

## Hoofdstuk 7 Plannen van bewegingscontexten

- 1 Systematisch ontwerpen in blokken
  - Vaststellen van de beschikbare bewegingstijd
  - Kritische omvang van wat geleerd moet worden
  - Leren bewegen als doel heeft prioriteit
  - Praktijk.* Volleybal en al pendelend omgaan met verschillen
- 2 Plannen maken
  - Betekenis van het plannen
  - Plannen in verschillende maten en soorten
  - Plannen in samenhang ontwikkelen
  - Stappen bij het maken van een module
  - Plan voor verdeling van bewegingsgebieden en periodeplannen
  - Ontwerpen van themaplannen
  - Een lessenreeksplan
  - Ontwikkelen van plannen
- 3 *Praktijk.* Een lessenreeksplan softbal voor onderbouw VO
- 4 *Praktijk.* Bewegingsthemaplannen voor 'springen' en 'zwaaien en draaien aan ringen' bij turnen
- 5 *Praktijk.* Ensceneringsthemaplannen
  - Bewegend oefenen: 'geven van spelleiding geven'
  - Sportief bewegen: 'over bewegingsmotieven'
  - Veilig en gezond bewegen: 'speltraining'
- 6 Hoe goed zijn wij? Een zelfanalyse voor een vaksectie.
- 7 Hoofdstuk in vogelvlucht

### 1 Systematisch ontwerpen in blokken

Zonder plannen op korte en lange kun je het sporten en bewegen niet verbeteren. Overigens heb je ook niet de garantie dat het met al die plannen zeker zal lukken. Het is altijd nog de lerende zelf die daarvoor open moeten willen staan. Plannen bieden kansen op leren en ontwikkelen. Ze moeten samenhang vertonen en nadere specificaties van elkaar zijn. Van plannen voor een lessenreeks, themaplannen en modules kom je uiteindelijk bij een vakwerkplan uit. Plannen, waarmee motorische, sociale en cognitieve (leer)ervaringen worden gerealiseerd. Het lesplan is al in hoofdstuk 4 aan de orde geweest.

Goed onderwijs en goede sporttraining begint met een doordachte en systematische voorbereiding. Bij planning is de vraag belangrijk hoeveel tijd aan bepaalde bewegingsactiviteiten moet worden besteed om alle leerlingen voldoende leervorderingen te laten maken. Wat 'voldoende' is wordt door de docent ingeschat en door de lerende bevestigd. Het gaat om het vaststellen van de kritische omvang aan tijd. Dit is: de minimale omvang die nodig is om vrijwel alle leerlingen (minimaal 80 procent) voldoende tijd en kansen voor leervorderingen te geven. Voldoende tijd hebben, is in het onderwijs een schaars goed. Er is inhoudelijk namelijk zoveel mogelijk en we willen de jeugd vooral veelzijdige bewegingservaringen geven. Een breed aanbod aan leerervaringen, maar wél met voldoende diepgang. Hoe kunnen we de bewegingstijd optimaal benutten? Hoe komen we tot (meer) verantwoorde verdelingen van tijd? Daarvoor hebben we plannen nodig.

#### Vaststellen van de beschikbare bewegingstijd

Het aantal lessen bewegingsonderwijs bedraagt in het voortgezet onderwijs per week per klas twee of drie lessen van 45 of 50 minuten. In veel gevallen zie je ook dubbeluren. Bij 40 lesweken zijn 80 of 120 lessen mogelijk. Praktisch gezien is dat niet haalbaar. Je kunt als docent ziek worden, klassen gaan op excursie, een buitenlandse reis of nemen aan een kamp deel en de gymzalen worden nogal eens als ideale examenruimte gezien. Je zult zien dat in die tijd het weer dan ook niet meewerkt. Kortom een uitval van zo'n 15-20 lessen per jaar (circa 20%) per klas in en cursusjaar is reëel. Met 65 of 100 lessen zul je het moeten doen.

De 'verloren tijd' kan worden meegenomen in de tijd voor zelfstudie. Weliswaar en wellicht op andere

momenten nodig, maar verdedigbaar als te benutten tijd voor het bewegings- onderwijs. De volgende stap is het per leerjaar maken van een verdeling van de lessen over de verschillende bewegingsgebieden gemaakt. Hier als voorbeeld in de eerste fase van het voortgezet onderwijs en voor een tweede leerjaar bij drie lessen per week. Zie figuur 1.

<i>Geroosterde programma</i>	<i>Buitengeroosterde programma: schoolsport</i>
Atletiek (13%): 2 x 8 lessen	Atletiektoernooi en oriëntatieloop
Bewegen en muziek (8%): 10 lessen	
Spel (42%): 50 lessen - voetbal (2 x 5 lessen) - basketbal (10 lessen) - volleybal (10 lessen) - softbal (2 x 5 lessen) (uni)hockey (5 lessen)	Basketbal- (vóór kerstvakantie) en volleybaltoernooi (vóór meivakantie) Interne basketbalcompetitie (duur: 8 weken)
Turnen (17%): 20 lessen	Turn- en acrogymdemonstratie (vóór paasvakantie)
Vechtsporten- judo (5%): 6 lessen	Clinic karate (10 lessen; tussen herfst- en kerstvakantie)
Zelfstudieruimte (20%): 18 lessen	

*Figuur 1 Verdeling lessen per bewegingsgebied in een tweede leerjaar*

Het geroosterde en buitengeroosterde programma vormt een eenheid en vult elkaar aan of zorgt voor een verdieping.

### **Kritische omvang vaststellen**

Leren kost tijd. Een beetje beter leren sporten én beter leren spelen, vechten of bewegen op, aan en over toestellen vergt de nodige tijd. Om alle leerlingen voldoende spel- en leerervaring te geven met bijvoorbeeld softbal, is twee keer vijf lessen (vanwege de weersomstandig- heden verdeeld) in een blok aan het begin en aan het eind van het jaar, minimaal nodig.

