situaties in hun dagelijkse beroepspraktijk vanuit hun persoonlijk referentiekader te interpreteren, te handelen en te verantwoorden. Dit persoonlijk interpretatiekader omvat twee verschillende domeinen die op basis van onderzoek naar loopbaanverhalen zijn vastgesteld:

- 1 het professionele zelfverstaan, bestaande uit opvattingen van een persoon over zichzelf als (vak)docent);
- 2 de subjectieve onderwijstheorie, bestaande uit een geheel aan kennis en opvattingen dat wordt gebruikt om het professioneel handelen vorm te geven.

Dit vormt samen een beroeps- of vakconcept (Beattie, 1995; Verloop & Wubbels, 1994).

Bij het al of niet op innovatie ingesteld zijn, speelt de perceptie van de eigen competentie voor het kunnen realiseren van onderwijsvernieuwingen een belangrijke rol (Kwakman, 1999, p. 189). Die perceptie houdt in dat de docent van onderwijsbeleid op de hoogte is en wil zijn. Daarnaast worden

vakinhoudelijke ontwikkelingen en inzichten én het verwerven van 'nieuwe' didactische vaardigheden nadrukkelijk nagestreefd. Het kunnen onderzoeken én implementeren is hiervoor voorwaarde. De verwachting is dat met name bij modellen van begeleiding, scholing en coaching, die reflectie en feedback op het dagelijks handelen in de opleiding, school, klas en groep mogelijk maken, groei in onderwijscompetenties plaatsvinden. Dit sluit aan bij een kernprincipe van een lerend team: het feedbackprincipe (Van den Berg & Vandenberghe, 1999, p.173).

Een professionele vakdocent...

- heeft meerdere vakrelevante (trainer-coach)diploma's en een relatief brede specifieke ervaringen op sport- en bewegingsgebied,
- beoefent actief één of twee sporten,
- gaat jaarlijks naar minimaal één LO-studiedag, een LO-relevante cursus of nascholing,
- neemt deel aan een netwerk van vakdocenten en/of trainer-coaches en/of sportbestuurders,
- vervult een technisch of bestuurlijk kader functie in de sport of buurtsportwerk,
- is lid van de KVLO en leest het vakblad de 'Lichamelijke Opvoeding',
- is gericht op het constateren van ontwikkelingen op het gebied van bewegingscultuur/sport, onderwijs, bewegingsonderwijs en (bewegings)gedrag van de jeugd,
- leert zijn leerlingen veel en veel beter te bewegen. Leert hen ook te leren hoe ze moeten leren bewegen en biedt hen ook voldoende beleving in de lessen,
- is voortdurend bezig het eigen onderwijsgedrag te verbeteren of te vernieuwen en staat open voor kritiek en advies.

(Behets, 1996; Fullan, 1998; Kwakman, 1999).

**Op weg naar een professioneel werkend en lerend team** door Dinant Roode, Edwin Timmers en Guus Zengerink

Hoe groter de mate waarin een vaksectie of team van vakdocenten op onderstaande punten functioneert hoe professioneler het team.

1. Beleidsontwikkeling in de zin van vak- én schoolgericht.
2. Vakwerkplanontwikkeling.
3. Innoveren of veranderen. Het vermogen om op didactisch en managementgebied te zich verbeteren en te vernieuwen.

*Beleid maken: op ontwikkelingen anticiperen of ageren*

Kijk om je heen. Wat zien we? Studiehuis, studiepunten en een ander (gewenst) studiegedrag. Niet alleen maar bewegen maar ook leren over bewegen. Sportoriëntatie en keuze (SOK)? Moet dat ook als we altijd al sportgericht bezig zijn? Binnen het onderwijs, de eigen school en daar buiten speelt genoeg waar we iets van moeten vinden en wat belangrijk voor de ontwikkeling van het vak kan zijn. Het gaat om afwijzen of omarmen. Er wel of niet iets mee in de school willen doen. Er zijn ontwikkelingen die soms positief (motiveren tot bewegen) en soms negatief (willen kicken, maar niet willen leren) zien. Ontwikkelingen signaleren is stap één, er iets mee doen is stap twee. Daarvoor heeft een docent ontwikkelingscompetentie nodig. Dat betekent dat hij/zij een ontwikkeling op het vakbelang moet kunnen inschatten, kennis hebben over wat ermee samenhangt, over vaardigheden moet beschikken om er bijvoorbeeld plannen voor te maken én het in het eigen lesgeven vorm en inhoud te geven. De één zal daar creatiever in zijn, dan de ander. De één zal het beter kunnen verantwoorden en de ander zal het beter direct praktisch kunnen vertalen, maar beide kwaliteiten moeten in een sectie aanwezig zijn. Niet kunnen ontwikkelen betekent stilstaan en dat is in het onderwijs altijd achteruit gaan.

Ontwikkelingen die je wilt verhinderen, wijzigen of juist mogelijk wilt maken leiden tot het veranderen van je onderwijs. Dat kan betekenen 'vernieuwen' of iets totaal anders gaan doen. Voor velen is LO-2 in de tweede fase daarvan een voorbeeld. Veranderen kan ook betekenen 'verbeteren'. We geven bijvoorbeeld al op een doordachte manier cijfers, maar gaan dat veranderen door op 'niveaus' te gaan beoordelen. Bij elke verandering is het van belang om (1) precies aan te geven, wat de verandering voor ieder lid van een sectie betekent én concreet te gebruiken is; (2) bij die vertaling gebruik te

maken van de ideeën van elkaar en we van elkaar te willen leren én (3) dat samen te gaan toepassen en verder ontwikkelen.

Als vaksecties de speelruimte krijgen én nemen om zelf de organisatie, inhoud, aanpak én toetsing van een (deel van het) onderwijs zelf te mogen regelen hebben we het begin van een ideaal team. Het zijn autonoom werkende groepen, die wel rekening moeten houden met wat er bij de andere (deel)secties en elders in de school aan ontwikkelingsactiviteiten plaatsvinden. Er hoeft maar aan één regel te worden voldaan. De veranderingen die we als team doorvoeren zijn acceptabel, als ze maar niet in strijd zijn met de hoofdlijnen van veranderingen op andere plekken in de school. Die hoofdlijnen zijn op te vatten als 'negatieve afgrenzingscriteria'. Alles mag veranderd worden als het daarmee maar niet in strijd is. Docenten spelen bij deze 'lerende team'-gedachte een sleutelrol. Om succesvol te zijn moet veranderen, voor het gevoel van docenten, een beheersbaar proces zijn. De verandering wordt systematisch aangepakt, de mogelijkheden van het team worden (in de beschikbare tijd en deskundigheden) goed ingeschat, er wordt vooral praktisch gehandeld, het waarom wordt goed doordacht en er wordt goed gelet op de effecten van de verandering. Bij veranderen gaat het om het wijzigen of vernieuwen van meerdere zaken tegelijk. Als je bijvoorbeeld meer en systematischer met niveauverschillen wilt omgaan (een aanpak), dan heeft dat consequenties voor de keuze van inhoud (de activiteiten moeten in stappen en naar keuze worden aangeboden), in de organisatie zal gelijktijdig op meerdere werkplekken bewogen moeten kunnen worden en het realiseren van meerdere niveaus aan het einde van een leerproces wordt nagestreefd. In de ontwikkeling van 'differentiatie' zal dan ook de organisatie, inhoud, aanpak en toetsing in samenhang moeten worden bekeken.

#### *Werken aan een lerend team*

In het onderwijs werken we veel in teams. Streven naar 'goed' teamwerk wordt belangrijk gevonden. Het bevordert de werksfeer en het stimuleert de eigen professionele ontwikkeling. In het onderwijs is voortdurend (willen) veranderen nodig. Veranderen betekent blijven leren en ontwikkelen. Een van elkaar leren door teamwerk is daarvoor voorwaarde (Senge et al., 2001). De werkelijkheid is echter nogal eens anders. Afspraken worden niet nagekomen, het overleg verloopt chaotisch en is alleen op organisatorische zaken gericht. Praten over programma's en aanpak wordt ontweken. Persoonlijke inzet wordt nauwelijks door teamgenoten gewaardeerd en de bereidheid om elkaar te coachen wordt niet gewenst en/of gedaan. Teamontwikkeling faalt hier.

Voor teamwerk is de bereidheid van alle partners nodig om samen te werken en – zo mogelijk – samenwerkend te willen leren. Al in de opleiding worden aanstaande collega's vier jaar lang getraind in het werken in teams. Dat gebeurt meestal bij het uitvoeren van projecten of taken. Eén zo'n ervaring van een redelijk succesvol verlopen teamontwikkeling, willen we u niet onthouden. Het betreft groepen vierdejaars studenten die één jaar lang aan het LIO-traject hebben deelgenomen<sup>1</sup>. We hebben in drie achtereenvolgende jaren een groep van circa dertig studenten nauwgezet gevolgd en geprobeerd een voor hen 'krachtige' leerwerk omgeving te creëren. Het daarin leren functioneren als een 'professioneel werkend en lerend team' was daarin een belangrijk aspect. Het LIO-traject is een duaal traject (er wordt op twee plekken geleerd en gewerkt), waarin de student twee dagen op de opleiding doorbrengt en drie dagen in de school. De deelnemers worden voor het grootste deel betaald en functioneren als zelfstandig vakdocent. Hun coach (de vakcollega in de school) blijft op afstand. Ze zijn nog niet bevoegd, maar in vrijwel alle gevallen al (ruim) voldoende bekwaam. Teamontwikkeling in de school of in een opleiding verschilt. In de opleiding worden taken verplicht en vindt de begeleiding gestructureerd plaats. In de school is de keuze voor taken, voor een deel, vrijwillig en moet de begeleiding onderling worden gecoördineerd.

#### *Wat is 'goed' voor een vakdocent?*

Wat 'goed' is, wordt ook wel professioneel genoemd. Dat ben je als je bij de oplossing van problemen en aanpak van taken in ons vak en in de school in de ogen van beroepsgenoten dat 'voldoende' doet. Je beschikt dan over de nodige competenties om in de échte praktijk in ieder geval 'voldoende' te kunnen functioneren. Studenten functioneren voor een deel in de school en dus in de échte praktijk én verwerven in de opleiding, door de voortdurende confrontatie met problemen/taken uit die praktijk, de nodige competenties. Kennis, vaardigheden en attitudes zijn in samenhang de ingrediënten van een competentie. De theorie in de opleiding is vooral *praktijk*theorie en levert direct praktische handelingsaanbevelingen op.

Over welke competenties ú als professional moet beschikken is in een tweede versie van het KVLO-beroepscompetentieprofiel beschreven (Van Driel et al., 2004). Daarin is antwoord gegeven op de vraag: welke kennis, vaardigheden en attitudes nodig zijn om kerntaken en beroepsopgaven te kunnen uitvoeren en keuzes in dilemma's te kunnen maken. Competenties zijn nodig om taken te kunnen uitvoeren, zoals: 'programma's en leermiddelen kunnen ontwikkelen' of 'kunnen reflecteren op leerwerkervaringen'. Ze zijn nodig om een taak als 'het maken van een samenhangend geheel aan plannen op verschillende niveaus' te kunnen uitvoeren en te verbeteren. Van Delden (1995) formuleert een viertal *kernel*competenties van professionals voor de gebieden waarop ze functioneren:

1. ze hebben visie: beschikken over een vakconcept of maken beleid;
2. ze kunnen communiceren/begeleiden/coachen van leerlingen én collega's en ze kunnen samenwerken(d leren);
3. ze kunnen programma's en leermiddelen in samenhang onderzoeken, ontwikkelen, implementeren én er mee experimenteren; ze kunnen kritisch reflecteren op de eigen ontwikkeling en die van anderen of het team;
4. ze kunnen lesgeven en organiseren; handelen op zowel didactisch als management- gebied.

### *'Goed' ontwikkelen*

Een 'goede' of professionele ontwikkeling van student én docent is vooral gericht op het steeds weer verbeteren van praktijktheoretische kennis (Sikkes, 2000) én de kwaliteit van de dienstverlening (Kwakman, 1999). Dat gebeurt door een al doende en geïntegreerd leren én werken (Pouwels & Bergen, 1997). Een onderzoekende en kritisch reflectieve houding bevordert dit proces van jezelf scholen, bijblijven en het opbouwen van een eigen beroepsidentiteit. Dat laatste betekent dan dat je bewust bent (geworden) van de eigen sterke en (nog) zwakke punten, je waardegebieden (wat je in en voor je vak belangrijk vindt) en hoe je het vak inhoud en vorm geeft (Kelchtermans, 1994). Een beroepshouding moet je zelf willen. Een organisatiecultuur (waarden en normen binnen een school) en een werksfeer (manier van omgaan met elkaar) kunnen dat stimuleren of hinderen (Van Emst, 1998). De wil om jezelf en anderen te (helpen) ontwikkelen is een belangrijke sferbepaler. Het maakt dat teams continu leren te veranderen. Kenmerkend is: het elkaar kritisch bevragen, het ter discussie stellen van opvattingen, het bereid zijn om te experimenteren en elkaar daarbij te willen helpen (Boonstra, 2002).

Het bewegingsonderwijs dat op een ALO wordt gepropageerd functioneert als model en kennisbasis voor het handelen van studenten – en straks vakcollega's - in de school. Tussen de vaak meer op verandering gerichte 'kijk op de praktijk' van een ALO én de 'praktijk' zelf bestaat een gezonde spanning. Studenten moeten een kritisch onderzoekende houding leren verwerven om het 'waarom' van die spanning te kunnen doorgronden (Van Huizen et al., 2000).

### *Elf kenmerken van een 'goed' samenwerkend team*

De kenmerken van een 'goed' samenwerkend team in een school zijn de volgende.

1. Het team maakt tweejarige beleidsplannen, een jaarlijks vast te stellen overzicht aan ontwikkelingspunten en een actieplan per punt, waarin wordt aangegeven 'wat' in en bepaald cursusjaar 'hoe en waarom' verbeterd of vernieuwd wordt. Op basis van praktijkgericht onderzoek wordt een ontwikkeling zoals bijvoorbeeld 'zorg voor meer procesgericht onderwijs, waardoor leerlingen meer op maat kunnen leren' in concrete acties vertaald. Het wordt op een doordachte manier door het team in het onderwijs ingevoerd. Ervaringen worden met elkaar gedeeld. Onderwerpen van teambeleid sluiten aan bij het schoolbeleid.
2. Met het schoolbeleid wordt meegedacht en meeontwikkeld. De sectie participeert actief in werkgroepen en commissies en toont zich in alles betrokken bij wat zich in de school afspeelt.
3. Er wordt regelmatig aan het vakwerkplan gewerkt. Vakconcept, periodeplannen en modules vormen de spil in die gerichte ontwikkelingsacties. Alle teamleden gebruiken de gekozen hoofdlijnen als basis voor hun dagelijkse lessen en activiteiten. Jaarlijks worden systematisch één of meer onderdelen van het programma en aanpak bijgesteld of toegevoegd. Een module (turnen, voetbal, judo,...) beschrijft inhouden, aanpak en beoordeling van een bewegingsgebied op een school.



4. Er is een gemeenschappelijk uitgeschreven vakconcept met beschreven individuele varianten. Jaarlijks worden ontwikkelingen in het (bewegings)onderwijs, het (jeugd) bewegingsgedrag en de bewegingscultuur/sport tegen het licht gehouden en op consequenties voor het eigen onderwijs bekeken. Ook de aan opvattingen gekoppelde onderwijsmethoden worden kritisch geanalyseerd en in 'nieuwe' concrete acties in modules vertaald.
5. Taken worden verdeeld. Van kwaliteiten en deskundigheden van elkaar wordt bij die verdeling bewust rekening gehouden. Taken hebben betrekking op organisatie, begeleiding/scholing/coaching van leerlingen én elkaar, programma- en leermiddelen- ontwikkeling. (Praktijkgericht) onderzoeken, ontwikkelen, implementeren (invoeren in het eigen onderwijs) wordt doordacht uitgevoerd.
6. Er is zo mogelijk wekelijks een goed georganiseerd werkoverleg waarin zowel organisatorische, inhoudelijke zaken als de onderwijsaanpak regelmatig en systematisch aan bod komen. Met enige regelmaat is er op een dagdeel of aansluitend op het werkoverleg ruimte voor de bespreking van een onderwijsthema. Onderwerpen worden systematisch besproken. Er zijn mogelijkheden voor het inbrengen van knelpunten c.q. succeservaringen/ intervisie en collegiale consultaties. Het overleg wordt goed voorbereid, er worden vervolgsafspraken gemaakt die later weer worden geagendeerd.
7. Sectieleden zijn voortdurend bezig hun kwaliteiten op onderwijs- en vakgebied door vormen als: werkbegeleiding, collegiale consultatie, intervisie, en coachen, verder te ontwikkelen. Van de kwaliteiten van elkaar wordt nadrukkelijk gebruik gemaakt. Collegiale consultaties vinden in duo's en als 'teamteaching' plaats. Het delen van succeservaringen of knelpunten, is een vast agendapunt.
8. Er wordt veel werk gemaakt van het contact met directie, andere secties, ouders en met de relaties/communicatie in het eigen team. Er worden netwerken ontwikkeld met sportorganisaties, buurtverenigingen, gemeentelijke diensten, andere scholen of beroepsverbanden om tot gezamenlijke afstemming of activiteiten te komen. Er vindt coördinatie plaats.
- 9 Het team is verantwoordelijk voor de besteding van een eigen budget, beheert materiaal en schaft het aan en regelt onderhoud van materiaal en accommodatie.
10. Er wordt ook een eigen personeelsbeleid gevoerd. Het team is nauw betrokken bij nieuwe of te verlengen aanstellingen in de sectie. Collegiale consultatie c.q. onderling coachen is gewoonte. Er wordt jaarlijks een scholingsplan voor de teamleden opgesteld. Er is sprake van roulatie bij het uitvoeren van taken. De sectieleider coördineert en fungeert als 'playing captain'.
11. Aan randvoorwaarden voor een optimaal functioneren van het team wordt door het team zelf en de schoolleiding voortdurend zorg besteed. Het gaat om faciliteiten als tijd voor overleg of scholing en administratieve ondersteuning.

Hoe zorg je dat een team zich deze elf kenmerken eigen maakt? Die vraag is te beantwoorden als we weten wat het team beweegt om dit te willen.

#### *Speelruimte voor teams om (zelf)verantwoordelijk te handelen*

Om een 'goed' team te willen worden dat aan alle elf kenmerken voldoet, is het nodig dat ze een 'lerend team' willen zijn. Een team met speelruimtes en gebruik maakt van eigen kwaliteiten. Het team krijgt de verantwoordelijkheid voor een redelijk omvangrijke en afgeronde onderwijseenheid, zoals van een vak- of leergebied, blok/module of traject. Doelen en inhouden mogen door het team zelf worden bepaald. Het team beschikt over bevoegdheden en regelmogelijkheden en moet kunnen aantonen hoe goed ze als team functioneren, hoe goed hun onderwijs is en welke leerresultaten er geboekt zijn (Delhooven, 1998). Het team wordt hierdoor integraal verantwoordelijk voor het te geven onderwijs en de ontwikkeling daarvan, in de zin van verbeteren of vernieuwen. Voorwaarden zijn: streven naar het optimaal benutten van de kwaliteiten van elkaar, kritisch reflecteren op het eigen functioneren en het onderwijs en samenwerkend willen leren (Bolhuis & Simons, 1999).

### *De speelruimte voor inhoudelijke, aanpak en organisatorische keuzes.*

Een team heeft voldoende vrijheid om keuzes maken ten aanzien van inhoud, aanpak, organisatie en evaluatie van het onderwijs. Keuzes en ontwikkelen vinden plaats binnen een gegeven beleidskader op school-, afdelings- of leerjaarniveau. Zo'n kader functioneert als een geheel van 'negatieve afgrenzingscriteria'. Dat betekent dat alles wat het team doet goed is, als het maar niet in strijd is met de hoofdlijnen van beleid. Een school met meerdere lerende teams (vaksecties, leerjaar- of blokteams) wordt een 'lerende organisatie'. Ook als de school daarin niet helemaal slaagt, kunnen teams tot 'kleine lerende organisaties' uitgroeien (Franke et al., 2001). Een klein optimaal werkend team bestaat uit drie tot zes leden. Is een team groter, dan is een opdeling wenselijk. Een team is gebaat bij verschillen in kwaliteiten. Verschillen in uit te voeren rollen als ontwikkelaar, denker, lesgever/organisator en begeleider/coach, maar ook in spreiding van specifieke vakkwaliteiten. De één is goed in bewegen muziek, de ander in turnen of spel.

### *De speelruimte voor ontwikkelen en veranderen.*

Als bij veranderen de 'wat' en 'hoe'-vragen overheersen, gaat het om verbeteren, als de 'waarom'-vragen aan bod komen, gaat het om vernieuwen en als principes ter discussie worden gesteld gaat het om ontwikkelen (Swierenga & Wierdsma, 1990). Teams groeien hierin. Een verandering is geslaagd als het onderwijsgedrag verandert en uiteindelijk leerlingen of studenten meer, betere of andere gewenste leerervaringen opdoen. Door het vrij autonoom kunnen functioneren ontstaan binnen het team vormen van samenwerkend leren: zelf plannings maken, de procesvoortgang bewaken, dagelijkse problemen zelf oplossen en processen en werkmethoden verbeteren (Bolhuis & Simons, 1999). Leerinfrastructuren voor verbreding of verdieping worden bewust zelf gecreëerd. Het willen ontwikkelen en veranderen zorgt voor een actief leren. Zo mogelijk een (beroeps)leven lang. Veranderen opvatten als 'motiveren tot leren' is in het huidige onderwijs de meest waarschijnlijke wijze, waarop docenten hun gedrag veranderen (Wanrooij, 2000).

### *Ontwikkelen tot lerende teams*

De beginvoorwaarde is: een 'veilige en stimulerende werksituatie'. De beschreven speelruimtes geven de context aan, waarin iets moois kan opbloeien. Nu komt de vraag: welke specifieke kwaliteiten of kerncompetenties heeft het team nodig om een lerend team te kunnen worden?

1. (Praktijkgericht) actie- en evaluatieonderzoek kunnen doen. Daarvoor is het systematisch kunnen 'onderzoeken-ontwikkelen-implementeren van nieuwe onderwijsvormen' én het kunnen vaststellen van leereffecten en leerprocessen van belang (Gravemeijer, 1999). Bij actieonderzoek fungeren collega's als klankbord, ondersteunen ze het onderzoek of voeren dat met elkaar uit (Ponte et al., 2002). Praktisch inzicht wordt benut om situaties te verbeteren en deze verbeteringen worden theoretisch geïnterpreteerd. Teamleden scholen elkaar of vullen elkaar met hun kwaliteiten aan. Leren en veranderen gaan samen (Achterberg & Koster, 1999).
2. Ontwikkelingen op het gebied van onderwijs, bewegingscultuur/sport en (jeugd) bewegingsgedrag kunnen signaleren, daar een mening over hebben en er concrete acties aan kunnen verbinden. Die acties verlopen binnen een team parallel aan elkaar en langs drie lijnen: een organisatorische, programma-/inhoudelijke en aanpaklijn. Het zorgt voor samenhang. Tussen deze lijnen wordt voortdurend gependeld.
3. Geïntegreerd concepten, plannen en leermiddelen kunnen ontwikkelen in een voortdurende jojo-actie van algemene opvatting (planniveau) naar concrete actie in de les (praktijkniveau) en terug. Vinden we 'zelfstandigheid' belangrijk dan concretiseren we dat door leerlingen een activiteit zelf te laten regelen. En omgekeerd: stellen we voortdurend veel vragen aan leerlingen dan kan dat uiting zijn van een meer probleemgestuurd willen onderwijzen. Er is hiervoor een onderzoekende en kritisch reflectieve houding nodig.

Niet elk teamlid hoeft over al deze competenties te beschikken. De teamleden samen wél (Koster, 2002)! Nu is succesvol veranderen mogelijk. Bovendien is de kleinschaligheid in een team van drie tot zes mensen, ideaal om te veranderen (Van den Berg & Vandenbergh, 1999). Collega's zijn dan eerder bereid je een beeld te geven van hoe je functioneert of zou kunnen functioneren. Zo'n situatie wordt als veilig ervaren (De Caluwé & Vermaak, 2002).

*Aanpakken om een lerend team te worden*

1. Ontwikkel en verander met visie. Visie hebben betekent gericht zijn op de functie van het (vak)onderwijs nu en straks, op de relatie theorie-praktijk en op hoe je jezelf (een beroeps- leven lang) wilt veranderen en ontwikkelen.

In leerwerkcycli van 'ervaren – reflecteren - conceptualiseren/theoretiseren - experimenteren' worden niet alleen regels, vaardigheden en procedures toegepast, maar wordt ook antwoord op het 'waarom van die acties' gegeven en wordt op basis van handelingsmodellen nieuwe wegen ingeslagen. Belangrijk is hierbij het rolvoorbeeld van opleiders voor LIO's en van LIO's voor de leerlingen (Delhoofen, 1998). Die handelingsmodellen bestaan uit schema's (een overzicht van uit te voeren taken), werkpatronen ('plaatje-praatje-daadje') en vuistregels ('leer al spelend jezelf beter spelen') (Boekaerts & Simons, 1995; De Munnik & Vreugdenhil, 1995). Het gaat hierbij om het toepassen van kennis en daardoor leren én leren leren.

2. Ontwikkel en verander in samenhang. Zorg horizontaal (bijvoorbeeld met andere collega's of ten aanzien van aanpak als inhoud) en verticaal (bijvoorbeeld in opeenvolgende leerjaren of in een school- én teamorganisatie) voor afstemming en bekijk elke actie in het geheel van meerdere met elkaar samenhangende maatregelen. Belangrijk is de resultante. Verander dan ook de organisatie, aanpak, inhoud én beoordeling in samenhang.

3. Ontwikkel en verander in een voor ieder beheersbaar (systematisch, te volgen, te vertalen) proces dat past binnen een bestaand organisatiekader (Ten Have, 2002). Veranderen betekent dat zowel studenten als docenten 'al lerend en werkend zichzelf, anderen en de situatie' voortdurend systematisch willen en kunnen verbeteren. Er wordt op meerdere niveaus binnen een organisatie en in verschillende tijdsperspectieven (de een wat sneller dan de ander) 'beheerst' geleerd. In de teams is ruimte voor persoonlijke én teamontwikkeling. Er wordt rekening met elkaar gehouden en er is sprake van probleemoplossend onderhandelen.

Veranderen lukt alleen als het voldoende bij opvattingen en behoeften van docenten aansluit, in het eigen handelen inpasbaar blijkt, praktisch bruikbaar te maken is en succeservaringen oplevert. In figuur 15 vatten we de succesfactoren voor een ontwikkeling tot een lerend team nog even samen.

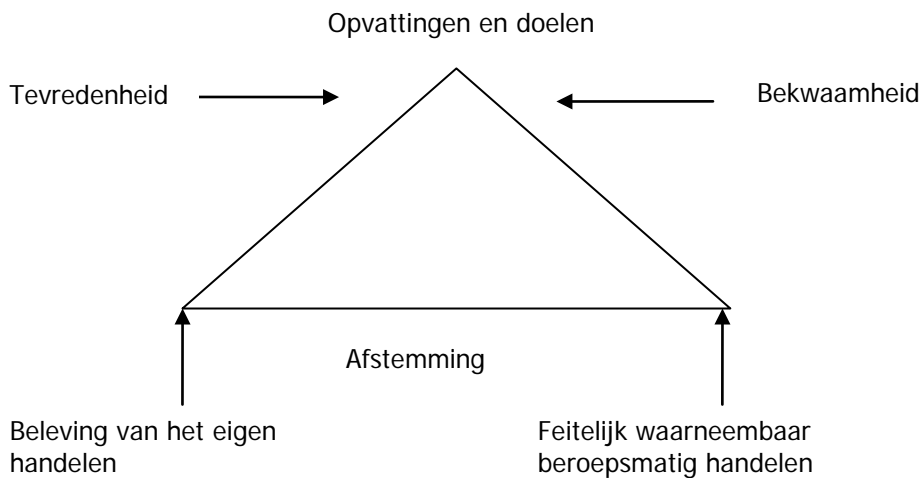
<p>Een elftal kenmerken van een 'goed' team                  Speelruimtes (willen en) hebben in 'verantwoordelijk zijn voor...', 'inhoud/aanpak/organisatie van het onderwijs' én bij het ontwikkelen.                  Ontwikkelen en veranderen met visie, in samenhang en voor iedereen beheersbaar</p>			
<p>Kerncompetentie:                  reflecterend                  onderzoeken</p>	<p>Kerncompetentie:                  ontwikkelen van                  concepten, plannen en                  leermiddelen in een                  voortdurend jojo-actie                  tussen concept en                  praktijk.</p>	<p>Kerncompetentie:                  trends signaleren en in                  acties concretiseren;                  teambeleid maken;                  visie/opvattingen                  ontwikkelen: van                  theorie naar praktijk en                  terug</p>	<p>Kerncompetentie:                  samenwerkend leren                  om te blijven                  ontwikkelen en te                  veranderen in de vorm                  van werkbegeleiding,                  consultaties en elkaar                  coachen binnen het                  teamoverleg.</p>
<p>Implementeren van en experimenteren met ontwikkelingen in het eigen onderwijs.</p>			

*Figuur 15 Succesfactoren voor de ontwikkeling van een lerend team.*

Het lijkt een fluitje van een eurocent om een lerend team te worden, maar waarom zien we het dan in het onderwijs nog zo weinig (Mulder, 2000)? Erg veel vaksecties functioneren als eilanden in een school en intern als 'los zand' (Kuhlemeier & Van den Berg, 1999). Kamphorst en Tuinenga (1995) signaleren dat in het voortgezet onderwijs ongeveer tien procent van de LO-vaksecties écht 'goed' en 'lerend' functioneren en twintig procent goed op weg is. Van Emst (1998) constateert dat maar vijftien procent van de scholen in het voortgezet onderwijs een professionele cultuur heeft, waarin lerende teams zouden kunnen gedijen. De vraag is nu: hoe prikkelen we onszelf en elkaar tot een

meer samenwerkend leren?

*Elkaar begeleiden om te leren én te veranderen*



Hoe ontwikkel je een professioneel werkend en lerend team? Het gaat vooral om: hoe kan samenwerkend leren ontstaan én hoe zijn leernetwerken of 'communities of practice' te vormen?

Een kernprincipe van 'goed' werkende en lerende teams is de bereidheid elkaar te helpen én de acceptatie en de wil zich door anderen te laten begeleiden/scholen. Dat kan alleen als er van een 'veilige sfeer' en een goede verstandhouding sprake is. Samenwerkend leren ontwikkelen krijgt vorm in (leer)projecten die het team in een bepaalde periode wil gaan uitvoeren. Bekend is dat een goed georganiseerd begeleiden van elkaar binnen een school meer effect heeft dan nascholingen (Bergen & Derksen, 1995). 'Goed' begeleiden veronderstelt het open staan voor en het willen helpen van anderen bij veranderen. Dat betekent de noodzaak tot expliciteren, het ter discussie stellen en soms inruilen van opvattingen die aan 'oud' gedrag ten grondslag liggen. Hiervoor is reflectie nodig. Dat betekent: terugkijken naar wat gedaan en ervaren is, bewust worden of expliciteren van opvattingen achter keuzes én ideeën over veranderingen bij de volgende actie. De kernvraag is: wat is de aanleiding voor het handelen geweest? Dat is hét vertrekpunt voor de reflectie én de gewenste begeleiding daarbij. De verschillende vertrekpunten kunnen in een reflectiedriehoek worden weergegeven (Korthagen, 2002). Zie hierboven.

'Afstemming' zegt in dit figuur iets over de afstand tussen het feitelijke gedrag en de wijze waarop dat gedrag door de betrokkene zelf wordt ervaren en beleefd. 'Bekwaamheid' zegt iets over de afstand tussen het daadwerkelijk vertoonde gedrag en het door de persoon en de organisatie gewenste gedrag. 'Tevredenheid' zegt iets over de afstand tussen dat wat iemand goed en waardevol vindt en dat wat hij voelt en beleeft bij het eigen beroepsmatig functioneren. Bij reflectie spelen al deze aspecten een rol. De vertrekpunten kunnen verschillen. Het vertrekpunt kan het feitelijk handelen zijn bij een gesprek naar aanleiding van het bekijken van een les van een ander (afstemming). Het kan ook gaan om de wijze waarop iemand het eigen functioneren ervaart (tevredenheid) of om het beleid van de school en de ideeën van de docent zelf over 'hoe' onderwijs behoort te zijn (bekwaamheid). De vertrekpunten bepalen de begeleidingsvorm.

Bij *coachen* is het bovenste hoekpunt het vertrekpunt. Het is resultaatgericht en maakt een ander meer bewust van zijn handelen en bevordert zijn zelfsturend vermogen. Bij *collegiale consultatie en werkbegeleiding* is de rechter hoekpunt het startpunt. Het gaat om het oplossen van werkproblemen die niet met een tip kunnen worden afgedaan. Er worden ideeën uitgewisseld en afspraken gemaakt. Bij *intervisie en supervisie* is de linker hoekpunt het startpunt. Het gaat om het problematiseren en het zetten van vraagtekens bij de vanzelfsprekendheden die je bewegen. Het gaat om het meer zicht krijgen op het persoonlijk functioneren, met name in de interactie met anderen en om het bewust

worden van je gevoelens daarbij. Er is een wil om te veranderen. Motieven daarvoor zijn: het geeft een meerwaarde, het voorkomt vastroesten, de leerlingen kunnen meer leren en/of het veranderen als positief ervaren.

In het algemeen richt het begeleiden zich op het bewust maken van ervaringen óf het beter laten reflecteren daarop, het mee helpen vinden van oplossingen bij vervolgacties/adviezen geven óf zelf laten bedenken van en experimenteren met nieuw gedrag. Het accent bij dat reflecteren ligt bij één van de drie hoekpunten: (1) het achterliggende waardesysteem (vakconcept), (2) het feitelijk handelen of (3) het beleven van het handelen.

In het ene geval wordt er dus in de begeleiding van elkaar veel aandacht besteed aan bewustwording, explicitering en problematisering van wat iemand met het onderwijs wil bereiken (*collegiaal gesprek, inter- of supervisie*). In een ander geval concentreert de begeleiding zich op het verbeteren van het beroepsmatig handelen of op het leren verwerken van persoonlijke gevoelens en ervaringen (*werkoverleg, consultatie, coachen*).

In alle gevallen geldt dat je als persoon bij het begeleid samenwerkend leren voldoende autonomie houdt. Een mix van begeleidingsvormen is daarom aan te bevelen (Stevens et al., 1998). We bekijken die begeleidingsvormen wat nader.

1. Werkoverleg. Er worden werkafspraken gemaakt over acties en er worden adviezen gegeven over hoe problemen kunnen worden aangepakt. Het overleg vindt 'wekelijks' op een vast moment en tijdstip plaats. Het elkaar helpen is gericht op de uitvoering van taken of een project. Er wordt maximaal van de deskundigheden van elkaar gebruik gemaakt. De adviezen zijn concreet en direct toepasbaar.

2. Consultatie. Een belangrijk en actueel werkprobleem wordt diepgaand met elkaar besproken en leidt tot een eigen gekozen oplossing. Een voorbeeld is de aanpak van het 'actief leren onderwijzen'. Hoe kunnen we dat doen? Er kan sprake zijn van de rol van hulpvrager of hulpbieder, maar beide kunnen ook de rol van de helper van elkaar spelen. In het gesprek hebben collega's een gelijke status en deskundigheid en willen doelgericht van de ervaring van elkaar leren. Het elkaar 'op maat' helpen kan plaatsvinden door gesprekken over beroepsproblemen, discussie of het geven van workshops aan elkaar.

3. Uitwisselen van succeservaringen ('good practice'-ervaringen) en intervisie bij knelpunten. Het is een op leren gerichte vorm van systematische uitwisseling van werkervaring en gezamenlijke reflectie daarop door collega's om tot een beter functioneren te komen. Systematisch wordt geprobeerd om meer inzicht in het persoonlijk functioneren van een collega te krijgen bij zijn succeservaring of knelpunt. Het problematiseren en analyseren van het eigen functioneren is de kern. Door vragen te stellen worden verbindingen gelegd tussen het handelen, het beleven, eerdere ervaringen en opvattingen. Er wordt een spiegel voorgehouden. Inbreng is vrij. Deelnemers zijn gelijkwaardig. Het doel is het ontwikkelen van handelingsalternatieven en het verdiepen van ervaringen vanuit het perspectief van de inbrenger. Er is sprake van themagecentreerde interactie (Fonderie-Tierie & Hendriksen, 1998). Iemand brengt een onderwerp in. Er is een gespreksleider. Het proces verloopt verder als volgt: (1) introductie van het onderwerp, (2) korte schets van ervaringen, (3) stellen van informatieve vragen ter verheldering, (4) analyse van de situatie, waarbij de deelnemers bespreken hoe zij tegen de situatie aankijken en welke oorzaken voor het 'probleem/uitdaging' zijn te vinden; de inbrenger van het onderwerp houdt zich buiten dit gesprek, (5) standpuntbepaling van elke deelnemer: hoe zou je het 'probleem/uitdaging' nu gaan aanpakken? (6) wat heeft de inbrenger van het onderwerp zelf gedaan of gaat hij doen? (6) discussie over de voor- en nadelen van de verschillende aanpakken, (7) de inbrenger geeft eerst aan wat ervan geleerd is en daarna geven de andere deelnemers aan het gesprek dat aan, (8) de gespreksleider evalueert het verloop en resultaat van het gesprek.

4. Coachen van elkaar richt zich op het verbeteren/vernieuwen van het eigen onderwijs- gedrag (Bergen, 1996; Brückel & Giess-Stüber, 2005). Op basis van vertrouwen werken twee of meer collega's met elkaar samen, reflecteren op ervaringen en delen die reflecties met elkaar, er worden nieuwe didactische vaardigheden uitgetoetst, uitgebreid en verfijnd, ideeën worden uitgewisseld, er wordt naar het lesgeven van elkaar gekeken, onderzoek gedaan en problemen opgelost. De

samenwerking vindt plaats tussen meer en minder ervaring bezittende collega's en duurt een bepaalde, vooraf afgesproken, periode. Het stimuleert het bestuderen van theorie, het geven van inhoudelijke feedback op geobserveerd gedrag en het daarop afstemmen van 'nieuw' te leren onderwijsgedrag en de afstemming op het gedrag van leerlingen. Het vergroot het (zelf)bewustzijn door het accentueren van het leerperspectief en van de effecten van het eigen handelen op het gedrag van anderen (Engelen & Bergen, 2002).

Coachen kan op verschillende aspecten gericht zijn (Kolb, 1984; Kolb et al., 1991; Baert & Dekeyser, 1999). Bij ontwikkelingsgericht coachen is sprake van concreet leren door het opdoen van ervaringen en het bezinnen bij het oplossen van problemen. De coach helpt bij het onderzoeken van problemen en laat al vragend en spiegelend problemen formuleren, analyseren en van verschillende kanten bekijken.