Zo'n omvang noemen we een kritische omvang. Het is de meest minimale omvang die een docent nodig acht om alle leerlingen tot voldoende leerervaring op een bepaald bewegings- gebied te brengen. Wat 'voldoende' is hangt van de docent af. Het zal per leerling in de gegeven tijd en per docent verschillen. Ben je voor sportgerichte bewegingseducatie dan gaat het om een beetje beter softballen én het beter spelen van een slag- en loopspel (het kan immers ook gaan om cricket, rounders of golf). Staat sporteducatie centraal dan zal twee keer tien lessen nagestreefd worden en gaat het vooral om bewegingseducatie, waarbij het oplossen van slag- en loopproblemen bij meerdere spelen (kastie, rounders, softbal, wicket-cricket en micket-golf) centraal staat, dan zijn die twee keer vijf lessen weer acceptabel.

In het eerste geval (sportgerichte bewegingseducatie) verwacht je van spel op school dat het in en zodanige omvang aan bod komt, dat wat in het vorige jaar is geleerd/werd gedaan nu weer enigszins herkend en toegepast wordt én het spel zich nu ook weer wat verbeterd. De aanduidingen 'wat en enigszins' zal concreet moeten worden ingevuld. Hierbij maken we over de omvang beslist en afhankelijk van wat we ons ten doel stellen verschillende keuzes. Wat 'net voldoende' wordt gevonden is de *kritische omvang*.

Voor bijvoorbeeld softbal betekent dat het volgende. Je probeert aan het begin en het einde van het jaar optimaal gebruik te maken van wat het weer je kan bieden. Twee periodes van toch wel minimaal vijf lessen zijn nodig om het spel in enige mate kans op ontwikkeling te geven. Die tien lessen per jaar is voor ons de kritische omvang.

Voor de meeste bewegingsgebieden geldt de activiteit één les per week in een periode van vakantie tot vakantie aan bod komt. Het leren vindt het meest optimaal plaats als het in zo'n blok kan worden geleerd en verbeterd.

Een blok varieert per bewegingsgebied van zes tot twaalf lessen. Per periode tussen herfst-, kerst-, paas- of mei- en zomervakantie zijn twee of drie bewegingsgebieden voldoende afwisselend. Bewegingsgebieden variëren in moeilijkheidsgraad. Volleybal en softbal zijn moeilijker dan basketbal. Basketbal is weer moeilijker dan handbal of rugby die in zes lessen tot voldoende spelontwikkeling

leiden. Voetbal en (uni)hockey zijn sterk van het spelniveau van de groep afhankelijk. De verdeling van de verschillende bewegingsgebieden in een tweede leerjaar kan als volgt zijn. Zie figuur 2.

Periode	1	2	3	4
Spel	Softbal: 5 lessen	Basketbal: 10 lessen	Volleybal: 10 lessen	Softbal: 5 lessen
	Voetbal: 5 lessen			Voetbal: 5 lessen
				(Uni)hockey: 5 lessen
Atletiek	8 lessen			8 lessen
Turnen		10 lessen	10 lessen	
Bewegen en muziek		8 lessen		
Vechtsporten			6 lessen judo	
Zelfstudie	4 lessen	4 lessen	4 lessen	6 lessen
Schoolsport	Oriëntatieloop	clinic karate basketbaltoernooi	interne basketbal- competitie volleybaltoernooi turn- en acrogym- demonstratie	Atletiektoernooi

*Figuur 2* Periodeplanning tweede leerjaar

Voldoende leertijd is absolute voorwaarde om leerlingen een beetje beter een sport te leren uitvoeren, maar vooral bijvoorbeeld ook beter te leren (vecht)spelen of te bewegen op, over en aan toestellen.

In de bovenbouw (maar het kan al vanaf klas 3) wordt een kern- en een keuzeprogramma aangeboden naast een schoolsportprogramma. Een **Sport Oriëntatie** en **Keuzeprogramma** kan deel van het reguliere programma zijn, maar als dat programma gericht is op sporteducatie of sportgerichte bewegingseducatie is het overbodig en kan het gehele geroosterde programma worden opgevat als een groot 'SOK'-programma. Is het programma gericht op bewegingseducatie, dan is een SOK-programma wel zinvol.

Enige variatie in het aanbod is wenselijk. Daar komen dan bijvoorbeeld spelen aan bod als: honkbal (voor de betere spelgroepen), tennis en/of badminton.

### Leren sporten en bewegen als doel

Het leren (beter te) bewegen is de kern van het bewegingsonderwijs. Het gaat als je jong bent bijvoorbeeld om het (beter) leren balanceren, zwaaien, over de kop gaan of hard lopen. Als je wat ouder bent gaat het om het (beter) leren voetballen, turnen of judo'en. De lesgever kiest bewegingactiviteiten en ordent deze op zo'n manier dat (beter) leren zo goed mogelijk kan worden gerealiseerd. De primaire ordening is sport- en bewegingsgericht. Het gaat om:

- een beetje beter leren voetballen, maar ook om beter leren spelen,
- een beetje beter leren judo'en, maar ook om beter leren vechtsporten,
- een beetje beter leren turnen, maar ook om beter leren bewegen op, aan en over toestellen,
- een beetje beter leren atletieken, maar ook om beter leren lopen, springen en werpen,
- ....