Bij oplossingsgericht coachen is sprake van reflectief leren door waar te nemen en te overdenken wat goed en fout ging bij een concrete ervaring. De coach maakt gebruik van eigen deskundigheid in het oplossen van problemen. Hij geeft richtlijnen en informatie die nodig zijn voor het bedenken van oplossingen en stimuleert de ander om zelf met ideeën en voorstellen te komen.

Bij participatiegericht coachen is sprake van abstract leren door waarnemingen en overdenkingen in nieuwe geordende begrippen te vertalen. Door samenwerking gaat de ander na, weegt af en beslist welke oplossingen de beste zijn. De coach adviseert, geeft aanwijzingen en feedback over het gedrag en het leren van de ander.

Bij toepassingsgericht coachen is sprake van actief laten leren door het uitproberen en toetsen van nieuwe begrippen in de praktijk door doen, helpen bij het zelfsturend leren en werken, al vragend stimuleren om het ontdekte en het geleerde in het werk toe te passen.

Coachen kan ook op afstand plaatsvinden. Belangrijk is het krijgen van meer inzicht in het eigen functioneren en dat van anderen door dát functioneren te problematiseren, te analyseren en te verbeteren. Er is een één op één relatie. Er wordt door de adviesvrager een onderwerp ingebracht. Dat gebeurt niet met de bedoeling direct oplossingen te horen, maar te vernemen hoe je dergelijke problemen zelf kunt oplossen. De nadruk ligt op probleemverheldering en bevordert de reflectie en het leren te leren.

5. Supervisie. Deze is gericht op de ontwikkeling van de individuele professional met als doel het verhelderen van persoonlijke interactie- en communicatiepatronen binnen het beroepsmatig functioneren en op het ontwikkelen van een zo effectief mogelijk gedragsrepertoire vanuit de eigen mogelijkheden en kwaliteiten. Het reflecteren op het eigen beroepsmatig handelen of dat van het team staat centraal. Het vereist specifieke begeleidings- vaardigheden en is daarom voorbehouden aan collega's met een specifieke taak daarvoor binnen een school, zoals een interne opleidingscoördinator.

De keuze voor een begeleidingsvorm is mede afhankelijk van de fase van professionele ontwikkeling (Vonk, 1989). In een beginfase ben je vooral met jezelf bezig tijdens het ingroeien in het werk en het verwerven van een eigen plek in de organisatie. Wat domineert is: kan ik dit werk aan? Accepteren anderen mij? De te kiezen werkvorm is intervisie. In een latere fase verschuift je aandacht naar de kerntaak. De aandacht richt zich op zakelijke én persoonlijke aspecten. De te kiezen vormen zijn werkbegeleiding en collegiale consultatie. Een volgende stap is de integratie van de verschillende facetten van het werk en de eigen wensen, mogelijkheden en beperkingen. De te kiezen werkvormen zijn collegiale consultatie en coachen. Tenslotte komt de fase van de veranderingsbereidheid en heroriëntatie binnen de eigen werkzaamheden, de school of daar buiten. De te kiezen werkvorm is supervisie. In aanvulling hierop bieden studiedagen, cursussen, workshops, leerprojecten en netwerken eveneens begeleidingsmogelijkheden.

Het begeleidend samenwerkend ontwikkelen en veranderen staat haaks op wat de praktische werkelijkheid is. Kwakman concludeert in haar onderzoek (1999, p. 182) dat docenten niet bewust willen leren, niet actief naar feedback op hun functioneren op zoek zijn, routinegedrag overheerst, onderwijskundige en/of vakdidactische literatuur weinig wordt gelezen, vernieuwende activiteiten maar beperkt worden ondernomen, voor samenwerkend leren weinig tijd wordt vrijgemaakt en de eigen bekwaamheid om te veranderen niet hoog wordt ingeschat. Het is zeker dat het elkaar begeleiden bij reflectie en feedback op het dagelijks handelen de toename van de eigen competenties

bevordert. Het zijn voor een lerend team de kernactiviteiten (Van den Berg & Vandenberghe, 1999). De gegeven schets van een professioneel werkend en lerend team toont aan, dat het wellicht toch iets te simpel is om die ontwikkeling een 'fluitje van een cent' te noemen. Het vereist beslist de nodige inspanning en randvoorwaarden. Maar het op deze manier werken motiveert elke deelnemer! Waar je zin in hebt of wat je plezierig vindt, kost eigenlijk nooit inspanning. Naar je gevoel blijft het dan toch wél een 'fluitje van een cent'.

## **7 Ontwerpen van een 'krachtige' leer- en sportomgeving**

Op verschillende plaatsen in dit boek hebben we het over krachtige en tot leren stimulerende leer- en sportomgevingen. In hoofdstuk 3.6 komt dit aan de orde vanuit het perspectief van de lerende die aan dat handelen in bewegingssituaties (positieve)betekenissen toekent. In hoofdstuk 4.1 verkennen we het praktijkdidactische kader en in dit hoofdstuk verkennen we de opvattingen achter die 'krachtige' leer- en sportomgeving.

### **Een leeromgeving met meerdere onderwijsleermethoden**

Bij de vertaling van opvattingen van methode naar praktijkniveau zullen de algemene en vaak abstract geformuleerde opvattingen concreet moeten worden vertaald en soms in fasen moeten worden uitgevoerd. Het gaat uiteindelijk om de samenhang van een praktische vertaling: op het niveau van een lesgeven of het uitvoeren van een lessenreeksplan. Op dat praktijkniveau vindt ook het leren van leerlingen plaats. Het is hun keuze in welke mate ze hun leer- en sportomgeving willen benutten. Welke mogelijkheden biedt zo'n omgeving. Hoe krachtig of stimulerend is ze uiteindelijk voor de lerenden zelf? Hoe halen lerenden het meeste rendement uit hun leeromgeving? (Timmers 2003). Een leeromgeving kan bestaan uit:

- leeromgevingen met docenten (practica, werkgroepen, lessen of colleges),
- coöperatieve leeromgevingen waarin leerlingen en studenten met elkaar in onderwijs- en projectgroepen aan een taak werken (Bolhuis & Kluvers, 1998; Schmidt & Moust, 1998),
- zelfinstructieomgevingen met beschikbaar schriftelijk materiaal of het gebruik kunnen maken van informatietechnologie (De Jong & Biemans, 1998).

Maar er is ook een werk-, school-, team- of sportomgeving. Een combinatie van deze leeromgevingen zorgt voor de nodige variatie en motiveert tot leren. Het integreren van leerervaringen binnen die verschillende contexten kost de nodige inspanning. Het integreert wel de vakinhoudelijke kennis en kunde, de theorie én praktijk. Er zijn mogelijkheden voor het leren toepassen van gevarieerde leer- en denkstrategieën (Bolhuis, 2000; Vermunt & Verloop, 1999).

Bekend is dat een leeromgeving alleen potentieel krachtig is, maar pas écht en feitelijk krachtig wordt als lerenden dit herkennen, erkennen en zich er vervolgens bewust en actief door laten beïnvloeden (Vermetten et al., 1999; 2002, p. 264). Ze moeten hun leeromgeving zelf optimaal willen benutten. Het is de waarneming van de eigen leeromgeving die het leren beïnvloedt en niet direct de omgeving op zich. Een lerende ontleent er brede, diepgaande en gevarieerde leerervaringen aan (Dochy et al., 2002). Een leeromgeving wordt ervaren als: studeerbaar, activerend en motiverend (Wijnen, 1992).

#### *Subjectief 'krachtige' leer- en sportomgevingen*

Eén van de factoren in die waarneming van de eigen leeromgeving is de metacognitie (Elen & Lowyck, 1999, Vermetten et al., 2002). Deze kan worden onderscheiden in een procedureel deel (regelen van het leerproces; bijvoorbeeld het toepassen van schema's, werkpatronen en vuistregels) én een conceptueel deel (opvattingen over hoe te leren en het beïnvloeden van het leren van anderen). Het conceptuele deel beïnvloedt het gedrag en het denken daarover.

De aspecten van een 'krachtige' leerwerk- (voor een opleiding) of leer- en sportomgeving (voor het bewegingsonderwijs in de school) zijn te achterhalen door een analyse van actuele onderwijs- en schoolbeleidsplannen op verschillende niveaus en onderwijskundige (onderzoeks)literatuur. Deze bevatten opvattingen over wat 'goed' onderwijs is of zou moeten zijn. Je krijgt een beeld van theorieën en ontwikkelingen of trends. Op basis van zo'n analyse is een model van een 'krachtige'

leerwerk omgeving voor een vierdejaars groep studenten van een ALO (Timmers, 2003). Dat model is naar ons idee voor elk type onderwijs en op elk niveau toepasbaar is. Het belang van aspecten en de concrete vertaling variëren en verschillen natuurlijk per doelgroep.

#### *Van vakconcept naar leer- en sportomgeving*

Zodra een opvatting of meerdere opvattingen in samenhang concreet wordt/worden beschreven of in toepassingsfasen worden omgezet spreken we van een onderwijsmethode.

In dit hoofdstuk beschreven we paragraaf 3 tot en met 6 de aandachtspunten van een vakconcept en gaven voorbeelden van een fasering.

### **Raamwerk voor een 'krachtige' leer- en sportomgeving**

Het vakconcept bestaat uit de volgende opvattingen. Zie figuur 18.

<p><i>Pedagogische opvattingen</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Naar sportgerichte bewegingseducatie.</li> <li>2. Naar zelfstandig alleen en samen bewegen.</li> <li>3. Naar een meervoudige bewegingsbekwaamheid.</li> <li>4. Naar veelzijdige bewegingservaringen: breed en met diepgang.</li> </ol>
<p><i>Onderwijsopvattingen</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Thematisch versus vaardigheidsgericht onderwijs.</li> <li>2. Probleemsturend versus leraarsturend onderwijs.</li> <li>3. Gedifferentieerd versus klassikaal onderwijs.</li> <li>4. Begeleidend versus leidend onderwijs.</li> </ol>
<p><i>Bewegingsopvattingen</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Imiteren, handelen of conditioneren.</li> <li>2. Actief leren of volgend leren onderwijzen.</li> </ol>
<p><i>Opvattingen over het functioneren als professionele beroepsbeoefenaar of professioneel team.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Beleidsontwikkeling in de zin van vak- én schoolgericht.</li> <li>2. Vakwerkplanontwikkeling.</li> <li>3. Vermogen hebben om zich op didactisch en managementgebied frequent te verbeteren en/of te vernieuwen.</li> </ol>

*Figuur 18 Opvattingen in een vakconcept*

Onderwijsmethoden die gebaseerd zijn op opvattingen uit een vakconcept vormen gelijktijdig het raamwerk van een 'krachtige' leer- en sportomgeving voor een school (Timmers, 2003). Dat raamwerk bestaat uit de volgende elkaar ondersteunende en met elkaar samenhangende kenmerken of indicatoren. Die kenmerken zijn geformuleerd in kernzinnen en hebben betrekking op onderwijsorganisatie, aanpak en wijze van beoordelen. Elke kernzin is gebaseerd op een samenhangend geheel van opvattingen/handelingen gericht op leren én onderwijzen.

1. Actief en constructief leren van waardegebieden door procesgericht en activerend onderwijs. Het is een sleutelkenmerk omdat dit de kern van het 'leren' is!

Informatie en (didactisch-methodische en bewegings)vaardigheden worden actief verworven. Het wordt begrepen, verwerkt tot een praktijktheorie en in praktijksituaties toegepast op basis van schema's/modellen, werkpatronen en vuistregels. Het gaat zowel om het leren én leren te leren. De docent begeleidt het individuele en het groepsleerproces en coacht zoveel mogelijk op maat.

2. Zelfstandig leren oplossen van ervaren en aangeboden praktijkproblemen door probleemgestuurd projectonderwijs.

Zelfstandig leren wordt in fasen gerealiseerd: zelfstandig een opdracht uitvoeren, organiseren, bewust en verantwoord kiezen én ontwerpen op basis van aan een



werkveld/praktijk ontleende problemen. De mate en het niveau van zelfstandigheid wordt uitgedrukt in rollen, taken en leerroutes, waaruit de lerende in een bepaalde mate kan kiezen. Het onderwijs sluit deels aan op leerwerkervaringen én confronteert lerenden deels met (andere) opvattingen/ theorieën.

Het is gewenst dat onderwijs aansluit op de (voor)kennis en -kunde van een leerling (Korthagen et al., 2001). Maar ook confrontatie met 'nieuwe' of 'andere' ervaringen, waarvoor voorkennis ontbreekt of niet bewust is, is een goede aanpak. Het afwisselend aansluiten en confronteren, met het praktisch doen als uitgangspunt of als voorbeeld, verdient de voorkeur. Het zorgt voor herkenbaarheid, maakt nieuwsgierig en werkt uitdagend. Theoretische en praktische ontwikkeling al of niet op basis van ervaringen vindt in afwisseling plaats en wordt door reflectie bevorderd.

Theorie wordt voortdurend praktisch toegepast en praktijkervaringen leiden door reflectie tot theoretische verantwoordingen. Het doel is het ontwikkelen van een gemeenschappelijke én persoonlijke praktijktheorie. Echte, authentieke kernproblemen vormen de programma- en leerstructuur.

Probleemgericht en –gestuurd onderwijs vindt plaats op basis van relatief (afhankelijk van de mogelijkheden van een groep) complexe en/of moeilijke taken al of niet in het kader van een project. Ook meerdere taken samen vormen in samenhang een project met een 'meester-product' als opbrengst aan het einde van een periode van circa tien weken.

Zelfstandig werkende leerlingen verlangen een docent die meer begeleidt dan leidt. Het betekent dat een docent direct of indirect (via bijvoorbeeld een leidraad, het geven van tips of met behulp van een blokboek) groepjes leerlingen coacht bij de uitvoering van hun gezamenlijke taak. Leerlingen worden gestimuleerd een probleem zelf op te lossen. De gesprekken zijn vooral probleemverhelderend. Ondertussen werkt de klas door. Als de klas niet zelfstandig in groepen kan werken is begeleidend onderwijs-op-maat niet te realiseren. Het leren gebeurt op verschillende niveaus .

*Niveau 1.* Het kennen van bewegeregels (spel- en spelregels). Hoe moet iets worden gedaan? Enkelslag leren.

*Niveau 2.* Het 'waarom' iets op dat moment of in die situatie het beste kan plaatsvinden. Waarom speelt een team zó? Waarom kiezen jullie voor die aanpak? Dubbelslag leren.

*Niveau 3.* Het 'waarom' deze opvattingen of waarom andere opvattingen beter bij het handelen in bewegingssituaties kunnen worden gebruikt. Drieslag leren (Swierenga & Wierdsma, 1990). Het gaat hier om het waarom van het waarom? Niveau één en twee zijn noodzakelijk en niveau drie zorgt voor nog verdere verdieping van het leren bij die naar zelfstandigheid hunkerende leerlingen. Bewust maken, (systematisch) reflecteren op wat gedaan is (hoe verliep dat? kan het beter? waarom zó? waarom niet anders?) en het aangeven van de relaties van het geleerde met de praktijk buiten de school (de sportpraktijk) bevordert het meer zelfstandig (samen) bewegen. Docenten moeten hierbij voor hun leerlingen als model kunnen dienen en in verschillende rollen gedrag tonen dat ook van leerlingen wordt verwacht (Day, 1999).

### 3. Gedoseerd individueel en samenwerkend leren door gedifferentieerd en coöperatief onderwijs.

Er zijn verschillende manieren van leren (Van Delden, 1995; Kaldeway, 1999) die door een rol getypeerd kunnen worden. De *doener* handelt gevoelsmatig. Hij wil leren door doen. De *denker* is beschouwend en handelt bij voorkeur op basis van persoonlijke overwegingen. Hij wil leren door reflecteren. De *onderzoeker-ontwikkelaar* is rationeel en handelt bij voorkeur op basis van logische overwegingen of modellen. Hij wil leren door te experimenteren en toepassen. De *coach* is gericht op sfeer en open communicatie en handelt meer gevoelsmatig. Je kunt met die verschillende manieren van leren rekening houden door in taken bewust een mix van leerervaringen en inhouden aan te bieden. Het onderwijs houdt rekening met individuele niveau-, interesse- en aanpakverschillen.

Relatief complexe taken bevorderen het samenwerkend leren in naar kwaliteiten of bekwaamheden heterogene teams (Slavin, 1995). Rollen scheidsrechter/organisator en helper/coach ondersteunen het leerproces. Leerlingen kiezen rollen en samen zorgt de groep dat de gewenste rollen worden uitgevoerd. De taken zorgen voor leren door doen, informatie verwerven, reflecteren en onderzoeken. De keuze voor een taak betekent: ik kies een taak,

die mij het meeste ligt en/of ik kies voor een uitvoering van de taak in de 'breedte' en/of in de 'diepte'. De taak kan wel/niet volledig zijn beschreven of aangegeven. Dat bepaalt de speelruimte voor eigen zoekprocessen. Een taak richt zich op één of meerdere problemen c.q. uitdagingen en is in omvang beperkt tot één of enkele lessen (een 'case') of uitgebreid voor uitvoering één periode (een 'project'). Een taak kan alleen en/of in een team worden uitgevoerd. Voor het kunnen uitvoeren van taken moeten schema's/modellen, werkpatronen en vuistregels actief worden toegepast en meerdere 'bronnen' voor het oplossen van de problemen worden geraadpleegd.

Elke taak c.q. probleem moet systematisch, met een werkpatroon, worden aangepakt. Een werkpatroon is afhankelijk van de aard van de taak en dat kan een actie-, organisatie-, zoek-, toepassings-, ontwerp- of combinatietaak zijn.

Bij taken voor één of enkele lessen overheerst vaak het verwerven van kennis én vaardigheden. Bij taken voor een langere termijn (een project dus) overheerst het toepassen van kennis en vaardigheden. De voorkeur gaat daarom uit naar een afwisselend gebruik van taken op korte én lange termijn, waarbij de korte termijntaken zeker zullen overheersen. In alle gevallen is sprake van een geïntegreerde taak waarvoor kennis én vaardigheden nodig zijn (Janssen-Noordman et al., 2000).

4. Wendbaar en ervaringsgericht leren op basis van transfer door geïntegreerd duaal onderwijs.  
Ervaringen worden mede als basis voor het leren benut. Authentieke of sportpraktijkéchte problemen worden als kern van het leren gezien. Transfer wordt bij verschillende activiteiten en in gevarieerde situaties benut onder andere door de toepassing van schema's, werkpatronen en vuistregels. Kennis wordt op deze manier wendbaar en op een breed gebied gebruikt. Duaal onderwijs is parallel leren binnen de school én één of meerdere sportpraktijk(en) of in de opleiding én in een schoolstage.
5. Vakgerichte leerinfrastructuur leren gebruiken binnen een veranderbaar onderwijssysteem.  
Het verder ontwikkelen en leren toepassen van de vakgerichte leerinfrastructuur (de bewegingsdidactiek) krijgt inhoud en vorm in taken, rollen en het gebruik van schema's, werkpatronen en vuistregels. Dat geldt zowel voor de leraar in opleiding als de leerling in de school. Het leren wordt elk cursusjaar opnieuw flexibel afgestemd op de al beschikbare competenties én interesses van de verschillende (sub)groepen lerenden.
6. Competentiegericht leren en onderwijzen op basis van niveautoetsende en op ontwikkeling gerichte reflecties en evaluaties (assessments).  
Praktijkproblemen zijn de kern van leren en vormen door het gebruik van thema's een programma- structuur. Het kan gaan over didactische, bewegings-/tak-van-sport- en ensceneringsproblemen. Een 'goed' probleem:
  1. is een voor deze leerlingen redelijk complex of moeilijk probleem,
  2. is vanwege de herkenbaarheid aan de sportpraktijk ontleend,
  3. wordt door de lerende als uitdagend ervaren,
  4. vereist voor de uitvoering meerdere competenties (1) en rollen,
  5. is gebaseerd op les- en leerervaringen, die nu moeten worden toegepast.Probleemgericht onderwijzen betekent kennis en vaardigheden in een sportpraktijkcontext plaatsen. Er worden verbanden gelegd met gebruiken, taal, codes, symbolen en (kern)vaardigheden die in een sportpraktijk gebruikelijk zijn. De sportpraktijk wordt breed opgevat. Het gaat om (on)georganiseerde, commerciële, wedstrijd- en recreatiesport. Centraal staan authentieke problemen die uit de sport in het onderwijs aan bod kunnen komen. Maar ze kunnen ook na elkaar en op elkaar afgestemd in de school- en sportcontext aan bod komen. In dat geval is sprake van een zekere mate van geïntegreerd duaal onderwijzen en leren. Ervaringen worden op elkaar afgestemd.  
Het benutten van transfer maakt een wendbare toepassing van kennis en vaardigheden bij verschillende activiteiten en gevarieerde situaties mogelijk. Een voorbeeld hiervan is de toepassing van schema's, werkpatronen en vuistregels in het kader van ensceneringsthema's bij het uitvoeren van rollen. Kennis wordt op deze manier wendbaar en op een breed gebied gebruikt. Duaal onderwijs is leren binnen de school én één of meerdere sportpraktijk(en).