Dat betekent dat leerlingen vooral leren bewegingsproblemen op te lossen. Daarvoor hebben ze bewegingsvaardigheden nodig die ze zich in enige moeten aanleren. Dus...leren van een handstand om op de handen te blijven staan, een speerworp om deze ver weg te gooien, basketballen om een doelspel te spelen, een borstcrawl om snel te kunnen zwemmen, een o-soto-gari om een partner uit balans te krijgen of streetdance om op een bepaalde manier op bewegen en muziek te bewegen. De tijd die minimaal nodig is om leerlingen het bewegen op een bepaald gebied voldoende te leren kunnen hebben we de 'kritische omvang' genoemd. Een keuze die voor iedere docent verschillend kan zijn.

Bij sport en bewegen zijn ook andere waardegebieden van belang. Een waardegebied is 'iets dat... of iemand die ... voor een bepaald persoon belangrijk is en van invloed is op het eigen gedrag'. Het gaat bij bewegen ook om zaken als:

- hoe kan ik mezelf steeds beter leren bewegen en hoe kan ik bewegingsvormen en -situaties naar eigen wensen veranderen?
- hoe kan ik zorgen voor sportief bewegen?
- hoe kan ik veilig en gezond bewegen en hoe past het bewegen in een gezonde leefstijl?

Naast bewegingsthema's en -doelen zijn dus ook ensceneringsthema's en -doelen van belang. Een gebied waarvan actie het meest kenmerkende is en dat sporten en bewegen als missie heeft, moet zich daartoe dan ook beperken. We kunnen het hebben over voeding, eerste hulp bij sportongevallen, doping in de sport of hooligans. Het is zeker zinvol in het onderwijs, maar niet voor een les sport en bewegen. Om te leren het eigen bewegen en dat van anderen te beïnvloeden hebben we de handen en de hersens vol.

Het realiseren van deze doelen in samenhang is niet eenvoudig. Door het benadrukken van ensceneringsthema's (of -doelen) komt de prioriteit soms anders te liggen. Er treedt een tijdelijke verschuiving in aandacht op naar het bewegen als middel. Een voorbeelden ter illustratie.

Als leerlingen voor het eerst bij basketbal leren in beweging met een lay- in of lay- up te doelen hebben ze daar enige lesdelen voor nodig die ook relatief dicht elkaar opvolgen. Het is een leerproces waarin afwisselend het in stappen complexer maken van de vorm of situatie, het zelf oefenen, het speciaal letten op..., het luisteren naar de feedback van de leraar en het elkaar helpen en aanwijzingen geven voortdurend plaatsvindt. Het leren is hier duidelijk gericht op het beter kunnen doelen in beweging en in het bijzonder het uitvoeren van een lay- in/ lay-up in een daarvoor geschikte situatie. Leren bewegen is doel.

Als je leerlingen inzicht wilt geven in welke principes bij het leren van bewegingsvaardigheden belangrijk zijn kun je dat doen terwijl de leerlingen een lay- in/lay- up, een salto, een speerworp en een de-ashi-barai uitvoeren. Het leren heeft hier als doel: leren handelen met inzicht en wordt aan verschillende inhouden gekoppeld. Het leren over bewegen ondersteunt uiteindelijk het leren van bewegingsactiviteiten. Het kan ook zoveel aandacht krijgen dat het bewegen tijdelijk een middel wordt om inzicht in bewegingsprincipes te krijgen. Het kunnen analyseren van het bewegen krijgt alle aandacht in plaats van het bewegen zelf.

De leerlingen in het tweede voorbeeld hebben misschien hun bewegen in de lessenreeks niet direct verbeterd. In het verder leren kunnen ze de kennis toepassen en heeft dan wél een verbetering of sneller leren tot gevolg. Toename van inzicht, van slim bewegen, kan bijvoorbeeld het basketballen verbeteren. Je doet het beter en je weet ook waarom.

Het verschuiven van aandacht en prioriteit of accent gebeurt door de docent, maar moet ook bij de leerling plaatsvinden. De samenhang blijft in zo'n leerproces behouden. De docent tematiseert, stelt iets centraal. Je kunt ook zeggen: de docent pendelt.

Het bewegen gebruiken om iets anders duidelijk te maken betekent nog wel dat er primair op het leren bewegen wordt geordend. De docent besluit vijf tegen vijf te gaan basketballen. Bij dat spelen functioneren coaches en de vraag is: hoe moeten ze coachen? De aandacht van docent én coaches verschuift naar die mogelijke aandachtspunten én werkwijze. Bewegen blijft overigens nog steeds doel. De aandacht is tijdelijk even ergens anders op gericht. Het is in een lessenreeks acceptabel om de volgende opbouw te volgen.

In de eerste les, lessen of lesdelen ligt de nadruk op *het beleven* van een bewegingsactiviteit.

Het gaat om het opgaan in een bewegingsactiviteit opgaan. Het proberen zwaai te krijgen en te houden of hoog uit de minitramp te springen.

In de volgende lessen staat het (beter) *leren* beheersen van bewegingsactiviteiten centraal.

Het (beter) leren uitvoeren van bewegingsvaardigheden om de voor dat bewegingsniveau relevante problemen op te kunnen lossen. Er worden aanwijzingen gegeven, situatie worden veranderd om leereffecten te krijgen. Leren en beleven komen afwisselend aan bod.

In de laatste lessen is er veel aandacht voor het (beter) leren beheersen van ensceneringsvaardigheden. Het gaat dan onder andere om het regelen/organiseren, observeren/analyseren, leiding geven, ontwerpen, reflecteren, probleemoplossingsmanieren kennen.

Leren, beleven maar nu ook *leren te leren* komen afwisselend aan bod. Ook hier is sprake van

didactisch pendelen door de docent. De aandacht van hem én de leerling verschuift.

Er zijn redenen om 'bewegen als doel' in te ruilen voor 'bewegen als middel'. De primaire ordening komt dan te liggen bij het realiseren van andere zaken. Bijvoorbeeld...