Competenties zijn geïntegreerde gehelen van kennis en vaardigheden inclusief attitudes, waarmee relatief complexe en omvangrijke praktijkproblemen uit een bepaald(e) beroep/ werkveld/ sportpraktijk kunnen worden opgelost of kerntaken kunnen worden uitgevoerd. Het gaat om getoond en gewenst gedrag in bepaalde praktijksituaties.

Inhoudelijke kerncompetenties zijn: reflecteren, helpen/coachen/scheidsrechteren/regelen, visie hebben op (hoe te leren beter te) bewegen en bewegen/tonen van een sportcompetentie en ontwerpen van eigen plannen en middelen.

De wijze van beoordelen of toetsen bepaalt de wijze van leren van leerlingen. We hebben voorkeur voor competentiegericht toetsen. (Zelf)beoordeling en toetsing is vooral diagnostisch van aard. Het toetsen dient ter ondersteuning van het verdere leerproces. Er wordt relatief breed en veel getoetst. De verschillende kenmerken van een leeromgeving hangen nauw met elkaar samen en versterken elkaar. Zo'n samenhang kan als volgt worden beschreven: 'Om zelfstandig te kunnen handelen moet je kennis en vaardigheden op een actieve manier zien te verwerven. Het werken in teams kan onder bepaalde condities dat actieve leren versterken. Discussie scherpt bijvoorbeeld het denken. Het leren werken aan concrete, praktische en relatief complexe problemen of uitdagingen maakt het leren interessanter en uitdagender. Het leeraanbod moet dan wel veelzijdig zijn en tegelijk diepgang in het leren mogelijk maken om transfereffecten te kunnen realiseren. Aan alleen even 'proeven' hebben we dus niets. 'Leren hoe te leren' is een fase, die deels ná de fase van het 'leren' komt. Je leert eerst turnactiviteiten en vervolgens die activiteiten en turnsituaties zelf te ontwerpen. Dat laatste geeft dan weer invulling aan het meer 'zelfstandig kunnen handelen' in. Leren vindt het meest optimaal plaats binnen zinvolle en realistische contexten. Daarin wordt kennis toegepast en buitenschoolse ervaringen aan schoolse gerelateerd. Daarmee verhogen deze authentieke contexten de bruikbaarheid, de transfer, van kennis'.

De relatie tussen het vakconcept en de 'krachtige' leer- en sportomgeving is de volgende.

<i>Indicatoren van een 'krachtige' leer- en sportomgeving</i>	<i>Opvattingen en methoden in een vakconcept bewegingsonderwijs</i>
1. Actief en constructief leren van waardegebieden door procesgericht en activerend onderwijs	Thematisch versus vaardigheidsgericht onderwijs Imiteren, handelen of conditioneren Actief leren of volgend leren onderwijzen
2. Zelfstandig leren oplossen van ervaren en aangeboden praktijkproblemen door probleemgestuurd projectonderwijs	Naar zelfstandig alleen en samen bewegen Naar een meervoudige bewegingsbekwaamheid Thematisch versus vaardigheidsgericht onderwijs Probleemsturend versus leraar sturend onderwijs Gedifferentieerd versus klassikaal onderwijs Bergeleidend versus leidend onderwijs Actief leren of volgend leren onderwijzen
3. Gedoseerd individueel en samenwerkend leren door gedifferentieerd en coöperatief onderwijs	Naar een meervoudige bewegingsbekwaamheid Gedifferentieerd versus klassikaal onderwijs Begeleidend versus docentgestuurd onderwijs
4. Wendbaar en ervaringsgericht leren op basis van transfer door geïntegreerd duaal onderwijs	Naar veelzijdige bewegingservaringen Probleemsturend versus leraarsturend onderwijs Beleids-, vakwerkplanontwikkeling en innoveren/ veranderen
5. Competentiegericht leren op basis van niveautoetsende en op ontwikkeling gerichte reflecties en evaluaties	Naar sportgerichte bewegingseducatie Probleemsturend versus sturend onderwijs Imiteren, handelen of conditioneren Actief leren of volgend leren onderwijzen
6. Vakgerichte leerinfrastructuur leren gebruiken binnen een flexibel op de doelgroep afgestemd onderwijssysteem	Thematisch versus vaardigheidsgericht onderwijs Gedifferentieerd versus klassikaal onderwijs Begeleidend versus leidend onderwijs Alleen versus samen kunnen veranderen

*Figuur 19 Model van een 'krachtige' leer- en sportomgeving én een vakconcept (Timmers, 2003)*

*Op praktijkniveau: concreet didactisch handelen*

Als ik het 'zelfstandiger maken van leerlingen' belangrijk vindt, doe ik daarmee iets in mijn lessen. Ik maak op basis van zo'n opvatting keuzes en neem beslissingen. Omgekeerd biedt reflectie op het eigen handelen in de lessen duidelijkheid over wat ik, waarom zó doe. Opvattingen komen vanzelf bovendrijven. Er is sprake van jojo'en, van boven naar beneden en omgekeerd. Een model van een vakconcept, een 'krachtige' leer- en sportomgeving én één aspect daarvan: het model van 'actief leren onderwijzen' worden concreet omgezet in een model voor het didactisch handelen in de praktijk.

Het praktijkmodel voor het didactisch handelen in de les is beschreven in hoofdstuk 4.

Om van opvattingen/kerndoelen tot concrete onderwijs- of leeracties te komen kan een *ontwerpwijzer* dienstbaar zijn. Deze fungeert als een checklist, waarbij elk aspect van het model van een 'krachtige' leer- en sportomgeving tegen het licht wordt gehouden en we ons afvragen: doen we er in deze lessenreeks iets mee of niet? Zo ja, dan heeft dat gevolgen voor alle of in ieder geval meerdere aspecten van het model. Een voorbeeld. 'Zelfstandigheid aandacht geven? Ja! dan.....

- is de vraag in welke mate kunnen ze zelfstandig zijn?
- gaan we probleemgericht en dus thematisch aan het werk en laten leerlingen hun aandachtsgebieden zelf kiezen,
- bepalen we per keuze welke leerdoelen voor de verschillende groepjes leerlingen haalbaar zijn,
- laten we ze aan het einde van de lessenreeks een 'meesterproef' afleggen in de vorm van een bewegen en muziekdemonstratie op een ouderavond (=taak),
- laten we ze zelf op basis van aangegeven muziek een danschoreografie ontwerpen, oefenen, waarbij ze elkaar coachen,
- de keuzes van inhouden worden op niveau aangegeven en gekozen,
- ze werken meerdere lessen zelfstandig in niveauheterogene groepjes van vier leerlingen op verschillende plekken in de zaal,
- de docent begeleidt; leerlingen leren vooral door het imiteren van elkaar en het gericht handelen bij de uitvoering van het dansontwerp,
- er vindt aan het einde een zelfbeoordeling van de groep en van elkaar plaats ten aanzien van het resultaat en het leerproces en de verschillende roluitvoeringen daarbij.

Een meer abstracte/algemene opvatting op methodeniveau wordt vertaald naar een meer specifieke/concrete keuze op praktijkniveau. In dat laatste geval gaat het om aspecten die in het model zijn opgenomen. De opvattingen die deel uitmaken van de 'krachtige' leer- en sportomgeving kunnen als een afvinklijst fungeren bij het ontwerpen van een lessenreeksplan, themaplan of module. Bij elk afvinkje geef je dan wat dat concreet betekent voor de keuze van je thema, inhoud, aanpak of beoordelingswijze. Kortom de aspecten van het didactisch handelingsmodel. Enkele illustraties van zo'n eigen ontwerpwijzer.

*Inhoudelijke keuzes*

*1. Methodeniveau*

Invulling sportgerichte bewegingseducatie. De keuze van het bewegingsgebied of domein, de omvang en de doelgroep(en). Realisering veelzijdig bewegen op basis van criteria voor de keuze van bewegingsgebieden en -vormen:

- grondvormen van bewegen en takken- van- sportwaarden als ontwikkelings-, exemplarische/ transferwaarde en sport- en belevingswaarde
- bewegingservaringen of motieven zoals bewegen om te presteren, bewegen om avontuur/ spanning te beleven, bewegen om het bewegen, plezierig samen bewegen, bewegen om te showen, bewegen om fit te worden en te blijven.

*Praktijkniveau*

Keuze van bewegings- en ensceneringsthema('s), de volgorde en rangorde. Keuze van rollen van leerlingen. Keuze van de *bewegingsvormen* (bijvoorbeeld: eind- en basisspelen) uit de themaplannen per bewegingsgebied en de volgorde en opbouw.

*2. Methodeniveau*

Sturend of probleemsturend onderwijzen en mate van ontwikkelen van zelfstandigheid door keuze en volgorde van inhouden.

Keuze van de leermethode en daarmee voor de volgorde van de bewegingsvormen en leeractiviteiten op de korte en lange termijn: cursorisch, concentrisch en/of thematisch en voor het motorisch leren met name: totaal- totaal, totaal- deel- totaal, deel- deel- totaal methode voor de oplossing van bewegingstaken.

Keuze voor de mate waarin naar niveau en/of interesse wordt gedifferentieerd. BHV- model op twee of drie niveaus of naar twee of meerdere interessekeuzes in projectmodel.

#### *Praktijkniveau*

De keuze van startniveau en startactiviteit. De opbouw of inhoudelijke stappen van de inhoud bij differentiëren naar niveau en/of interesse Bepaal per stap in de methodiek of leerstofopbouw de tijd, die dit naar verwachting of minimaal zal kosten en de criteria die tegelijk aanwijzingen én aandachtspunten zijn waaraan een goede uitvoering moet voldoen.

#### *Aanpakkeuzes*

##### *3. Methodeniveau*

Keuze voor de mate van zelfstandig alleen bewegen en samen bewegen. In fasen realiseren zoals:

- zelfstandig uitvoeren van een opdracht
- zelfstandig organiseren
- zelfstandig en verantwoorde keuzes maken
- zelfstandig ontwerpen

Sturend of probleemsturend onderwijzen en mate van ontwikkelen van zelfstandigheid door keuzes in de didactische werkwijze.

Ligt de primaire keuze bij:

- leren van een bewegingsvaardigheid op zich en relatief los van de eindsituatie
- het leren oplossen van een bewegingsprobleem met een specifieke vaardigheid binnen specifieke context: de juiste actie op het juiste moment in de juiste situatie
- het oplossen van bewegingsproblemen met meerdere bewegingsvaardigheden

##### *4. Praktijkniveau*

De mate van aandacht voor en het pendelen tussen beleven – leren – leren te leren.

Vaststellen van de leerfase waarin de groep en de individuele leerlingen zich met betrekking tot deze specifieke inhoud of bewegingsvorm bevinden. Is er sprake van: een oriëntatiefase, een ontwikkelingsfase of een automatiseringsfase?

Vaststellen van het aanpakgedrag van de motorische taak door individuele leerlingen en als groep door vragen te stellen: doelaanpak of foutenanalyserende aanpak over de feitelijke bewegingsuitvoering en deze uitvoering met de bedoelde uitvoering.

Afstemmen instructiegedrag op aanpakgedrag van de leerling: doelgecentreerde en/of gedragsgecentreerde instructie.

De keuze voor de didactische leerroute per les. Pendelen tussen: informatie geven persoonlijke verwerking/ waardering van ervaringen - praktisch handelen. Mate van integreren van theorie en praktijk/ toepassen van theorie in praktijk. Bevorderen van actief leergedrag.

Kies de organisatie waarin diverse bewegingsactiviteiten, activiteiten op verschillende niveaus kunnen worden uitgevoerd, houd rekening met verschillende interesses en maak een plan voor meerdere individuele of groepsleerroutes

## **8 Een hoofdstuk in vogelvlucht**

Op basis van theorieën en ontwikkelingen vormen we opvattingen over wat we meer of minder voor ons vak belangrijk vinden.

Opvattingen zijn impliciet of expliciet werkzaam en herkenbaar in het handelen van de lesgever (geleefde, gesproken en besproken beeld). Het expliciet gemaakte deel wordt in het vak- of

beroepsconcept opgenomen. Ieder heeft een persoonlijk en een gedeeld of gezamenlijk vak- of beroepsconcept.

Opvattingen zijn algemeen of specifiek van aard en worden op plan- en praktisch niveau geformuleerd. Het praktisch niveau bevat een nadere concretisering van de opvattingen in inhoudelijke en aanpakkeuzes of beslissingen.

Voor het realiseren van opvattingen zijn concreet uitgewerkte en/of gefaseerde toepassingen in onderwijsmethoden nodig. Een samenhangend geheel aan opvattingen is het concept van het 'actief leren onderwijzen'. Bewegingsonderwijs dat leerlingen optimaal kan motiveren en stimuleren tot leren en leren (hoe te) leren.

We maken een onderscheid in pedagogische opvattingen, onderwijsopvattingen, bewegingsopvattingen en opvattingen over het functioneren als vakdocent en vaksectie.

Opvattingen worden geformuleerd op het plan- of methodeniveau en zijn wat meer abstract en algemeen geformuleerd. Beslissingen en keuzes met betrekking tot didactische aspecten worden genomen op praktijkniveau. Tussen beide niveaus bestaat een wisselwerking, die het beste kan worden uitgedrukt met (didactisch) jojo'en. Een hoog-laag beweging waarbij opvattingen concrete beslissingen op praktijkniveau beïnvloeden en omgekeerd op basis van concrete acties de 'waarom-vraag' wordt gesteld dat leidt tot een opvatting op methodeniveau.

Naast dit jojo'en kennen we nog het fenomeen van pendelen, de heen en weer beweging die wijst op verschuivingen in aandacht tussen bijvoorbeeld beleven – leren – leren te leren. Het bevordert het actief leren onderwijzen.

Onderwijsmethoden samen vormen een 'krachtige' leer- en sportomgeving. Voor de ordening maken we gebruik van een zestal indicatoren. Tussen vakconcept en leeromgeving bestaat een nauwe samenhang.

In dit hoofdstuk zijn de volgende *modellen* beschreven:

- in paragraaf 2 is een model van een vakconcept aan de orde gekomen,
- in paragraaf 6 beschreven we de contouren van een ideaal team: een professioneel werkend en leren team; ook dit is op te vatten als een model,
- in paragraaf 7 spraken we over een 'krachtige' leer- en sportomgeving (op plan- of methodeniveau) en
- in paragraaf 7 het praktijkmodel voor het didactisch handelen in de les dat al in hoofdstuk 4 is toegelicht.

## Hoofdstuk 6 Actief leren door activerend onderwijzen

- 1 De spil: actief leren onderwijzen  
Naar een meer activerende bewegingsdidactiek  
*Praktijk.* Een atletiekles aan een tweede klas
- 2 Leermiddelen voor meer actief leren onderwijzen
- 3 *Praktijk.* Zelfstandig leren turnen door Mark Jan Mulder en Jettie Nieuwenhuis
- 4 *Praktijk.* Actief leren spelen onderwijzen door Maarten Massink, Thiemo Meertens en Edwin Timmers
5. *Praktijk.* Actief leren bewegen op muziek door Anneke Janssen
- 6 Hoofdstuk in vogelvlucht

### 1 De spil: actief leren onderwijzen

*Naar een meer activerende bewegingsdidactiek*

Actief leren onderwijzen is de kern van ons onderwijs. Leerlingen sturen de eigen leerprocessen. Ze leren zichzelf kennis en vaardigheden te verwerven, te integreren en toe te passen. Actief leren onderwijzen is een 'mammoet'-opvatting én onderwijsmethode, waarvan het effect afhangt van meerdere andere opvattingen én hun onderwijsmethoden. Een onderwijsmethode geeft de concrete acties aan voor toepassing in de lespraktijk. Alle kernopvattingen of concrete acties die het meest van belang zijn, zijn hierna vetgedrukt in de tekst aangegeven. Het model voor actief leren onderwijzen vereist een meer activerende bewegingsdidactiek. Het is in figuur 1 beschreven en wordt hierna toegelicht. Ook hier zijn de meest essentiële aspecten vetgedrukt aangegeven.

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

*Figuur 1. Model voor actief leren onderwijzen*

Als leerlingen gemotiveerd zijn voor wat hen op school wordt aangeboden, gaat het leren het beste. Ze zijn betrokken en enthousiast aan het bewegen. Gemotiveerd leren ontstaat als: (1) bewegingsactiviteiten uitdagend zijn, (2) ze kennis kunnen toepassen in (sport)praktijkéchte situaties, (3) ze leren hoe ze zelf bewegings(situatie)problemen kunnen oplossen, (4) er mogelijkheden zijn om alleen of samen zelfstandig iets te regelen, (5) er voldoende tijd is om vorderingen te ervaren, succes te beleven, iets te kunnen ontwikkelen (beleven én leren én leren te leren) én (6) er ook van en met elkaar geleerd kan worden dus van samenwerkend leren sprake kan zijn (Pintrich, 2003; Reeve et al., 2003; Simons et al., 2000).

De achterliggende factoren zijn 'control' (ervaren autonomie, eigen controle en keuze-mogelijkheid), 'relatedness' (gevoel van sociale inbedding) en 'competence' (gevoel van beheersing en de haalbaarheid van een activiteit). Beide groepen factoren worden vanuit de motivatiepsychologie onderschreven (Björklund & Pellegrini, 2002). Ze voorspellen of intrinsieke motivatie tot stand komt. Onderwijs dat leerlingen weet te motiveren is activerend. Leerlingen motiveren tot leren is onderwijs, waarin de docent grote interesse toont in 'wat, hoe en waarom' een leerling leert. Het onderwijs vereist op de persoon gericht maatwerk en is in dat geval (leer)**procesgericht**. Dat ideaal zal niet (altijd) volledig te realiseren zijn, maar is wel het nastreven waard. Producten zijn pas in tweede instantie van belang.

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

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

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

1. De keuze van bewegingsactiviteiten is bepalend voor het wel of niet intrinsiek gemotiveerd worden en blijven. In het algemeen zijn activiteiten voor leerlingen uitdagend als van het volgende sprake is.  
- Een sport wordt vertaald, vereenvoudigd, afgestemd op de eigen mogelijkheden en iedereen kan op zijn/haar niveau deelnemen. Een sport is een middel om bewegings- en -situatieproblemen te kunnen oplossen. Je leert een klein beetje beter voetballen, maar vooral beter spelen. Het gaat om *sportgerichte bewegingseducatie*.

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

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

- Binnen elke sportactiviteit komen relatief veel grondvormen van bewegen (lopen, springen, werpen,...) voor, wordt op meerdere bewegingsmotieven een beroep gedaan én is sprake van een relatief hoge sport-/belevings-, exemplarische-/transfer- en ontwikkelingswaarde. Exemplarische waarde betekent de meest dominante activiteit uit een categorie van activiteiten met de meeste invloed op het latere leren van andere categorieactiviteiten (transferwaarde). Ontwikkelingswaarde heeft betrekking op de ontwikkelingsmogelijkheden van een activiteit gedurende de schoolloopbaan van een leerling. Van cricketsoftbal (met drie veldspelers, één slagman en twee honken) in groep zes van het primair onderwijs tot en met softbal/honkbal (met negen veldspelers, drie slagmensen en vier



honken) in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs. Het blijft een voor leerlingen aantrekkelijk spel.

- In het leeraanbod en de volgorde van de bewegingsactiviteiten overheersen de zinvolle leereenheden. De eind(spel- of bewegings)vormen. De volgorde stimuleert het concentrisch (herhalend én verdiepend) leren én het *thematisch leren* (inhouden vanuit verschillende perspectieven leren bekijken: technisch, tactisch, didactisch- methodisch). Bij het uitvoeren van een eindvorm worden bewegingsproblemen ervaren, die zelf of door coachen worden opgelost (totaal-totaal). Óf er wordt eerst een basis(spel)vorm uitgevoerd en daarna die eindvorm (totaal-deel-totaal).  
- Er wordt al bewegend/al spelend geleerd. De totaal-totaal en totaal-deel-totaal methode overheersen. Leren van vaardigheden wordt verpakt in speelse, relatief complexe en moeilijke bewegingsvormen. 'Relatief' wil zeggen: afgestemd op de betreffende doelgroep. Ze kunnen het nét uitvoeren.

- Leren van een bewegingsgebied (voetbal, atletiek, bewegen en muziek) vindt bij voorkeur in blokken plaats (elke week één les). De kritische omvang van een blok is 'voldoende'. Dat betekent dat naar het oordeel van de docent alle leerlingen in een gegeven tijd voldoende tijd hebben om te beleven, te leren en te leren (hoe) te leren'. Er worden voldoende vorderingen gemaakt en succeservaringen opgedaan.

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

Om te *begrijpen* is inzichtelijk leren door het leren van principes aan te bevelen. Principes zijn kernacties, dominante handelingen of essenties van een activiteit en hebben betrekking op een bewegingsvaardigheid (zoals slaan bij softbal), een bewegingsvorm (zoals vier tegen vier voetballen met twee doelen) óf een leervorm (zoals een methodiek of taakaanpak). Technische, tactische en didactisch-methodische principes kennen, leidt tot een meer en beter inzicht in het bewegen.

*Integreren* vindt plaats als de verkregen informatie in een al beschikbaar verband wordt geplaatst of wanneer overeenkomsten en verschillen worden onderscheiden en waarderingen aan ervaringen worden toegekend. Een door relatief complexe en moeilijke taken gestimuleerd samenwerkend leren bevordert een meer geïntegreerd handelen.

*Toepassen* gebeurt door (motorische, sociale en cognitieve) vaardigheden in samenhang te leren en te gebruiken, rollen uit te voeren én schema's, werkpatronen of vuistregels toe te passen. Vooral door dat laatste wordt een leren (hoe te) leren mogelijk. Het hier genoemde 'BIT-principe' geeft een volgorde van (cognitieve) leeracties aan (Boekaerts & Simons, 1995; Ebbens & Ettehoven, 2000). Het leren bewegen ontwikkelt zich door sporten en in fasen. Te onderscheiden in: een oriëntatie-, ontwikkelings- en automatiseringsfase. Een fase kenmerkt zich door het overwegende taakaanpakgedrag van de leerling en wisselt respectievelijk van doelgerichte aanpak/meer onbewust bewegen, via een meer foutenanalyserende aanpak/sterk bewuste gerichtheid naar een afwisselend doel- en foutenanalyserende aanpak. De instructie wordt hierop afgestemd (doel- of gedragsgecentreerd; Pijning et al., 1988). Verder bepaalt de instelling van de leerling of 'eerst willen doen' of 'eerst willen weten' overheerst. Het bepaalt de keuze voor directe actie of verantwoording vooraf.

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

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

Procesgericht onderwijs is voor een belangrijk deel *individueel gericht onderwijs*, maar veel leren is ook een samen leren en een leren van elkaar of *samenwerkend leren*. Dit ontstaat bij een open houding van de deelnemers naar elkaar toe, competentieverschillen en hangt af van de taakcomplexiteit en de –moeilijkheid. Die taak kan bedoeld zijn voor een les, een lessenreeks (drie tot zes lessen) of een periode (tussen twee vakanties). De laatste twee versies kun je ook als projecten zien. *Coöperatief*

*onderwijs* richt zich sterk op samenwerking en samenwerkend leren en is hier mét individugericht onderwijs als én-én bedoeld. Bolhuis & Kluvers (1998) en Murphy & Rhéaume (1997) bevelen voor het behouden van dit evenwicht in aandacht de toepassing van de volgende didactische principes aan. Ze zijn hier vertaald naar het bewegingsonderwijs.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Het pendelen bij dit aspect verloopt in de tijd gezien als volgt. Zie figuur 2.

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

*Figuur 2 Pendelen tussen informeren – verwerken/waarderen – doen in beeld*

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

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

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

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

Het tot nu toe geschetste beeld van leerlingen motiveren tot actief leren door een activerende didactiek kan worden samengevat in het kerndoel van het bewegingsonderwijs (Timmers, 2003):

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

'Slim' betekent actief willen leren én leren te leren. Met 'sportgericht' wordt een oriëntatie op sport in de brede betekenis van het woord bedoeld (fysieke activiteit binnen (on)georganiseerd en commercieel verband, in meerdere verschijningsvormen) die naar het onderwijs c.q. de doelgroep wordt vertaald. Met 'probleemgericht' wordt de prioriteit bij het oplossen van problemen gelegd en niet bij het leren van vaardigheden.

Actief leren is vergelijkbaar met wat vroeger (van Parreren, 1988) ook wel 'ontwikkelen leren' werd genoemd. Het is een grensverleggend leren en de tegenhanger van 'volgend leren'. Het suggereert een actieve en constructieve houding van leerlingen. Een actief (re)construeren van een eigen betekenisvolle werkelijkheid (DeCorte, 1996; De Jong & Biemans, 1999; Ebbens, 2000).

*Praktijk.* Een atletiekles aan een tweedeklas

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

elkaar bij het leren van de verschillende vaardigheden.

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

De docent geeft elk les aan een (leerling-)coach (die kan steeds wisselen) van het team een opdracht. Wat moet er worden gedaan en hoe? De opdracht omvat altijd een bewegingsactiviteit met daarbij de belangrijkste aandachtspunten (principes) en tips bij de uitvoering van de verschillende rollen. Bij de uitvoering van hun activiteiten worden eventueel leermiddelen gebruikt zoals ....een kijkwijzer (schema): bij speerwerpen: 'gooi ik de speer over mijn hoofd', 'voer ik de zijwaartse passen versnellend uit?'

....een methodiek voor het leren van een atletiekonderdeel (werkpatroon): Bij het hordelopen: toepassen van de totaal-totaal methode: 1. horde laag (drie passen tussen de horde; horde vlak passeren-hou snelheid); 2. horde hoger (pak zo snel mogelijk de grond achter de horde-horde vlak passeren-hou snelheid); 3. horde hoger (reik bij het passeren van de horde naar voren-de horde vlak passeren-hou snelheid)

....en/of aanwijzingen voor de roluitvoering (vuistregel) zoals: 'vraag na vijf sprongen eerst wat je medeleerling zelf vindt dat goed gaat en wat beter kan en vergelijk dat met wat jij vindt; verschillen? praat erover'

De docent richt zich per les op één activiteit of loopt langs elke groep. Aan het einde van de les geven de coaches eventuele knelpunten aan, die een volgende keer aangepakt moeten worden. Het meerkamptoernooi wordt door ouderejaars georganiseerd in de rollen van wedstrijdleider en jurylid. De vakleraren begeleiden ze daarbij.

## 2 Leermiddelen voor actief leren onderwijzen

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

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

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

hoe krijgen we teamgeest?

Leermiddelen ondersteunen de leerprocessen en kunnen worden onderscheiden in:

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

Als alle leermiddelen worden gebruikt wordt de leerling optimaal actief bij leerprocessen betrokken. De schriftelijke leermiddelen zijn deels ook vervangbaar door andere docentactiviteiten zoals: een demonstratie geven, een toelichting geven en/of een leergesprek voeren. De middelen worden in combinatie met andere leeractiviteiten en leerervaringen in lessen gebruikt. Voor, tijdens en die leerervaringen kunnen leermiddelen ondersteunend en aanvullend werken. *In de tijd* gezien is de volgende volgorde het meest gebruikelijk Zie figuur 3.

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

*Figuur 3 Volgorde in het gebruik van leermiddelen*

Naar *aard van de leersituatie* gezien is de volgende keuze van leermiddelen het meest waarschijnlijk. Zie figuur 4.

<i>Beleven</i>	<i>Leren</i>	<i>Leren te leren</i>
Geen	Werkboek Taakbrief Kijk- en zoekwijzer Les- of informatiebrief ...met accent op het leren van een bewegings- of een enscenerings- activiteit	Werkboek Taakbrief Organiseer- en ontwerpwijzer Les- of informatiebrief ...met accent op het leren toepassen van (handelings- en ordenings)-schema's, werkpatronen en vuistregels

*Figuur 4 Gebruik leermiddelen naar aard van de leersituatie*

#### *Schema's, werkpatronen en vuistregels*

In de leermiddelen worden schema's/modellen, werkpatronen en vuistregels opgenomen die de kapstukken vormen bij het uitvoeren van de rollen. Voorbeelden voor het spelonderwijs zijn opgenomen in hs. 4...

*Schema's* zijn handelingsschema's, overzichtsschema's of werkmodellen die dienen om een overzicht te krijgen van relevante aspecten. Er worden taken gegeven om de kennis in praktijk toe te passen.

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

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

#### *Constructiecriteria voor leermiddelen*

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

Voor leerteksten zijn vier groepen van criteria te onderscheiden.

Inhoudelijke kwaliteit: sluiten de inhoud en bij de kerndoelen of eindtermen aan? In welke mate kan

een inhoud een kerndoel/ eindterm realiseren? Zijn inhouden/bewegingsvormen actueel?  
Kwaliteit van de afstemming op de leerlingen: sluiten inhouden bij de interesses van de doelgroepen aan? Is taalgebruik afgestemd op doelgroep(en)? Wordt bij de beschrijving van de middelen rekening gehouden met het (leer- of bewegings)niveau van de beweger zelf? Wordt aangegeven welke leeractiviteiten met het materiaal kunnen worden uitgevoerd en worden leerdoelen aangegeven?

Studieondersteunende kwaliteit....

Wordt de 'zoekrichting' bij opdrachten in taakbrieven aangegeven?

Worden er adequate en variabele werkvormen aangegeven om de informatie op te nemen, te verwerken en toe te passen?

Worden er evaluatiemogelijkheden aangegeven?

Kan er zelfstandig individueel of samen met het materiaal gewerkt worden?

Zijn er aanwijzingen voor het gebruik van het materiaal: aanpak + moment van gebruik + relatie met andere docentactiviteiten?

Kan het materiaal op verschillende niveaus gebruikt worden?

Didactische kwaliteit.....

Kan het materiaal in een verschillende mate gebruikt worden? Is het materiaal in het gebruik te faseren?

Zijn er verschillende didactische leerroutes met het materiaal mogelijk?

Wordt aangegeven hoe de studielast per onderwerp of thema ingeschat wordt?

Wordt aangegeven in welke fase van het VO het materiaal is te gebruiken? Fase 1 of 2. En in fase 2: LO1 of LO2?

Wordt aangegeven hoe het geleverde materiaal in relatie met elkaar te gebruiken is?

Typering vormkenmerken van het materiaal: lay-out: ordening van tekst en plaatjes/ beelden, verdeling tekst-plaatjes/beelden, tekstomvang en omvang van plaatjes/ beelden en gebruik van schema's en samenvattingen

*Criteria voor taakbrieven.*

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

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

Constructieregels voor taakteksten: beknopte en heldere formulering, tekst én plaatjes (foto's en/of tekeningen) of (video-)beelden, aangeven wanneer een taak goed is uitgevoerd (leerdoelen) en aangeven van de zoekrichting

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

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

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

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

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

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

Gebruiksniveaus: kijker (alleen observatie), (een keer) doener en ontwikkelaar (er beter mee/in willen worden)

Constructieregels:

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

Algemeen gebruik:

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

In de laatste jaren is op ons vakgebied veel literatuur verschenen die voorbeelden van leermiddelen bevatten of op basis waarvan leermiddelen zijn te maken. Dat geldt vooral voor het voortgezet onderwijs. Een overzicht is in [bijlage 2](#) opgenomen.

### 3 Praktijk. Zelfstandig leren turnen door Mark Jan Mulder en Jettie Nieuwenhuis

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

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

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

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

Het laatste deel geeft een sterk samengevatte visie op het turnonderwijs in het VO en een verantwoording van de gemaakte keuzes. Als laatste krijgen de bekwaamheden die de leerlingen bij onze aanpak verwerven de aandacht. Zie figuur 5.

*Een turntaak voor een 5 HAVO klas*

#### *Bedoeling*

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



### *Activiteit*

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

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

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

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

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

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

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

Doorloop bij het ontwerpen als groep de volgende stappen.

- a. Spreek af welke keuze je maakt (op eigen niveau) en controleer de uitvoering.
- b. Kijk goed of de anderen datgene wat uitgelegd is ook 'goed' doen.
- c. Naast a en b nu ook de uitvoering controleren.
- d. Pas uitleggen nadat er ervaren is. Iemand die het 'goed' doet geeft een voorbeeld, de anderen denken na over bewegingsproblemen.

### *Resultaat*

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

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

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

Rollen die iedere deelnemer moet vervullen zijn:

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

### *Tijd*

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

### *Figuur 5*

#### *Praktijkvoorbeelden*

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

#### *Verbinding 1*

Vanuit aanloop met behulp van een minitrampoline een arabier (eventueel hurkwendsprong) over

kastbreedte, gevolgd door een salto achterover uit de tweede trampoline achter de kast tot landing op de mat.

#### *Verbinding 2*

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

#### *Verbinding 3*

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

#### *Verbinding 4*

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

#### *Uitwerking verbinding 1*

Materiaal en opstelling: 2 x minitrampoline, 1 x 8 á 9 delen kastbreedte en 1 of 2 landingsmat(ten). Bij het uitwerken van verbinding 1 moeten de leerlingen rekening houden met turnprincipes en leermethoden. Hieronder een korte toelichting van de mogelijke leerwinst op deze punten.

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

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

*Bewegingsprincipes bij deze verbinding/combinatie.*

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

*De leer methode die leerlingen kunnen hanteren bij het uitvoeren van deze verbinding/ combinatie.*

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

- duikelen achterover aan de ringen
- muursalto achterover
- werpsalto achterover
- salto achterover uit minitrampoline na enige keren veren
- salto achterover vanuit handstand op de kast
- in plaats van handstand op de kast en arabier/hurkwendsprong over de kast gevolgd door salto achterover (eventueel met tussensprongen)

#### Over leermiddelen

Hierna volgen voorbeelden van leermiddelen voor leerlingen om de salto achterover aan te leren. Ze kunnen door de docent worden aangeboden, maar ook door leerlingen zelf worden gemaakt. Het gaat in een leermiddel om schema's, werkpatronen of vuistregels. Ze bevorderen het leren te leren.

Om de taak te kunnen uitvoeren is het aan te bevelen dat leerlingen eerder grondvormen van bewegingen zoals springen, zwaaien en balanceren voldoende hebben gedaan. De bewegingsvaardigheden in het onderstaande schema en de hulpverlening daarbij, zijn in de onderbouw aan de orde geweest. Bij een salto achterover is het ervaren, aanleren en accepteren van hulpverlening doel geweest. Niet alle leerlingen kunnen een vaardigheid perfect uitvoeren, maar wel elkaar in verschillende situaties helpen. Zie figuur 6.

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

*Figuur 6 Overzicht van mogelijk te combineren spring-, zwaai- en balanceervormen*

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

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

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

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

- werkpatronen en vuistregels kunnen toepassen.

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

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

*Didactische vuistregels om toe te passen*

- toepassen van hulpverleningstechnieken is afhankelijk van de bewegingsrichting: steungreep, klemgreep, draaigreep, sandwichgreep;
- van hulpverleners naar begeleiden/ondersteunen.
- methodische principes om (nieuwe) vaardigheden te leren of beter uit te voeren.
  - van gemakkelijk/eenvoudig naar moeilijk/complex,
  - van technisch naar tactisch,
  - van dominante handelingen naar bewegingen,
  - van langzaam naar snel,
  - van één vaardigheid naar combinatie van vaardigheden,
  - van laag naar hoog,
  - van veel rust naar weinig,
  - van zacht naar hard,
  - van weinig weerstand naar veel weerstand.
  - Van veel naar minder hulpverlening (begeleiden/ ondersteunen)
- Leermethoden die leerlingen kunnen hanteren bij het uitvoeren van de taak:
  - totaal - totaal methode → de eindvorm wordt gelijk in zijn totaliteit uitgevoerd; dit kan wanneer technieken relatief makkelijk zijn of wanneer technieken enigszins beheerst worden;
  - deel – deel – totaal methode → de eindvorm wordt door het stapelen van vaardigheden aangeleerd; de delen samen vormen één bewegingsactiviteit.
- Schema's en werkpatronen voor het zelfstandig werken. In figuur 8 is een voorbeeld opgenomen van een werkpatroon dat leerlingen kunnen gebruiken bij het elkaar vaardigheden leren.

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

*Figuur 7 Plaatje-praatje-daadje*

*Visie op turnen*

Is turnen een aap een kunstje leren? In onze visie zien we turnen als het uitvoeren van complexe bewegingsactiviteiten in relevante bewegingscontexten. Turnen kan op de traditionele toestellen worden gedaan, zoals een paard, trampoline en rekstok, maar bijvoorbeeld ook op het strand, op een

podium of op straat. Motieven voor het uitvoeren van turnactiviteiten verschillen. Het kan voor de deelnemers gaan om het showen van de eigen vaardigheid (prestatiesport), de absolute prestatie (topsport), de ontspanning en gezelligheid (recreatiesport), lichamelijke fitheid en welbevinden (gezondheidssport). Het turnen is hoe dan ook méér dan het uitvoeren van een kunstje. Het springen, zwaaien en draaien op zich staat niet centraal, maar het komen tot meer complexe en gecombineerde vaardigheden op, aan en over toestellen, met of zonder materialen tot een totale 'act', staat centraal.

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

Als leerlingen die mogelijkheden hebben leren zien en hebben geleerd dat niet iedere turnvaardigheid goed combineerbaar en varieerbaar is, begint hun 'leren te leren' bij het bedenken en uitvoeren van turndemonstraties. Daarvoor zijn turn- én ensceneringsvaardigheden (helpen en coachen) nodig. De rol van de docent verschuift van instructeur naar begeleider. Leerlingen krijgen de ruimte om zelf te ontwikkelen/experimenteren en door meer probleemsturend onderwijs stimuleert het stellen van vragen de leerlingen tot nadenken. Er komt een moment dat je verbaasd staat over de creativiteit en zelfstandigheid van werken.