*....wanneer voorwaarden ontbreken*

Wanneer tijdens het spel veel spelers erg onsportief spelen of hulpverleners bij het zwaaien en neerspringen slecht gebeurd ontbreken de voorwaarden om goed en plezierig te kunnen bewegen. Leren sportief te spelen en leren goed hulp te verlenen worden de aandachtsgebieden en de activiteiten worden daar primair op geordend. De aandacht van docent en leerling richt zich sterk op de hiermee verbonden sociale vaardigheden. Of het spelen of het zwaaien beter gaat is voorlopig even niet het belangrijkste. Verbeteren de voorwaarden voldoende dan wordt het (beter) leren bewegen weer doel.

*.....wanneer nadrukkelijke bewustwording wenselijk is*

Volleyballen kun je heel prestatief spelen. De teams zijn, zo mogelijk, even sterk. Er wordt geprobeerd technisch goed mogelijk te spelen, tactiek speelt een belangrijke rol, er wordt om punten gestreden en spelregels worden strikt toegepast.

Volleyballen kun je ook heel recreatief gericht spelen. Binnen een team zijn de niveaus verschillend. Regels worden aan het niveau aangepast. Techniek en tactiek is van weinig belang. Het samen plezier maken is het belangrijkste. Wie wint is niet zo van belang.

Het wordt belangrijk gevonden dat leerlingen deze bewegingservaring krijgen. Ze ervaren dat je een bewegingsactiviteit op verschillende manieren kunt uitvoeren. Daarvoor is nadrukkelijke aandacht vereist en worden de activiteiten ook bewust op geordend. Het 'beter gaan volleyballen' is hier secundair. Volleyballen is middel.

Ook in de sport gaat het om doel of middel. Je sport omdat je dat op zich plezierig vindt. Je doet het om het turnen, voetballen en boksen zelf. Maar het kan ook gaan om het door sport realiseren van iets anders: je krijgt er status mee, je krijgt er een mooi lijf van of je bouwt er een netwerk van afnemers mee op. In het eerste geval spreken we van intrinsieke motivatie. Motivatie die uit de aard van de sport voortkomt. In het tweede geval spreek je van extrinsieke motivatie. Motivatie die van buiten de sport komt (Hoyng et al., 1998)

*Bewegingsspelen*

Naast sportspelen bestaan er bewegingsspelen, waarbij een 'verhaal' domineert en het bewegen middel is om de bedoeling van het verhaal te realiseren. De activiteit ontleent zijn zin aan een bepaalde context bijvoorbeeld van een kamp. Er zijn competitieve, op wedijver (winnen-verliezen) gebaseerde spelen én non-competitieve spelen, waarin samenwerking domineert en het om een gezamenlijke prestatie-op-zich gaat.

Bewegingsspelen zoals die hier zijn beschreven, zijn competitieve spelen, waarin het samen (tactisch) presteren tot winnen of verliezen leidt. Het bewegingsdoel domineert niet, maar een verhaaldoel ('veroveren van de vlag, asiel krijgen, dader en motief vinden, als enige overleven') óf doelen als oriëntatie en behendig (samen) nemen van hindernissen. Je kunt die spelen op elke leeftijd toespitsen en voor een educatief verantwoorde inhoud zorgen. Voorbeelden van dergelijke bewegingsspelen.

- Waar is Amalia van Arendshorst gebleven? Een verhaal voor speurders, snelle beslissers en doeners, waarbij op de plaatsen van delict 'halsbrekende' acties moeten worden uitgevoerd om de dader(s) te kunnen vinden en hun motieven te kunnen opsporen. Een kampspel voor overdag en in het bos.
- Zwerkbal voor dreuzels. Een handbal-/trekbalachtig spel gebaseerd op het verhaal van 'Harry Potter' dat op elk niveau in de school en in de zaal kan worden gespeeld. Een spel op zich én een basisspel voor handbal.
- Levend stratego. Een dynamisch loop- en sluipspel voor in het bos (als kamponderdeel) gericht op het veroveren van de vlag. Te spelen op verschillende niveaus. Overdag te doen. Eenvoudig als: spons-vuur-water of moeilijk als:
- Peacekeeping in Iracq. Een spel waarbij oriëntatie met kaart en kompas onontbeerlijk is, wegen op verschillende manieren moeten worden gevonden, bij incidenten snelheid en

behendigheid net zo onontbeerlijk zijn als voorzichtigheid of voor zekerheid gaan en een verdeling van taken voortdurend aan de orde is. Een kampspel voor in het bos en in het vrije veld. Overdag of 's nachts te doen.

- Run for life. Een spel waarin snelheid en tactisch handelen bij de vlucht is geboden om 'lijf en goed' veilig te kunnen stellen. Er zijn hinderlagen en valkuilen. Niets is meer zoals het was. Een kampspel voor in het bos en in het vrije veld, maar liefst 's nachts.
- Levend ganzenbord. Een door toeval (dobbelsteen) bepaald spel, waarin de weg voor een team is vastgelegd en allerlei hindernissen samen behendig moeten worden genomen.
- Vossenjacht op z'n Gronings is een loop- en mikspel, waarbij een natte dweil het achterwerk van de 'vos' moet raken. Er zijn meer beesten in het spel, die herkenbaar loopacties tonen of geluiden voortbrengen. Er wordt in tweetallen gewerkt om het wild beter te kunnen opjagen. Het geschoten wild wordt naar de jachtleider gebracht en een nieuwe opdracht wordt gegeven. Pas op voor de beschermde dieren en échte jagers want die lusten jullie niet.
- Dropping. Zwerforientatietocht door bos en over hei, waarbij het samen koers bepalen belangrijk is. Een nachtelijke dimensie voegt iets extra's toe.  
Een zwerftocht/hike/survivalkamp combineert wandelen, lopen, oriënteren en koers bepalen met kaart en kompas, klimmen en klauteren of het behendig nemen van gevaarvolle hindernissen, primitief eten en overnachten én elkaar stimuleren en helpen. Gevraagd: kinderen met pit!