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

#### **4 Praktijk. Actief leren spelen onderwijzen** door Maarten Massink, Thiemo Meertens en Edwin Timmers

Veelzijdig leren bewegen wordt in ons bewegingsonderwijs erg belangrijk gevonden. Het aanbod aan bewegingsactiviteiten is daarom relatief breed en de tijd die aan een bewegingsgebied of domein wordt besteed is dan ook relatief beperkt. Leerlingen zullen dan ook maar een beetje beter leren te voetballen, maar leren wel steeds meer en beter te spelen. Leren alleen is onvoldoende. Om zelf te kunnen leren moeten leerlingen leren (hoe) te leren. Slim leren voetballen bijvoorbeeld betekent: leren hoe je jezelf en anderen beter kunt leren voetballen. Om dat te begrijpen en er iets mee te doen, moeten leerlingen spelproblemen kunnen herkennen en weten hoe ze die kunnen oplossen. Er zijn op basis van spel functies een vijftal kernproblemen aan te geven. Die komen ook als onderwijsthema's aan bod. Via een tweetal leerlijnen (de lijn van eindspel- én de lijn van basisspelvormen) kunnen die thema's inhoud worden gegeven. Het al-spielend leren in relatief complexe en variabele spelsituaties krijgt de nadruk vanwege het meer motiverend effect én het grotere leereffect. Kennis van keuzecriteria en hoe tot volgorde van spelvormen te komen kunnen door leerlingen worden toegepast.

Naast het door spelers geleidelijk oplossen van spelproblemen, gaat het ook om het geleidelijk oplossen van ensceneringsproblemen of hoe regelen we een spelsituatie of spelactiviteit. Door rollen als coach of scheidsrechter leren spelers hoe ze zichzelf en anderen beter kunnen leren spelen en daarbij zorgen de ensceneringsthema's voor de leerinhoud. Als docenten erin slagen dat leren ook meer op-maat aandacht te geven en actief te pendelen tussen beleven-leren-leren te leren, wordt het leren van leerlingen bij voorbaat actiever en gemotiveerder. We nemen in dit artikel spelonderwijs als uitgangspunt.

##### *Veelzijdigheid in spelervaringen: breed aanbod, maar wel met diepgang!*

Het zal ongetwijfeld variëren, maar voetbal zal zo'n vier tot acht lessen per jaar worden gespeeld. Hoewel het van de kwaliteit van de docent en van de groep afhangt is deze omvang te gering om er veel leereffect van te verwachten. Zelfs als er elk jaar in deze omvang wordt gevoetbald. We willen ze dus eigenlijk alleen een beetje beter leren voetballen, maar vooral beter leren spelen (König, 1997a; 1997b). Het belang van veelzijdig bewegingsonderwijs is groter. Naast voetbal komen andere spelsporten, maar ook turnen/gymnastiek, bewegen en muziek en vechtsporten aan bod. Ons

beperkend tot spelsporten betekent veelzijdigheid:

- een breed aanbod aan grondvormen van bewegen tot acht jaar,
- vanaf acht jaar een breed aanbod aan spelsporten,
- én spelervaringen als: spelen om te presteren, om het spelen, gezellig samen te spelen, fit te worden of te blijven, te showen en/of spanning te beleven.

Een spelsport wordt vertaald naar de mogelijkheden van leerlingen. In plaats van elf tegen elf voetballen we met zeven tegen zeven of vier tegen vier. Het leren voetballen in zo'n eindspelvorm maakt die spelsport tot *doel*. Voetballen is daarnaast een *middel* om beter te leren spelen net als basketbal of hockey.

Voetballen doe je op school in kleine partijen en in verschillende eindspelvormen. Voor het oplossen van spelproblemen is dat vaak onvoldoende en komen er ook basisspelvormen aan te pas (zoals vier tegen twee met twee doelen). Spelvaardigheden als dribbelen, passen of schieten worden op die manier, al spelend en in een 'spel' geleerd. Dat betekent: er kan worden gescoord en er zijn twee partijen bij betrokken. Gezien de beperkte tijd die we voor een spelsport hebben, richt de aandacht zich op het leren van kernvaardigheden en kernprincipes van een bepaald spel. Dat biedt ook mogelijkheden voor transfer naar het leren spelen in het algemeen.

Samen leren spelen (sociaal en motorisch) en leren over hoe je jezelf en anderen beter kunt leren spelen vindt in samenhang plaats en zien we als het ontwikkelen van een meer-voudige spelbekwaamheid. Leerlingen leren pas als ze het spel in enige mate als plezierig beleven. Er gemotiveerd door raken. Leerlingen leren slim of handig te spelen én ze kunnen zelf leren (hoe te) leren.

#### *Leerlijnen rond spelthema's*

Leren spelen betekent spelproblemen geleidelijk leren oplossen. Daarvoor verwerven ze al spelend spelvaardigheden. Het probleem 'scoren' leren ze oplossen door de bal met de binnenkant van de voet in de hoek van het doel te schieten, na een dribbel van een grotere afstand met een wreeftrap te scoren of al koppend de bal buiten het bereik van de keeper in het doel te plaatsen.

Binnen elk spel voeren spelers bepaalde functies uit (Massink & Nanninga, 1995; Timmers & Meertens, 1998, 2001). Die functies zijn ook de gebieden waarop zich problemen voor doen. Elke functie bestaat uit typerende *actiepatronen* (aanvals- en verdedigingsacties; technieken en tactieken). Ze vormen in elk spel een herkenbare totaliteit. Het belang van een functie verschilt per spel en per spelniveau van spelers. Bij badminton is 'alleen scoren' belangrijker dan bij voetbal en bij voetbal is het 'als team uitspelen van een tegenpartij' weer belangrijker. Bij gevorderde voetballers overheerst het belang van het 'alleen of samenspelend passeren en scoren'. Bij beginnende voetballers juist het 'alleen spelen en scoren'.

Functies geven een spel structuur. Het zijn aanduidingen van spelproblemen die kunnen voorkomen en waarvoor dan oplossingen gezocht moeten worden. Voor het oplossen van problemen zijn (motorische, sociale, cognitieve) vaardigheden nodig. Een probleem wordt tot thema van onderwijs (of training) gemaakt. Het ontstaat al spelend of wordt bewust door de docent/de trainer vooraf bedacht. Er wordt zeven tegen zeven gespeeld en we voorzien dat het probleem van 'op positie spelen/ spelen in een opstelling' ontstaat. Je kiest al in de lesvoorbereiding voor het spelen van een positiespel vier tegen twee op twee doelen met twee viertallen (twee verdedigers blijven op de helft van de aanvallende partij staan). De volgende vijf functies worden onderscheiden.

**Functie, probleem en thema 1. Alleen spelen waarin de balbehandeling centraal staat.**

Binnen een afgebakende ruimte dribbelen een aantal spelers kris kras door elkaar. De opdracht is: blijf binnen het vierkant en bots tegen niemand aan. Op signaal: dribbel snel over één van de zijgrenzen.

**Functie, probleem en thema 2. Alleen scoren waarin de balbehandeling gericht is op het scoren.**

Binnen een afgebakende ruimte worden meerdere doeltjes (twee pas breed) geplaatst. De opdracht is: speel de bal door het doeltje heen en doe dat op het moment, dat niemand anders dat ook al aan het proberen is.

Een keeper verdedigt een doel (circa zes pas breed). Aan beide kanten staat een speler die zonder of met dribbel op doel schiet. De spelers hebben één bal. Er wordt afwisselend van één kant op doel geschoten. Na drie doelpunten wisselen.

**Functie, probleem, thema 3. Alleen en samenspelend scoren waarin de balbehandeling gericht is op het overbruggen van een afstand om tot scoren te komen.**

Dribbel en pass op een medespeler die op enige afstand voor je staat, de bal zonder of met draai aan- en meeneemt en op doel (met keeper) schiet. Er wordt in stroom gewerkt.

Functie, probleem, thema 4. Alleen en samenspelend passeren en scoren waarin de balbehandeling gericht is op het overbruggen van een afstand en het passeren van een tegenstander nodig is om tot scoren te komen respectievelijk het voorkomen daarvan.

Op een lijn of binnen een afgebakend gebied staat een speler die gepasseerd moet worden. Twee aanvallers proberen de verdediger zo snel mogelijk te passeren, waarna op doel wordt geschoten. De verdediger mag niet buiten het vierkant komen. Op het doel staat een keeper. Er wordt in stroom gewerkt.

Functie, probleem, thema 5. Het als team uitspelen van een tegenpartij en tot scoren komen respectievelijk het voorkomen daarvan..

Er wordt drie tegen drie gespeeld met afronden op doel (met keeper). De spelers coachen elkaar ('man/tijd'). De weerstand bij het spelen wordt groter. Het afschermen van de bal en het elkaar hulp bieden (vrijlopen en aanbieden) wordt belangrijk.

De kennis van de spelregels verloopt parallel aan de steeds complexer wordende spelvormen. Na 'wat mag je met de bal doen?' komt 'wanneer en hoe score je? Hoe moet je de ruimte gebruiken? Hoe is het gedrag ten opzichte van de mede en tegenspelers?'

Spelthema 1 is eenvoudiger dan spelthema 5. De ontwikkeling verloopt aanvankelijk van spelthema 1 naar 5 maar later vindt er een didactische 'jo-jo-actie' plaats. Met enige regelmaat komen eerdere thema's op een hoger niveau aan bod en wordt thema 5 afgewisseld met andere thema's. Om thema's te kunnen realiseren zijn eindspel- en basisspelvormen nodig die leerlijnen vormen.

#### *Keuzecriteria voor spelvormen*

Het 'al spelend leren' verdient in het spelonderwijs de voorkeur en niet alleen daar. Leerlingen beleven een activiteit als 'spel' (Dietrich et al., 1994; Griffin & Butler, 2005). Dat motiveert hen en biedt hen meerdere leermogelijkheden. De ene leerling richt zich op het goed vrijlopen en een ander op het 'in beweging aan- en meenemen' van de bal. Een 'spel' spelen betekent dat het spannend is omdat je kunt winnen of verliezen, kunt scoren of punten tegen kunt krijgen, balbezit kunt hebben of dat verliezen. Er is voortdurend strijd om de punten. Een spel als: twee spelers tegenover elkaar, die de bal door een klein doeltje van drie passen breed proberen te spelen, wordt als spel beleefd. De spelvorm moet spelécht zijn. De bedoeling en de kern van het spel komen met voetbal, zoals we dat als sport kennen, overeen. Het gaat dan ook om het leren oplossen van typische voetbalproblemen met technische én tactische kernvaardigheden. De leerling moet een spelactiviteit als 'spel' kunnen ervaren.

Apart oefenen van technische en tactische vaardigheden is in de school en op het spelniveau van leerlingen niet haalbaar. De beschikbare tijd is daarvoor ook tekort. Leren spelen is het meest gediend met 'leren in relatief complexe en variabele situaties'. Spelers leren in samenhang, technisch - tactisch - gegeven de mogelijkheden van henzelf en de mede- en tegenspelers, slim te spelen. Ze leren een optimaal gebruik te maken van spelsituaties.

'Relatief complex' betekent dat een spelvorm is afgestemd op het niveau van de spelers. Een spel moet de speler uitdagen en mag daarom best nét iets te moeilijk zijn. Voor beginners kan één tegen één plus een neutrale speler die met de balbezitter meespeelt complex zijn, terwijl voor gevorderde beginners dat een positiespel vier tegen twee met twee doelen kan zijn. 'Variabele situaties' omdat leren spelen een voortdurend instellen is op en net iets andere spelsituatie dan een vorige, terwijl de principes dezelfde blijven en je er meer inzicht in het spel mee krijgt. Je leert het voetbal er beter door te lezen.

Spelvormen zijn te onderscheiden in eind- en basisspelvormen. Een eindspelvorm bevat de kern van het sporteindspel (bij voetbal: elf tegen elf), waarbij gelijke spelersaantallen tegen elkaar spelen en op dezelfde wijze tot scoren komen. Een basisspelvorm is een spelvorm die met de spelbedoeling van het sporteindspel overeenkomt maar door afwijkende spel- en speelregels bepaalde spelproblemen accentueert. Ze worden als het ware uit een eindspelvorm geknipt.

Voor *eindspelvormen* gelden de volgende keuzecriteria:

- een overeenkomstige spelbedoeling als het sport- en wedstrijdeindspel,
- een afstemming van spelregels op het spelniveau van een groep,
- in stappen te ontwikkelen. Voetballen van 1 tegen 1 met twee doeltjes, via 4 tegen 4 en 7 tegen 7 naar 11 tegen 11.

Voor *basisspelvormen* gelden de volgende keuzecriteria.

- Spelechtheid. Het spel is verwant met een eindspelvorm. Er kan in ieder geval door beide partijen gescoord worden. Het doel (groot en klein of één en meerdere naast elkaar) en de

wijze van scoren (met een dribbel, rondom, achter doellijn aangespeeld worden) kan wel variëren. Bij een positieospel 4 tegen 2 met twee doelen worden de regels, technieken en tactieken van een eindspelvorm toegepast. Alleen wordt de regel: het team in balbezit heeft steeds een overtal aan aanvallers, toegevoegd.

- Accent ligt op het oplossen van een bepaald spelprobleem. Dat kan door het veranderen van regels van een eindspel (om meer breedte in het aanvalsspel te krijgen kan bijvoorbeeld worden gescoord op twee naast en uit elkaar op de achterlijn geplaatste doeltjes) óf door het afspreken van spelregels ('we spelen man tegen man'; 'we doelen alleen in beweging').
- Een spel moet door de spelers als spel beleefd kunnen worden. Daarvoor is nodig dat er sprake is van een duel tussen twee teams of individuele spelers, het spel spannend is (er kan worden gescoord, het kan wel of niet lukken, er kan worden gewonnen of verloren) en een spel als een zinvol geheel van acties en regels wordt gezien.

Steeds geldt dat hoe meer criteria van toepassing zijn hoe beter de keuze van deze eind- of basisspelvorm. Vaardigheden worden binnen spelvormen, al spelend, geleerd. Expliciete aandacht voor de uitvoering en beter leren hiervan zal in de sportsituatie meer voor de hand liggen dan in de school<sup>1</sup>.

#### *Een beetje beter leren voetballen, maar vooral beter leren spelen!*

Beter leren voetballen, maar vooral beter leren spelen veronderstelt dat er transfer plaatsvindt. Bij voetballen leer je dat je bij balbezit altijd naar twee kanten de bal moet kunnen afspelen. Medespelers moeten je dus willen helpen die afspeelmogelijkheden te laten ontstaan. Maar deze actie speelt bij alle doelspelen een rol. Neem het individueel passeren van een tegenstander. Dat lukt alleen als je 'tijdig' versnelt. Het gaat om de juiste timing. Dat 'tijdig' gebeurt bij hockey, door het spelen met sticks, dus eerder dan bij voetbal. Doe je het te vroeg dan kan de tegenstander daarop reageren en ben je de bal misschien kwijt. Om transfer te doen ontstaan is het volgende nodig.

Een speler kent en begrijpt de *spel- of leerprincipes*. De kern of de essentie van een activiteit (zoals spel) of een actie worden bewust (gemaakt). Leren spelen is dus ook leren spelen met principes. Voorbeelden van principes zijn: als een tegenstander je aanvalt scherm dan de bal met je lichaam af, gebruik de speelveldruimte en maak ruimte, hou de bal bij het dribbelen dicht bij je.

Er is een vergelijkbare leersituatie en leer- of spelvormen nodig én een overeenkomstige leer- en spelstructuur die door de deelnemers als vergelijkbaar/overeenkomstig worden beleefd.

'Bedenk één of meerdere manieren om je tegenstander te passeren in de spelvorm één tegen één met twee doeltjes (spelvorm). Laat elkaar in de loop van de les die mogelijkheden zijn. Ga door met spelen en probeer eens een andere variant (leervorm)'. Dit toepassen bij voetbal, basketbal en later bij (uni)hockey en bij een per spel overeenkomstig spelniveau. De structuur van passeeracties is dezelfde: versnellen, bal op moment van passeren ver van de tegenstander houden, eventueel je lichaam tussen bal én tegenstander en zonder of met een schijnbeweging in de richting waarheen je dan vervolgens *niet* gaat.

Ook het toepassen van situatie- en activiteitoverstijgende schema's (overzicht van aanvals- en verdedigingsvaardigheden), werkpatronen (zoals totaal-deel-totaal, plaatje-praatje-daadje) en vuistregels (zoals 'al spelend leren') maken (enscenerings)transfer mogelijk. Het gaat hier om thema's met betrekking tot het regelen van spelsituaties of spelactiviteiten.

#### *Volgordes in spelvormen*

Het steeds complexer of moeilijker maken van een spel als voetbal bevordert het leren. Dat complexer maken kan cursorisch, concentrisch of thematisch. Bij *cursorisch leren* is sprake van 'stapelen'. Eerst wordt dribbelen en drijven geoefend, dan het samenspelen, dan het scoren en vervolgens worden die vaardigheden na enige tijd in een eindspelvorm gecombineerd. Het is een deel-deel-totaal methode.

Bij *concentrisch leren* is sprake van een al spelend 'herhalen én verdiepen'. Speel één tegen één met twee doeltjes, speel één tegen één met twee doeltjes en een neutrale speler die steeds met de balbezitter meespeelt (twee tegen een), speel twee tegen twee met twee doeltjes en



daarna met twee neutrale (vleugel)spelers die steeds met de balbezitters meespelen (vier tegen twee). Het is een totaal-totaal of totaal-deel-totaal methode.

Bij *thematisch leren* worden bepaalde spelproblemen onderwerp van onderwijs of training. Er wordt ook hier al spelend geleerd. Bij een eindspelvorm drie tegen drie met twee doeltjes blijkt de individuele balbehandeling (het alleen spelen) bij meerdere spelers een probleem. Dat wordt door de spelers geconstateerd en vervolgens in één of meerdere basisspelvormen geoefend. Het is eveneens een totaal-totaal of totaal-deel-totaal methode.

Concentrisch en thematisch leren gaan vaak samen.

Afhankelijk van de verschillende problemen van een team worden spelregels veranderd of toegevoegd, andere spelvormen aangeboden en/of op maat verschillende aanwijzingen gegeven. Het maken van leerlijnen gebeurt nu samenvattend op de volgende manier. Zie figuur 9.

<p>Keuze voor een volgorde van <i>eindspelvormen</i>.</p> <p>Er wordt in een les/training of lessen-/trainingsreeks altijd met een eindspelvorm begonnen.</p> <p>Voorbeeld: van 1-1 met 2 doeltjes. Het is een voorbeeld van een 'totaal'. Via onder andere: 4-4 met 2 doelen/ keepers, naar 7-7 met 2 doelen/ keepers binnen een speelruimte</p> <p>Binnen elke eindspelvorm worden in de loop van het leerproces <i>spelproblemen</i> door spelers / coach gesignaleerd, benoemd en in enige mate geanalyseerd.</p>	<p>Spelproblemen zijn tot vijf <i>spelthema's</i> te herleiden, waarvoor basisspelvormen kunnen worden gekozen.</p> <p><i>Basisspelvormen</i> waarin een bepaald spelprobleem accent krijgt en wordt geleerd hoe dat kan worden opgelost. Een basisspelvorm is een 'deel'.</p> <p>Voorbeeld: 1-1 met 2 doeltjes en een neutrale speler die steeds met de balbezitter meespeelt óf 4-2 op een doel, waarbij rondom mag worden gescoord en twee wachtende verdedigers. Bij balverlies worden verdedigers aanvallers en spelen zij 4-2.</p> <p>Daarna wordt dezelfde of een andere (moeilijker of makkelijker) eindspelvorm ('totaal') gespeeld</p>	<p><i>Spelvaardigheden</i> (technieken en tactieken) om een spel te spelen en bepaalde spelproblemen te kunnen oplossen</p> <p>Aan bod komen kernvaardigheden van een spel en bij voorkeur vaardigheden met spel- en ensceneringstransfer.</p>
---	--	--

*Figuur 9 Leerlijnen*

*Pendelen tussen beleven, leren en leren te leren*

Het is belangrijk voor de motivatie van spelers dat ze een spel als plezierig ervaren. De kans daarop is het grootst als spelers zo'n spel in een eindspelvorm spelen en ze ruimte krijgen om een spel voldoende te kunnen beleven. Tijdens dat spel ontstaan na enige tijd problemen die tot leervragen van spelers kunnen leiden of die door een coach én spelers kunnen worden benoemd en geanalyseerd. Er ontstaat een leerfase. Ze willen iets beter of anders gaan doen. Je eigen spel kunnen verbeteren of dat van anderen is een volgende stap. Het is te benoemen als 'leren hoe te leren' en vereist het toepassen van spelkennis (spelregels, tactieken, technieken) en coachvaardigheden (jezelf en anderen aanwijzingen kunnen geven en het toepassen van schema's, werkpatronen en vuistregels).