### Praktijk. Volleyballen en al pendelend omgaan met verschillen

De lessenreeks is bedoeld voor een eerste klas VO en heeft een omvang van acht lessen van 50 minuten.

Het spelthema is: individueel en samenspelend scoren met het accent op het bovenhands spelen. Het ensceneringsthema is: spelend oefenen met accent op het elkaar helpen/coachen én het leren omgaan met verschillen in spelniveau.

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

In het streven om het rendement van lessen te verhogen is onder andere aandacht voor het motorische, sociale én cognitieve aspect in samenhang wenselijk. Thema's zijn op te vallen als algemene doelen en zorgen ervoor dat dezelfde inhoud op verschillende manieren tot onderwerp van onderwijs wordt. Bij de inhoud basketbal kan het gaan om: de techniek (motorisch), de tactiek (sociaal), de manier van scheidsrechteren of coachen (sociaal en cognitief), het prestatief of recreatief spelen (cognitief) of het sportief spelen (sociaal).

In elke les en lessenreeks wordt er tussen thema's gependeld en komen zowel bewegings- als ensceneringsthema's aan bod en tussen motorische, sociale en cognitieve aspecten.

Leren volleyballen kun je al spelend leren. De leer methode is in dat geval totaal-deel-totaal en maakt gebruik van basis van eind- en basisspelen (1+1, 1:1, 2+2, 2:2). De docent probeert zich vooral op het leren van de individuele leerling te richten door hen te vragen waar ze tijdens het spel vooral op letten (principes die de aandacht krijgen?) en hen tot actief leren te stimuleren door ze op basis van vragen tot mogelijke oplossingen van spelproblemen te brengen. Ook het (didactisch) principe van pendelen wordt toegepast. Hierbij wordt op vier fronten de aandacht van zowel de docent als de leerling verschoven. Zie figuur 3.

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

*Figuur 3 Pendelen of verschuiven van aandacht.*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Er zijn regelmatig time-outs waarbij de spelers van een team elkaar aanwijzingen kunnen geven. Dat

gebeurt soms wel en soms niet samen met de docent.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Les 8. Vier tegen vier spelen. De spelers geven vooraf hun spelniveau aan óf de teams worden naar niveau samengesteld. Aanvallend wordt 2-2 gespeeld, verdedigend wordt in een ruit gespeeld. Het net hangt nog steeds relatief hoog. Het samenspelen wordt met een extra punt gehonoreerd. De tweede bal op de eigen helft is voor de midvoor. Deze probeert tot een derde pass/set-up te komen. Er zijn regelmatig time-outs waarbij de spelers van een team elkaar aanwijzingen kunnen geven. Dat gebeurt soms wel en soms niet samen met de docent.

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

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

## 2 Plannen maken

### Betekenis van het plannen

Onderwijzen is een doelgerichte en uiterst complexe activiteit. Er worden in opeenvolgende lessen meerdere doelen nagestreefd, leerlingen moeten motorisch en sociaal vaardiger worden. Ze moeten ook meer kennis en inzicht in spelsituaties krijgen. Bovendien gaat het om een leren spelen. Iets leren veronderstelt een bepaalde aanpak, herhaling en zeker continuïteit. Je wilt ook dat leerlingen van elkaar leren, meer met elkaars (niveau- en interesse)verschillen rekening houden en zelf problemen leren oplossen. Systematisch en planmatig het leren van leerlingen op korte én lange termijn beïnvloeden is absoluut nodig (Dieleman et al., 1993; Faber, 1993; 1994; Plomp et al., 1992; Stegeman et al., 1984; 1995).

Plannen fungeren als kapstokken voor de docent. Ze geven handelingsaanbevelingen op hoofdlijnen aan en laten ruimte voor andere keuzes als leerprocessen zich anders ontwikkelen dan verwacht. Ze bepalen een richting en geven alternatieven als de praktische uitvoering anders verloopt. Niet alles wat wordt gepland hoeft op papier te worden gezet. Veel mag ook in gedachten worden doorgenomen. Plannen maken baseert zich in sterke mate op routines die in de loop van een beroepsloopbaan sterk toenemen. Voor zover het wel schriftelijk gebeurd is een sobere beschrijving, desnoods in steekwoorden, gewenst. Eén woord staat dan voor een samenhangend geheel van handelingen van de docent. Planning is een bewust proces. Het zorgt voor gestage voortgang of continuïteit in leerprocessen van leerlingen en ontwikkeling van een individu en een groep. Hoewel leerprocessen versnellingen, vertragingen en stilstand kennen los van een op zich stimulerende leercontext. Een garantie op voldoende leereffecten kan dus nooit worden verkregen.

### Plannen in verschillende maten en soorten

Plannen verschillen in omvang en reikwijdte. Ze variëren van een les tot vele lessen en van lessen aan een bepaalde klas tot programma's op hoofdlijnen voor een gehele schoolperiode. Ze zijn beperkt en specifiek of ruim en algemeen.

Voor een les maken we een lesplan. Een planning voor meerdere lessen noemen we een *lessenreeksplan*. Dit omvat meestal drie tot zes inhoudelijk samenhangende lessen die relatief kort achter elkaar worden gegeven en waarin bepaalde thema's centraal staan.

In zes lessen voetbal kan het gaan om de thema's 'individueel en samenspelend passeren en doelen' en 'het als team uitspelen van een tegenpartij'. Parallel hieraan leren de spelers elkaar te coachen en speelt dus ook het enceneringsthema 'spelend oefenen' een rol. Samenhang kan dus betrekking hebben op inhoud (voetbal) en/of de thema's in de lessenreeks ('individueel...').

Leren van iets of iets verbeteren, bijvoorbeeld judo'en, doe je meestal in meerdere lessen. Een lessenreeksplan is daarom een belangrijk plan. In het algemeen wordt op hoofdlijnen gepland, maar desondanks kan de mate van gedetailleerdheid van een les- of lessenreeksplan variëren. Kenmerkend voor een lessenreeksplan is de persoonlijke invulling. Elke docent doet dat op een geheel eigen wijze. In een vaksectie moeten geen lessenreeksplannen samen worden uitgewerkt.

De bewegings- en enceneringsthema's lopen door meerdere lessen heen en vertonen een opbouw in moeilijkheid en complexiteit. Dat van 'eenvoudig naar moeilijk' slaat op de opbouw binnen een thema (steeds moeilijker manieren van scoren doen), maar ook tussen opeenvolgende thema's (individueel scoren is eenvoudiger dan het individueel en samenspelend passeren en scoren). De opbouw wordt in *themaplannen* beschreven. Bewegingsthema's worden ontleend aan de structuur van het betreffende bewegingsgebied dat ook wel domein wordt genoemd. Enceneringsthema's hebben te maken met het organiseren of ontwerpen van bewegingssituaties. Themagebieden zijn: bewegen, bewegend oefenen, sportief bewegen en veilig en gezond bewegen.

Elk themagebied is aan bewegen gerelateerd en toepasbaar voor het hele gebied van sporten bewegen. Themagebieden fungeren feitelijk als meer algemene doelen, hoewel ze niet zo zijn geformuleerd. Thema's zijn de nadere specificaties van themagebieden en geven aan wát op wélke wijze onderwerp van onderwijs wordt. Thema's fungeren als leerdoelen en geven aan wat in een les

of lessenreeks centraal staat.

Themaplannen beschrijven de thema's van een bepaald themagebied voor de verschillende lessen in één of meerdere lessenreeksen. Themaplannen zijn de eerste plannen die een vaksectie samen zou kunnen ontwikkelen, mede omdat ze op hoofdlijnen een inhoud beschrijven.

Ben je voor een sport- of sportgerichte bewegingseducatie (zie hoofdstuk 5) dan zal een *module* worden gebruikt bij het beschrijven van het programma, de aanpak en de wijze van beoordelen van een bepaald bewegingsgebied gedurende de gehele schoolperiode. Het programma geeft een beschrijving van een opbouw van te leren thema's, problemen, vaardigheden/bewegingsvormen zoals eind- en basisspelen en leermiddelen). Met de aanpak of het bewegingsgebiedconcept wordt beschreven welke opvattingen overheersen en tot welke didactische werkwijzen dat leidt. Het beoordelen geeft aan op welke wijze leer- en ervaringsopbrengsten worden geëvalueerd en hoe de prestaties van leerlingen worden gewaardeerd. Die wijze bepaalt in sterke mate de manier en intensiteit waarmee leerlingen leren. Een bewegingsgebiedplan en een module wordt soms als identiek gebruikt en soms wordt een module gezien als een bewegingsgebiedplan voor één leerjaar. Onze voorkeur gaat naar het begrip module uit.

Een *studiewijzer* is een handleiding, waarmee leerlingen werken en die een beschrijving geeft van programma, aanpak, leermiddelen en wijze van beoordelen voor een bepaalde periode van vakantie tot vakantie.

Een *periodeplan* geeft een overzicht van de bewegings- en enceneringsactiviteiten die in elk leerjaar in een periode van vakantie tot vakantie plaatsvinden. In zo'n overzicht staat:

- de week en de eerste, tweede of derde les
- bewegingsgebied
- bewegingsthema
- (opbouw in) bewegingsvormen
- enceneringsthema
- (opbouw in) werkvormen

De bewegingsgebieden worden in aantallen lessen over de verschillende leerjaren verdeeld.

Een *vakconcept* beschrijft de opvattingen van een docent én vaksectie over wat belangrijk in het bewegingsonderwijs wordt gevonden. Het bevat gezamenlijke meningen en individueel afwijkende meningen. In het algemeen wordt aangegeven wat ook feitelijk wordt gedaan, maar het kan ook nog – voorlopig – wenselijke zaken aangeven.

In de modules wordt het vakconcept toegepast op een bepaald bewegingsgebied. Het is afgeleide daarvan.

Alle voorgaande plannen zijn onderdeel van het *vakwerkplan* van een vaksectie bewegings-onderwijs. In een vakwerkplan wordt daarnaast nog een overzicht opgenomen van de voor de sectie en vakdocenten relevante aspecten van het onderwijs-, begeleidings- en beheerssysteem van de school. Je kunt hierbij respectievelijk denken aan:

- hoe worden leerlingen over de verschillende schooltypen verdeeld, hoe en wanneer vinden rapportages, determinatie en selectie plaats?
- wat wordt van mij als mentor verwacht en aan wat doen we met leerlingen of ouders die problemen hebben?
- hoeveel uren bewegingsonderwijs zijn per onderwijstype en per leerjaar beschikbaar? Hoe groot is het jaarlijkse budget voor materialen en middelen? Op welke wijze worden we betrokken bij het personeels- en taakverdelingsbeleid?

Een professionele vaksectie probeert de eigen ontwikkeling wat meer systematisch te laten verlopen en zal meestal met een tweejarig beleidsplan werken. Daarin wordt aangegeven welke acties de sectie zal gaan ondernemen: bij welke ontwikkelingen wil ze aansluiten of juist tegengas geven? Welke veranderingen wil ze aanpakken en hoe? (Timmers & Stegeman, 2004). In alle gevallen gaat het om een verdere uitwerking of verdieping van het vakwerkplan.