Beleven, leren, leren te leren vindt over een langere periode gezien afwisselend plaats. Zowel de docent / trainer als speler verschuift regelmatig de aandacht naar één van deze drie aspecten. Pendelt hier tussen heen en weer.

Voor leren én leren te leren staan verschillende werkvormen en middelen tot onze beschikking. Eén ervan is het gebruik van CDRom, waarmee zowel de docent, de trainer-coach als de speler zelf het spelgedrag van zichzelf en anderen kan beïnvloeden.

In het kader van het ESEP-project<sup>1</sup> zijn dergelijke CDRoms ontwikkeld. Het biedt mogelijkheden om op basis van eindspelvormen tot aanwijzingen/coachingspunten te komen, basisspelvormen kiezen om spelproblemen te accentueren en op te lossen of om vaardigheden in speléchte taken te oefenen met de nodige aandachtspunten te oefenen.

### *Spelen van rollen en spelen met ensceneringsthema's*

Leren en leren te leren worden bevorderd door spelers rollen te laten uitvoeren zoals de rol van scheidsrechter en coach (Simons, 2000). Ze ondersteunen daarbij niet alleen het spelen van anderen, maar worden zich ook bewust van 'wat er toe doet'. Ze leren denken in 'problemen van spelers' en het oplossen daarvan. Als spelers zelf een probleem ervaren willen ze leren hoe ze dat kunnen oplossen. Het volgende gebeurt namelijk: (1) er is sprake van een 'niet lukken', een leerling of een team ervaart een 'niet kunnen realiseren een spelbedoeling', (2) het probleem moet worden benoemd: 'we scoren niet voldoende' of 'we leiden te snel balverlies', (3) het is van belang om vervolgens op een meer systematische manier na te gaan welke mogelijke oorzaken daarvoor zijn aan te geven én (4) welke oplossingen voor het probleem gevonden kunnen worden. Eerdere spel- en voetbalervaringen zijn nodig maar ook het kunnen toepassen van analyseschema's, werkpatronen en vuistregels om oplossingen te kunnen vinden. De taken bij de verschillende rollen zijn in paragraaf 7, beschreven. Het kan gaan om spelproblemen maar ook om ensceneringsproblemen. Problemen die samenhangen met het regelen, organiseren of ontwerpen van spelactiviteiten en/of spelsituaties. Voorbeelden hiervan zijn: welke aanwijzingen moet ik mijn medespeler geven? Hoe kan ik mezelf trainen? Wanneer functioneer ik goed al scheidsrechter?

Rollen door spelers laten uitvoeren en de gerichtheid op het zelf leren oplossen van problemen bevorderen het meer zelfstandig kunnen spelen. Als team zelfstandig een taak uitvoeren, even sterke teams kunnen samenstellen, een speltoernooi organiseren, leiding geven (scheidsrechter, coach), spelactiviteiten kiezen die de eigen spelontwikkeling bevorderen en ontwerpen van trainingen geven een opbouw van dat 'leren zelfstandig worden' aan. Problemen worden onderwerp van onderwijs, worden een thema. Ensceneringsthema's zijn:

1. spelend oefenen: hoe kiezen we een team? waar moet ik bij het spel van mijn partner op letten? hoe maak ik een wedstrijdprogramma?
2. sportief bewegen: hoe krijgen we teamgeest? hoe zorgen we ervoor dat er spelbeleving ontstaat?
3. veilig en gezond bewegen: hoe train ik mezelf en anderen? hoe verzorg ik mezelf bij het sporten?

Het leren bij deze thema's is zeer gebaat met het gebruik van leermiddelen in de vorm van: informatie- of lesbrieven; kijk-, zoek-, ontwerpwijzers; taakbrieven; profielbeoordelingen en studiewijzers al of niet combinatie met werkboeken met daarin: schema's, werkpatronen en vuistregels. Ook voor het leren van rollen bestaan leerlijnen.

### *Taken die motiveren tot een samenwerkend leren spelen*

Het kunnen uitvoeren van rollen als speler, scheidsrechter en coach veronderstelt het kunnen toepassen van geleerde én 'leren te leren' kennis en vaardigheden. Daartoe uitdagende taken motiveren het spelen en het regelen van het spelen door leerlingen. Die taken zijn per definitie relatief complex en moeilijk. Ze kunnen door de speler nét worden uitgevoerd. Voorbeelden zijn: 'Organiseer samen binnen je klas in dit dubbeluur een voetbaltoernooi. Zorg voor teams, coaches of aanvoerders, scheidsrechters en wedstrijdleiders en zorg dat iedereen zo veel mogelijk speeltijd krijgt' of 'Bereid je als team voor op een interklassikaal voetbaltoernooi. Er zijn voor die tijd nog vier lessen. Vul die zelf met al spelend trainen in. Zorg dat elke speler optimaal kan en leert spelen'. Belangrijk hierbij is dat spelers van en aan elkaar iets willen leren ofwel samenwerkend gaan leren. Taken moeten in dat geval aan het volgende voldoen:

1. het is een relatief complexe/ moeilijke en uitdagende opdracht die een onderlinge verdeling van

taken nodig maakt, waarbij met interesses en kwaliteiten van elkaar rekening wordt gehouden en die verschillende roluitvoeringen vereisen,

2. uitnodigen tot het geven van adviezen aan elkaar,

3. uit te voeren in een relatief klein team (3-6 personen) en na een gegeven tijd resulteren in een te demonstreren product,

4. waarvoor verschillende (tak-van-sport) competenties getoond moeten worden, zoals:

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

5. het team en de teamleden worden getoetst op het bereikte niveau en de kwaliteit van het proces dat daaraan vooraf is gegaan.

#### *Spelen met rollen*

Kerdoel van het bewegingsonderwijs is voor ons: 'leerlingen bekwaam maken om zelfstandig, slim en sportgericht bewegings- en enseneringsproblemen 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.

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.

#### **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, wanneer (in welke situatie) en hoe doen? Voor dat leren met inzicht of het leren *begrijpen* is

een leren van principes nodig. Wat geleerd is, moet in een spel- of encenerings- 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 plaats in een klein team van bij voorkeur drie tot vijf leerlingen die met een voor hen relatief moeilijke, complexe en een door hen beleefde uitdagende taak aan de gang gaan. 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 10.

<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 10 Taken voor de rollen 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, sportief spelen en veilig en gezond spelen. 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. Ze moeten zich de didactiek van hun docent in enige mate eigen maken. Leermiddelen kunnen dat proces ondersteunen. In die leermiddelen zijn de al in paragraaf 2 genoemde schema's, werkpatronen en vuistregels beschreven.

### *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 herkenbaar 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.

Probleemgestuurd 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?

*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 informatie- brief. Een voorbeeld hiervan.

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 aanvaller 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 vleugelspeler 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
  - o doorspelen van de bal: van stoppen en afspelen naar direct doorspelen
  - o schieten op doelen: van geplaatst met de binnenkant voet naar hard en geplaatst met de wreef
  - o 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
  - o van hinderen van balbezitter naar proberen de bal te onderscheppen
  - o 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
  - o aanbiedende medespeler: links óf rechts van de verdediger afwisselend aanbieden
  - o individuele passeeractie van de balbezitter óf passeren met behulp van een 1-2-combinatie
4. Handelingscomplexiteit of –snelheid wordt groter
  - o spits met een verdediger die man- tegen- man speelt: spits maakt ruimte voor balbezitter óf 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. 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. Rollen, leermiddelen (met daarin: schema's, werkpatronen en vuistregels) en taken zijn hulpmiddelen om het meer actieve leren bewegen te bevorderen.

## 5 Praktijk. Actief leren bewegen op muziek door Anneke Jansen

Iedereen kan bewegen op muziek en dansen. Wie heeft niet een beeld van een kind dat net kan staan en gaat swingen zodra het muziek hoort. Leer je dit ooit af? Volgens mij niet. Weliswaar ziet het dansen er bij de één gracieus uit en bij de ander (onbedoeld) houtherig, maar wie bepaalt welke bewegingskwaliteit de mooiste is? Elke docent bewegingsonderwijs kan lessen bewegen op muziek (bege)leiden. Ook wanneer die docent het idee heeft zelf niet te kunnen dansen. De volgende lesvoorbeelden laten zien dat leerlingen actief leren te dansen zonder dat de docent ook maar één danspas hoeft te maken. Het haalt dans of bewegen en muziek uit het stramien van '5, 6, 7, 8', de supersonische boem in 4/4 maatsoort. Dans is immers veel meer dan pasjes maken en al dan niet voorzien van een armbeweging.

### *Dansprincipes*

Het bewegen binnen bewegen en muziek kunnen we koppelen aan de danselementen of principes van Rudolf Laban (1879-1958). Elke beweging die het *lichaam* maakt kent aspecten van *tijd*, *kracht* en *ruimte*. Deze danselementen vormen de principes waarmee je in dans kunt exploreren en deze vorm en inhoud geven.

Het lichaam als referentiepunt.

Wat beweegt er?

- Het lichaam als geheel in een totaalbeweging.
- Een lichaamsdeel geïsoleerd van de rest van het lichaam (bijvoorbeeld hoofd of heupen).
- Een deel van het lichaam is het aanzetpunt van een beweging (perifeer, centraal of vanuit een bepaald lichaamsdeel).

Wat doet het?

- Toont grondvormen van bewegen, zoals lopen, buigen/strekken, roteren, vallen/opheffen, rollen, zwaaien, draaien, schudden, veren, glijden, springen, balanceren.
- Maakt passen of combinaties van bewegingen.
- Is in actie of staat stil.

'Tijd' betekent:

- tempo: snel/langzaam, versnellen/vertragen, stops (stilstand)
- duur: korte of langere tijd bewegen
- maat en ritme: regelmatig of onregelmatig
- frasering: begin, verloop en eind van een beweging of danszin (frase)

'Kracht' betekent:

- spanning: een beweging met spanning of ontspanning uitvoeren
- zwaar of licht bewegen
- sterke of zwakke beweging (dynamiek)

'Ruimte' betekent:

- bewegen in richtingen: voorwaarts, achterwaarts, links of rechts zijwaarts, diagonalen (vanuit het eigen lichaam gedacht)
- lagen of levels: hoog(springen, op de tenen of met opgericht lichaam), midden, laag (op/bij de grond, zittend, liggend, kruipend, rollend, tijgerend enz.)
- vorm of shape: de vorm van het lichaam in de ruimte, zoals rond/hoekig, groot/klein, open/gesloten, symmetrisch/asymmetrisch)
- vloerpatronen: samengesteld uit rechte of ronde lijnen, zoals zigzag, cirkel, slinger
- opstelling: bijvoorbeeld in een kring, op een rij, in een blokopstelling
- situering: de plaats van jezelf in de ruimte, de plaats ten opzichte van anderen

De muzikant in 'bewegen en muziek' kent de volgende principes: muziekstijl/genre, klankkleur/sfeer van de muziek, duur, tempo, maatsoort, ritme, frasering, wel/geen muziek, wel/geen geluid, met stem/zang, in stilte.

Bovenstaande principes van bewegen en muziek kunnen gebruikt worden bij het vorm- en inhoud geven en bij het analyseren van dans. Leerlingen kunnen deze principes gebruiken bij het zelfstandig vormgeven van dans, bij het ontwerpen van bewegingen, bewegingsfrases en/of een complete dans. Maar ook bij het kijken naar en analyseren van dansfrases of choreografieën. Dat kan in de les plaatsvinden, maar ook in bijvoorbeeld het theater in het kader van Culturele en Kunstzinnige Vorming (CKV).

Leerlingen kunnen de principes gebruiken om een nieuwe danstrend te analyseren en de kenmerken van die trend voor zichzelf in hun dans gaan toepassen. Ze kunnen zelfstandig inspelen op veranderingen in de danscultuur.

In de lesvoorbeelden worden de principes gebruikt bij het ontwerpen van bewegingsfrases en bij het analyseren hiervan. Bovendien wordt er een eigen betekenis aan gegeven.

De hierna volgende lesvoorbeelden bevatten taken voor leerlingen, waarmee ze zelfstandig aan de slag kunnen.

*Een eerste les met als thema 'kraak de code'*

In deze les ontwerpen leerlingen in tweetallen een bewegingsfrase op grond van de danselementen 'lichaam' en 'ruimte'.

Ze analyseren de leerlingen de frase van een ander tweetal op grond van het danselement 'ruimte'. Hierbij wordt het bewegingsrichtingschema gehanteerd zoals dat ook binnen de volksdans en het klassiek ballet wordt gebruikt.

*Een inleiding.*

Doel: in de sfeer van de les komen en voorbereiden op danstaken.

Muziek: regelmatig muziek in 4/4 maatsoort, tempo 120-140 Beats Per Minuut.

Organisatie: frontkring.



Bewegingsopdrachten.

Klapritme 1 2 3 4 = twee klappen op de bovenbenen, één klap in de handen, één klap tegen je burens (met je rechter hand tegen de linker hand van je ene buur en tegelijkertijd met je linker hand tegen de rechter hand van je andere buur).

Lukt dit klapritme, bedenk dan een (isolatie) beweging van 1 tel die je uitvoert in plaats van de laatste klap tegen de burens. De docent kan starten met zijn bedachte beweging in het klapritme, de hele groep doet hem na. Lukt dit bij iedereen dan doet de leerling links van de docent haar bedachte beweging voor, de hele groep doet dit weer na/mee. Zo kan iedereen in de kring aan de beurt komen.

Tips. Is het individueel bedenken van een beweging een probleem of is de groep erg groot, dan kan er per tweetal een beweging bedacht en voorgedaan worden

Stimuleer de leerlingen om niet een beweging te demonstreren die al door een andere leerling is gedaan. Mocht dit een probleem zijn, dan kun je als docent een lichaamsdeel aan elke leerling toewijzen waarmee de leerling een isolatiebeweging moet bedenken.

*Kern van de les: taak 1*

Vind een partner en spreek samen een geheime 'pincode' af.

De pincode begint met 0 en eindigt op 9, de middelste vier cijfers bedenkt je met je partner. Code: 0 \_ \_ \_ 9

Alleen jij en je partner mogen de code weten. Houd hem dus geheim!

Voorbeeld: 0 3 1 8 9 9

*Taak 2*

Spreek met je partner een rijtje van zes verschillende lichaamsdelen af.

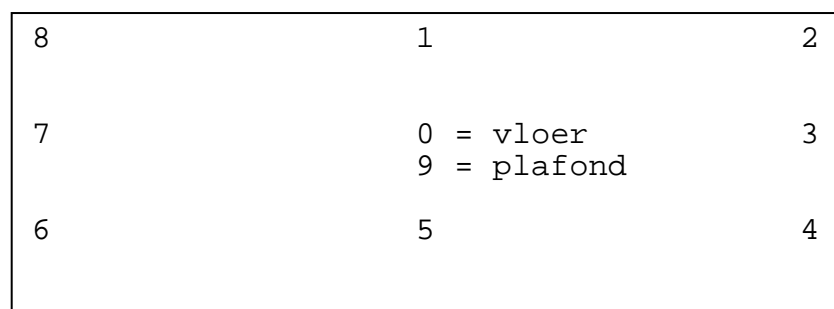
Geef ook aan of je de linker of de rechter bedoelt. Voorbeeld:

- neus
- rechter schouder
- buik
- linker bil
- linker grote teen
- rechter pink

*Taak 3*

Maak met je partner een bewegingsfrase aan de hand van jullie code en rijtje lichaamsdelen.

De code staat voor de bewegingsrichtingen (zie schema). De lichaamsdelen bepalen de vorm / shape waarin je terechtkomt in betreffende richting. In figuur 11 zijn de mogelijke bewegingsrichtingen aangegeven.



*Figuur 11 Bewegingsrichtingen in een lokaal*

Dit schema kan gezien worden als een plattegrond van een podium. Het denkbeeldige publiek is aan de zijde geplaatst die met nummer 1 is aangegeven. De nummers 2,4,6 en 8 staan voor de hoeken, de nummers 3 en 7 voor de zijkanten en nummer 5 voor de achterkant.

Deze nummering van bewegingsrichtingen wordt ook gebruikt in de volksdans: zie bijvoorbeeld de

bundel '20 dansen uit instructieprogramma internationale dans' uitgegeven door de Stichting Nevofoon. Ik heb zelf de nummers 0 en 9 toegevoegd voor respectievelijk de vloer en het plafond. Zodoende worden de leerlingen ook uitgedaagd om op verschillende hoogtes/levels te werken.

Voorbeeld van het ontwerpen van de bewegingsfrase.

0	neus	beweeg met je neus richting vloer en eindig in een shape met je neus naar de vloer, bijvoorbeeld liggend op je buik met je neus op de grond
3	rechter schouder	beweeg vanuit je vorige shape naar een nieuwe waarbij je met je rechter schouder in de richting van zijkant 3 wijst, bijvoorbeeld in spreidstand, rechter been gebogen en rechter schouder naar zijkant 3 duwend
1	buik	beweeg naar een shape waarbij je met je buik in de richting van 'het publiek' wijst
8	linker bil	shape met je linker bil richting hoek 8
9	linker grote teen	shape met je linker grote teen richting plafond
9	rechter pink	shape met je rechter pink richting plafond

#### *Taak 4*

Bedenk verbindende bewegingen. Hoe beweeg je van de ene shape naar de andere?

Voorbeeld: van liggend op je buik met je neus naar de grond rol je om je lengte-as en over je billen tot stand en stap je uit naar spreidstand met je rechterbeen gebogen en je rechter schouder duidelijk naar zijkant 3 geduwd. Vervolgens ren je de zaal rond en eindig je met je buik in de richting van het publiek, enzovoort.

Afhankelijk van de beschikbare lestijd en het werktempo kunnen de volgende taken nog in de eerste les worden uitgevoerd.

Indien er voor gekozen wordt de taken 5 en 6 naar de volgende les te verplaatsen, vraag de leerlingen dan hun code en bewegingsfrase te onthouden en eventueel te oefenen.

Bedenk verbindende bewegingen. Hoe beweeg je van de ene shape naar de andere?

Voorbeeld: van liggend op je buik met je neus naar de grond rol je om je lengte-as en over je billen tot stand en stap je uit naar spreidstand met je rechterbeen gebogen en je rechter schouder duidelijk naar zijkant 3 geduwd. Vervolgens ren je de zaal rond en eindig je met je buik in de richting van het publiek.

#### *Taak 5*

Oefen de bewegingsfrase die jij en je partner hebben gemaakt. Het is de bedoeling dat jullie de frase synchroon uit kunnen voeren op muziek, zonder erbij te praten.