Een vakwerkplan is op zijn beurt een onderdeel van een *schoolwerkplan*, waarover sommige scholen beschikken. In dat geval bevat het opvattingen, waarmee in het vakwerkplan rekening moet worden gehouden en daarin nader moeten worden geconcretiseerd.

Elk plan doet uitspraken over activiteiten of inhoud die aan bod komen én iets over de manier waarop de inhoud wordt aangeboden of geleerd kan worden. Dat gebeurt in de vorm van concrete uitgangspunten, aandachtspunten of richtlijnen. Elk goed plan is daarom gelijktijdig een inhoudelijk plan en een aanpakplan.

### Plannen in samenhang ontwikkelen

De verschillende soorten plannen vormen samen één geheel en het verdient aanbeveling om ze ook in samenhang te ontwikkelen. Voor een vaksectie is het samen maken van modules inclusief themaplannen de belangrijkste actie. Lessenreeksplannen zijn voor een individuele docent in aansluiting daarop de kern. De samenhang en de ontwikkelingsvolgorde (zie de nummers tussen haakjes) van plannen wordt in figuur 4 aangegeven.

<i>Sectieplannen</i>	<i>Persoonlijke plannen</i>
Beleidsplan (7) voor twee jaar inclusief scholingsplan, bestedings- en onderhoudsplan. Ontwikkelingsactiviteitenplan voor een bepaald jaar én meer uitgewerkte actieplannen voor de aanpak van iets 'nieuws' (8)	Persoonlijk ontwikkelingsplan (7b) voor een bepaald jaar: aandachtspunten voor eigen ontwikkeling op het gebied van het onderwijzen en vakinhoud.
Vakwerkplan bestaat in het algemeen uit: - vakconcept van de sectie (6) - totaal lessenoverzicht bewegingsgebieden of domeinen per leerjaar (4) - periodeplannen voor alle leerjaren (5) - schoolorganisatie: onderwijs-, begeleidings- en beheerssysteem (2) voor zover voor de sectie van belang	Persoonlijk vakconcept voor zover afwijkend van het gemeenschappelijke sectiedeel (6b)  .... én voor zover voor de vakdocent van belang (2b)
Het specifieke deel van het vakwerkplan bestaat uit: Modules (1) ook wel deelgebied- of domeinplannen genoemd	Lessenreeksplannen en lesplannen (1b)
Themaplannen (3) met bewegingsthema's of ensceneringsthema's (voor uitvoering van rollen) in een opbouw van eenvoudig naar moeilijk	Lessenreeksplannen en lesplannen (3b)

*Figuur 4 Een overzicht van plannen*

Plannen zorgen dat we het leren bewegen op hoofdlijnen vorm en inhoud kunnen geven. Plannen omvatten opvattingen, methoden en handelingsaanbevelingen op twee niveaus: plan- of methodeniveau (geeft hoofdlijnen aan) én praktijkniveau (geeft concrete invullingen). Die niveaus zijn als volgt in de plannen te herkennen. Zie figuur 5.

	<i>Plan-/methodeniveau</i>	<i>Praktijkniveau</i>
Lesplan		X
Lessenreeksplan		X
Module	X	
Studiewijzer		X
Periodeplan	X	
Vakconcept	X	
Vakwerkplan	X	X

*Figuur 5 Plannen naar niveaus*

Opvattingen worden in onderwijshandelingen vertaald en dat gebeurt met behulp van onderwijsmethoden. Opvattingen en methoden over 'hoe leren leerlingen spelen?' staan in de spelmodules. Veel opvattingen en methoden hebben een meer algemene geldigheid dan bedoeld voor alleen spel. Algemene opvattingen en methoden gelden voor alle bewegingsgebieden en specifieke

opvattingen en methoden voor bijvoorbeeld alleen spel of turnen. Opvattingen en methoden leiden tot programmakeuzes, inhoudelijke volgordes, onderwijsorganisatie/aanpak en manieren van beoordelen.

Opvattingen en methoden ontstaan door een proces van wederzijdse beïnvloeding van (praktijk)theorie naar praktisch handelen en van praktijkervaringen naar theorie. Het is een didactisch jojo-proces. Voortdurende afstemming zorgt voor een consistent en doordacht plan van aanpak. Om doordachte plannen te krijgen, om bewuste keuzes te kunnen maken is het wenselijk om plannen in samenhang te ontwikkelen, maar ook elk plan in stappen te maken.

### **Stappen bij het maken van een module**

Om leerlingen voldoende te laten leren is een systematische aanpak van de docent vereist. Het is waar dat een plan 'in het hoofd' kan zitten. Maar voor informatie aan collega's, om zelf het eigen onderwijs nog eens kritisch te bekijken en om onderwijs op niveau te kunnen geven, is een plan op papier nodig (Plomp et al., 1992).

Al die plannen van algemeen naar specifiek moeten een logisch samenhangend geheel zijn. Plannen geven aan welke bewegingsactiviteiten of inhouden aan bod komen, de aanpak of onderwijsorganisatie en de wijze van beoordelen. Al in het begin van de jaren tachtig werd bij werkplanontwikkeling voor de beschrijving van de 'aanpak' gepleit (Stegeman et al., 1984).

In de laatste jaren is daar nog het denken op twee niveaus (het methode- en praktijkniveau) bijgekomen. Het leidt tot een beter doordenken van wat je concreet in de les wilt gaan doen.

Gezamenlijke plannen werken alleen als ze op hoofdlijnen in schema's, werkpatronen en vuistregels zijn beschreven. Een plan is 'goed' als ik het als mijn 'kapstok' beschouw. Een dagelijks naslagwerk om het 'even snel in te kijken'. Dan moet het ook op een bepaalde manier gemaakt worden.