Bespreek samen hoe je dit voor elkaar kunt krijgen en oefen de frase op muziek.

Kun je de frase al dansen? Kun je de frase zonder erbij na te denken op je gevoel uitvoeren?

#### *Taak 6*

Zoek een ander tweetal op.

Dans, samen met je partner, de door jullie ontworpen frase op de muziek. Het andere tweetal observeert jullie en probeert de code te kraken. Zij kijken dus naar de bewegingsrichtingen van jullie shapes. Waarschijnlijk moeten jullie de frase meerdere keren dansen voordat het andere tweetal jullie code kan kraken. Misschien moet je de frase zelfs wel heel vaak dansen. Let er op dat je duidelijk bent in je bewegingen en shapes. Geef het observerende tweetal tussentijds aan welke cijfers ze wel en nog niet goed hebben van de code.

Vervolgens proberen jullie de code van het andere tweetal te kraken.

Tips. Is de code gekraakt probeer dan ook het rijtje lichaamsdelen te ontdekken tot het tijd is om te wisselen. Lukt het niet de code te kraken (de bewegingsrichtingen te ontdekken) geef het observerende tweetal dan het rijtje met de betreffende lichaamsdelen op basis waarvan de frase ontworpen is. Ze hebben dan een hulpmiddel bij het observeren.

De cijfers van de bewegingsrichtingen kunnen uitvergroot op de goede plaatsen in de zaal worden opgehangen. Het kan al vanaf taak 3 een hulpmiddel bij het ontwerpen zijn.

De observatieopdracht gebeurt aan de hand van objectieve criteria. Er wordt niet naar een subjectief oordeel gevraagd zoals 'mooi' of 'stom'

#### *Afsluiting van de les*

Splits de groep in tweeën maar hou dezelfde tweetallen. De leerlingen uit groep 1 presenteren hun bewegingsfrases aan groep 2 en omgekeerd. Blijf de frase herhalen tot de fade out van de muziek. De leerlingen krijgen de gelegenheid de ontwerpen en het dansen van andere leerlingen te waarderen. Alle tweetallen hebben dezelfde taken uitgevoerd, maar de bewegingsfrases verschillen van elkaar. Ze zijn allemaal goed!

#### *Huiswerk*

Onthoud je frase en dans de frase nog eens. Neem de volgende les een A-viertje mee waarop je drie plaatjes/foto's (uit een krant of tijdschrift) hebt geplakt van mensen met een duidelijk zichtbare lichaamstaal. Schrijf onder elk plaatje/foto wat die persoon volgens jou met zijn lichaam uitdrukt. Waaraan kun je dat zien? Welke emotie speelt bij die persoon op dat moment?

#### *Een tweede les met als thema 'bodytalk'*

In deze les geven de leerlingen betekenis aan de frase die zij de vorige les hebben ontworpen en gepresenteerd. Hierbij wordt bewust gebruik gemaakt van de danselementen 'tijd' en 'kracht'. Inspiratiebron voor deze betekenisgeving is de door de docent bepaalde muziek, eventueel ondersteund door plaatjes en foto's

#### *Vorbereiding*

De leerlingen hangen bij binnenkomst hun A-viertje met plaatjes en tekst op 'muur 1'.

#### *Een inleiding*

Doel: in de sfeer van de les komen en (her)kennen van bewegingsrichtingen.

Muziek: regelmatige muziek in 4/4 maatsoort, tempo 120-140 BPM.

Organisatie: frontkringen van acht tot tien personen. De kringen staan los van elkaar in de zaal.

Bewegingsopdrachten.

1. Herhaal met elkaar het klapritme op muziek uit de inleiding van les 1.

2. Bedenk een lichaamsdeel en een cijfer (bewegingsrichting). Dit bepaalt straks met welk lichaamsdeel je in welke richting moet wijzen op de laatste tel van het klapritme. (dus in plaats van de klap tegen de burens). Spreek per kring af wie start met het geven van zijn/haar opdracht, beweegt iedereen in de kring met het genoemde lichaamsdeel in de genoemde bewegingsrichting dan geeft de leerling links naast de vorige opdrachtgever zijn/haar nieuwe opdracht.

Met de klok mee geven alle leerlingen in de kring om de beurt hun opdracht. Is iedereen geweest ga dan door met het basisklapritme (dus met de klap tegen de burens op tel 4) tot de fade out van de muziek.

Voorbeeld. Leerling A geeft de opdracht "neus, 3". Na twee klappen op de benen en een klap in de handen wijst iedereen in de kring op tel 4 met zijn neus in richting 3. Deze frase van 4 tellen wordt net zo lang herhaald tot de volgende leerling een nieuwe opdracht geeft.

Omdat de leerlingen in een kring staan moet de één zijn hoofd naar rechts draaien om met zijn neus in 'richting 3' te wijzen, de ander links om en diegene die met zijn rug naar richting 3 staat zal zijn hoofd 180 graden moeten draaien!

Tips. Blijf een opdracht herhalen tot de volgende opdracht wordt gegeven; je gaat dus niet stil staan wachten op een nieuwe opdracht. Zolang je muziek hoort, ben je in beweging.

In plaats van drie kringen van acht tot tien personen kan deze inleiding ook in één grote kring worden uitgevoerd. Het duurt dan wel langer voor iedereen zijn opdracht aan de groep heeft gegeven. Als docent kun je meedoen in de kring die naar jouw idee begeleiding nodig heeft.

#### *Kern van de les. Taak 1*

Zoek je partner van de vorige les en herhaal de door jullie ontworpen bewegingsfrase.

Oefen de frase op de muziek tot je de frase (weer) kunt dansen.

### *Taak 2*

Luister naar de nieuwe muziek.

Bekijk de plaatjes/foto's aan de muur en zoek een foto uit die jij bij deze muziek vindt passen.

Vertel je partner welk plaatje/foto jij hebt uitgezocht en verklaar je keuze.

### *Taak 3*

Pas, samen met je partner, jullie frase aan de nieuwe muziek aan. Neem hierbij de emotie en de bijpassende lichaamstaal als uitgangspunt.

Hoeveel 'kracht' heb je nodig bij het uitvoeren van jullie frase om deze emotie in je bewegen uit te drukken? Denk hierbij aan 'sterk/slap', 'gespannen/ontspannen' of 'zwaar/licht' bewegen.

In welk tempo kun je de frase het beste uitvoeren om deze emotie in je bewegen uit te drukken? Hoe lang duren de stops, hoe lang houd je een shape vast?

Let op: de bewegingsrichtingen en lichaamsdelen veranderen niet! Wat er wel verandert is de manier waarop de frase wordt uitgevoerd: de bewegingskwaliteit. Deze wordt bepaald door de danselementen 'kracht' en 'tijd'.

### *Taak 4*

Oefen de bewegingsfrase waar je partner en jij een nieuwe betekenis aan hebben gegeven. Het is weer de bedoeling dat jullie de frase synchroon uit kunnen voeren op muziek, zonder erbij te praten.

Kun je de frase al dansen? Kun je de frase zonder erbij na te denken, 'op je gevoel' uitvoeren? Kun je bij het uitvoeren van de frase met de nieuwe bewegingskwaliteit de emotie voelen die je wilt uitdrukken? Hoe kan het publiek deze emotie in jullie frase herkennen?

### *Taak 5*

Zoek een ander tweetal op.

Dans, samen met je partner, de door jullie ontworpen frase op de muziek. Het andere tweetal observeert jullie en brengt vervolgens onder woorden hoe zij denken dat jullie met de elementen 'kracht' en 'tijd' betekenis aan de frase geven.

### *Taak 6, 7, 8 en 9*

Herhaal de taken 2 tot en met 5 met andere muziek als uitgangspunt.

### *Afsluiting van de les*

Splits de groep in tweeën, maar werk in dezelfde tweetallen. De leerlingen uit groep 1 presenteren hun bewegingsfrases aan groep 2 en omgekeerd. Blijf de frase herhalen tot de fade out van de muziek. De leerlingen krijgen de gelegenheid de weergave van gevoelens in de dansen van andere leerlingen te observeren en te waarderen.

### *Huiswerk*

Onthoud jullie dansfrase. De volgende les mag eigen (dansbare) muziek worden meegenomen.

### *Een derde les met als thema 'express yourself'*

In deze les leren de leerlingen kenmerken van verschillende dansstijlen of trends (uit de eigen veranderende bewegingscultuur) te herkennen met behulp van de danselementen. Deze kenmerken leren zij toepassen in hun eigen bewegingsvocabulaire.

### *Inleiding*

Doel: in de sfeer van de les komen

Muziek: trendy, populaire (dansbare) muziek (die de leerlingen zelf hebben meegenomen)

Organisatie: tweetallen kriskras door de ruimte (zoek een partner uit het tweetal dat de vorige les naar jou heeft gekeken tijdens de vijfde taak).

Bewegingsopdrachten.

Loop met je partner in de diverse richtingen door de zaal. De één is leider, de ander is volger.

Benoem de richting waarin je loopt. Voor iedere nieuwe richting wissel je van leider/volger. Beweeg

naar het karakter van de muziek.

Herhaal de vorige opdracht en ben je bij de gekozen richting aangekomen dan doet de 'leider' een beweging op de plaats die de volger nadoet/meedoet. Als de volger vindt dat de beweging lang genoeg is uitgevoerd, neemt deze de leiding over, gaat een nieuwe richting in en doet vervolgens een nieuwe beweging op de plaats voor. Dat herhaalt zich enkele keren.

Tip. Laat leerlingen benoemen wat het kenmerk van bewegen op deze muziek is. Laat leerlingen met de opdracht doorwerken tot de fade out van de muziek. Daag leerlingen uit hun zelfbedachte bewegingen zo eenvoudig of juist zo moeilijk te maken dat beide plezier aan de opdracht beleven. Om aan te sluiten bij de dansvaardigheden van individuele leerlingen kan er ook met tweetallen van gelijk niveau worden gewerkt.

#### *Kern van de les. Taak 1*

Vorm groepjes van vier door met je partner van de vorige lessen een ander tweetal op te zoeken. Leer elkaar de ontworpen frases aan en verbind deze frases met elkaar.

#### *Taak 2*

Luister naar de nieuwe (trend) muziek. Welke kenmerken hoor je in deze muziek? Bespreek dit met elkaar en pas jullie aan elkaar gekoppelde frases aan deze muziek aan.

#### *Taak 3*

Zoek een ander viertal. Presenteer jullie frases aan elkaar. Leer de frases van elkaar en maak weer een verbinding tussen alle fases. Hoe kun je het aanleren van de frases aanpakken? Bespreek dit met elkaar en ga aan de slag.

#### *Taak 4*

Beweeg op muziek met z'n achten en met de dans die nu uit vier frases is opgebouwd.

Wanneer iedereen de dans kan uitvoeren en er is nog tijd maak dan opstellingen in de 'ruimte':

- wie staat op welke plek?
- sta je op een rij, in een blok, in een kring, ...?
- start je allemaal met je gezicht richting publiek?
- hoe dicht sta je bij elkaar?
- wissel je al dansend van opstelling?
- waar eindigen jullie je dans en in welke pose/shape?

#### *Taak 5*

Elke groep presenteert hun dans aan de rest van de klas.

Observeer hoe elke groep zijn dans aan de muziek heeft aangepast.

Tips. Wanneer het voor leerlingen niet veilig voelt om groepje voor groepje te presenteren, deel de klas dan in twee groepen of laat ze groepje voor groepje observeren. Het is geen probleem wanneer het ene groepje een 'work in progress' laat zien en het andere groepje een dans die 'af' is. Het belangrijkste is het veranderen van de bewegingskwaliteit waarmee de frases worden gedanst zodat deze bij de muziek passen. De taken mogen op muziek worden uitgevoerd die de leerlingen zelf hebben meegenomen. Als alle groepjes eigen muziek hebben laat ze dan thuis op hun eigen muziek oefenen en bied hen de mogelijkheid hun dans de volgende les op eigen muziek te presenteren.

#### *Verantwoording van de muziekkeuze en muzieksuggesties*

Een bewegen en muziekles staat of valt met de muziekkeuze. Muziek is immers een cruciaal onderdeel van een dans. Het bepaalt mede de sfeer, de stemming en kan een bron van inspiratie en energie zijn.

Al eerder in deze paragraaf zijn vanuit de muziekkant van bewegen en muziek de volgende principes onderscheiden: muziekstijl/genre, klankkleur/sfeer van de muziek, duur, tempo (uitgedrukt in Beats Per Minuut), maatsoort, ritme, frasering, wel/geen muziek, wel/geen geluid, stem/zang, stilte. Hieronder worden per les en taak muzieksuggesties gegeven. De naam van de groep of artiest wordt genoemd, de titel van het nummer, het tempo (indien van belang voor de taak), de duur van het nummer en de titel van de CD. Bovendien wordt er aangegeven waarom er voor de betreffende muziek is gekozen.

### *Les 1 'kraak de code'*

Muzieksuggesties voor de warming up:

- Tiësto – Traffic (136 BPM, 5:27 min.) CD 'Just be'.
- Tiësto – Just be (136 BPM, 8:44 min.) CD 'Just be'.
- Tiësto – Walking on clouds (136 BPM, 7:27 min.) CD 'Just be'.
- Cirque du Soleil – Barock (112 BPM, 4:20 min.) CD 'Saltimbanco'.

Voor het klapritme van inleiding is muziek nodig in 4/4 maatsoort met een regelmatige frasering. Bovenstaande muziek voldoet hieraan. Het nummer Barock is instrumentaal, heeft een duidelijke beat en een laag tempo. Dit maakt het zeer geschikt voor leerlingen die nog niet zo vaardig zijn in bewegen en muziek. Ook Traffic is instrumentaal en heeft een duidelijke beat. Dit nummer heeft een hoger tempo dan Barock. Sommige leerlingen zullen dit gemakkelijker vinden, anderen zullen dit moeilijker vinden. In Just be en Walking on clouds wordt gezongen en is af en toe de beat niet hoorbaar. Deze muziek is dus uitdagend voor de meer muzikaal vaardige leerlingen.

Les 1, taak 1 en 2 worden zonder muziek uitgevoerd. De leerlingen maken hier afspraken over hun code en hun rijtje lichaamsdelen.

Les 1, taak 3 en 4. Muzieksuggesties:

- Cirque du Soleil – Kalandéro (5:16 min.) CD 'Alegria'
- Cirque du Soleil – Irna (4:46 min.) CD 'Alegria'

Gebruik deze muziek op een dusdanig laag volume dat de leerlingen met elkaar kunnen overleggen tijdens het ontwerpen en de muziek niet als leidraad kunnen gebruiken. De muziek is er enerzijds om een positieve werksfeer en energie te genereren. Het is stimulerende, beeldende, theatrale muziek. Anderzijds moet de muziek voorkomen dat de leerlingen metrisch werken. De docent kan leerlingen die vast blijven houden aan het tellen ('5, 6, 7, 8') naar de muziek laten luisteren. Deze muziek nodigt namelijk niet uit om metrisch op te werken door de gevarieerde ritmische structuur en het tempo. Bovendien komen in het nummer Irna een 3/4 en 4/4 maatsoort naast elkaar voor.

Les 1, taak 5 en 6 en de afsluiting van de les. Muzieksuggesties:

- Cirque du Soleil – Irna (4:46 min.) CD 'Alegria'
- Cirque du Soleil – Aborigenes Jam (3:08 min.) CD 'Dralion'

Ook hier is gekozen voor stimulerende, theatrale, beeldende, instrumentale muziek. Aborigenes Jam is door een duidelijke beat, naast de sterke opzweepende ritmes, eenvoudiger dan Irna. Het gevaar is wel dat de leerlingen weer metrisch gaan werken.

### *Les 2 'bodytalk'*

Voor de inleiding van deze les kan dezelfde muziek worden gebruikt als voor die van de eerste les.

Les 2- taak 1. Voor deze taak kan dezelfde muziek worden gebruikt als bij taak 5 en 6 van de eerste les. Zodoende kan de muziek een hulpmiddel zijn bij het herinneren van de bewegings- frase. Het herkennen van de muziek kan leiden tot het herkennen van de bewegingsfrase.

Les 2- taak 2, 3, 4 en 5. Muzieksuggesties:

- Clive Bell & Max Reed – Kuan Yin (3:24 min.) CD 'Journey to Tibet'
- Enya – Miss Clare remembers (2:00 min.) CD 'Watermark'
- Moya Brennan – Harpsong (3:23 min.) CD 'Two horizons'

Deze muziekstukken vormen een contrast met de muziek uit de inleiding en de eerste les. Alle drie nummers zijn instrumentaal en zijn heel rustig van karakter. Er is geen beat of andere duidelijke puls. Vaak kiezen de leerlingen een 'verdrietige' foto bij deze muziek. De bewegingsfrase wordt dan in een langzaam tempo, met hangende schouders, neergeslagen ogen en gebroken lijnen (in plaats van een lang gemaakte, gestrekte arm, een korte arm door een knik in de pols en elleboog) en met weinig kracht en weinig of geen dynamiek uitgevoerd.

Les 2- taak 6, 7, 8 en 9. Muzieksuggestie:

- Gabriel Yared – La poubelle cuisine (1:49 min.) CD soundtrack 'Betty Blue'

Deze muziek vormt weer een contrast met de vorige 'verdrietige', rustige muziek. La poubelle cuisine is opgewekte volksmuziek met een regelmatige puls. Het nodigt uit tot een bouncende, springerige

uitvoering van de bewegingsfrase, waarin veel in het hoge level (hoogtelaag) wordt gewerkt met lichte, maar wel dynamisch sterke bewegingen.

*Les 3 'express yourself'.*

Voor deze les worden geen muzieksuggesties gegeven. Het is immers de bedoeling dat de leerlingen deze les met muziek werken die ze zelf hebben meegebracht en die op het moment dat de les plaatsvindt populair is.

Ten tijde van het schrijven van deze paragraaf (december 2004) zijn streetdance en salsa zeer populair en nemen leerlingen hiphop, R'n B en latin muziek mee.

## **6 Hoofdstuk in vogelvlucht**

De spil binnen een 'krachtige' leer- en sportomgeving is het 'actief leren onderwijzen'. Het gaat om de kern van het bewegingsonderwijs als een leervak: het gemotiveerd en actief leren door de leerling. Een samenhangend geheel aan opvattingen kunnen dat actief leren onderwijzen nog meer vorm en inhoud geven, maar 'ALO' is de spil in dit geheel.

Leermiddelen stimuleren het leren én leren leren. Schema's, werkpatronen en vuistregels maken deel uit van leermiddelen als les- of informatiebrieven, kijk-, zoek- en ontwerpwijzers, taakbrieven en studiewijzers.

Het geheel kan worden aangeduid als een potentieel 'krachtige' leer- en sportomgeving.

Aan de hand van praktijkartikelen beschrijven we de toepassing in atletiek, turnen, spel en bewegen en muziek.

Hiermee wordt geïllustreerd dat leerlingen een sport- en beweegcompetentie moeten verwerven. Een beetje beter een voetbalwedstrijdje leren spelen én beter gaan spelen. De rol van speler maar ook van scheidsrechter/organisator of helper/coach bij een 'sportevenement' kunnen uitvoeren. De leerlijnen zijn te vinden op het gebied van bewegingsthema's én ensceneringsthema's.

Praktijkvoorbeelden illustreren dat.

In dit hoofdstuk komt één handelings**model** voor.

In paragraaf 1 wordt het model van 'actief leren onderwijzen' beschreven. Het is één indicator, de spil in het geheel, van het model van een 'krachtige' leer- en sportomgeving dat in hoofdstuk 5, paragraaf 7 is beschreven.