Bij de ontwikkeling van elk plan is een 'jojo'-aanpak gewenst. Doe iets concreets (maak een module) en leid daar algemene regels of principes uit af. Die gelden dus niet alleen voor deze specifieke module, maar zeggen iets in het algemeen over keuzes van inhouden, aanpak, volgordes en wijze van beoordelen. Vervolgens maken we een volgende module. Nooit dus eerst een vakconcept gaan formuleren. Het is niet te doen als je het niet regelmatig kunt toetsen aan wat concreet in de lessen wordt gedaan en je antwoord op de vraag hebt gekregen: waarom doe je dit zó of waarom die keuze? Modules hebben het voordeel dat deze het onderwijs toch redelijk op hoofdlijnen beschrijven, je vanuit zo'n module kunt veralgemeniseren én voor jezelf ook nog naar een plan voor een lessenreeks en lesplannen kunt concretiseren. Zou je als sectie samen een plan voor een lessenreeks gaan maken, dan loop je de kans elkaar op detail te gaan becommentariëren. Dat is weinig vruchtbaar. Iedereen wil vrijheid van concretisering houden.

#### *Modules maken*

De spil in de ontwikkeling van plannen maken is het ontwerpen van modules (Van Eijl et al., 1988). In een module zitten alle aspecten, die verbanden hebben met de rest van het werkplan én met de persoonlijke concrete uitwerking in plannen voor lessenreeksen. Als er eenmaal gezamenlijk enkele modules zijn ontworpen dan kunnen we ons werkplan verder gaan invullen.

Modules zijn onderwijsblokken waarin organisatie, aanpak/studiewijze, thema's, inhouden en toetsing in samenhang wordt beschreven. Het vormt een onderwijseenheid. In MBO en HBO staan ze voor een vaste eenheid van veertig studie-uren voor lerenden of veelvouden daarvan. In ons geval is de eenheid niet aan een vaste studiebelastingtijd gekoppeld, maar gaat het om de totale leertijd van leerlingen bij een bepaald domein gedurende een schoolperiode. Dat begrip domein is ontstaan bij de invoering van de kerndoelen en eindtermen en kan het volgende omvatten:

- een bewegings- of (tak-van-sport)gebied (voetbal, judo, turnen, atletiek, ....)
- een grondvorm van bewegen en dan vaak aangeduid als leerlijn (springen, zwaaien, lopen, werpen,...)
- een omvangrijk leerprobleemgebied naast het bewegen zoals 'bewegen en regelen', 'rollen uitvoeren' of 'veilig bewegen'

De module is voor de docent, de studiewijzer is de vertaling daarvan voor de leerling. Wanneer in een periode meerdere modules worden gebruikt, wordt de studiewijzer één beschrijving van al die modules. De uiteindelijke structuur van een module én de ontwikkeling verschillen van elkaar. Eerst kijken we naar de ontwikkeling van een module.

### *Een ontwikkelingsmodel*

Bij een meer sportgerichte insteek kies je in het voortgezet onderwijs voor 'domeinen' in de zin van bewegingsgebieden als 'voetbal, judo, ...'. In het primair onderwijs bij groep één tot en met vier voor 'grondvormen van bewegen' vanaf groep 5 voor bewegingsgebieden. Die keuze betekent, dat het beter leren bewegen met behulp van 'sporten' prioriteit krijgt en dat het onderwijs daar als eerste op geordend wordt. In tweede instantie kan het gaan om het leren oplossen van bewegings- en ensceneringsproblemen. Een leren, dat je bij voetbal de bal zo mogelijk naar twee kanten moet kunnen afspelen waarmee het probleem van het 'niet kunnen passeren' samen of alleen kan worden opgelost. Prioriteit kan ook bij dat laatste worden gelegd waardoor een andere domeinkeuze ontstaat.

In een sectie of team van vakleraren maken we nu de volgende stappen in de ontwikkeling van een module voor een bepaald domein in eerst één leerjaar en later naar meerdere leerjaren uit te breiden. Zie figuur 6.

<p>Stap 1. Keuze van het te maken domeinplan. Vaststellen van het minimaal aantal lessen per leerjaar en over de hele schoolperiode. Opnemen van de lessen per bewegingsgebied in periodeplannen per leerjaar en in totaal.</p>
<p>Stap 2. Uitwerking module per leerjaar. Kies de bewegingsvormen, die in de geplande lessen aan bod kunnen komen: eindvormen en basisvormen. Orden de mogelijke bewegingsthema's/-problemen en ensceneringsthema's/-problemen. Geef de bijbehorende bewegingskernvaardigheden (technieken en tactieken) aan.</p>
<p>Stap 3. Geef de opvattingen (bewegingsgebied- of vakconcept) aan op basis waarvan bewegingsvormen en thema's worden gekozen én de volgorde. Markeer de bewegingsvormen, die beslist achtereenvolgens aan bod komen ter onderscheiding van mogelijk aan bod komende bewegingsvormen (afhankelijk van het bewegingsniveau en -interesse). Verschillen in opvattingen hierover binnen een sectie worden gemarkeerd.</p>
<p>Stap 4. Beschrijf de onderwijsaanpak. Geef de opvattingen (bewegingsgebied- of vakconcept) aan op basis waarvan keuzes in de onderwijsaanpak worden gemaakt. Geef eventueel ook alternatieve keuzes aan afhankelijk van de reacties van de doelgroepen. Verschillen in opvattingen hierover binnen een sectie worden gemarkeerd.</p>
<p>Stap 5. Elke docent maakt op basis van de gezamenlijke afspraken een eigen lessenreeks en maakt leermiddelen, voert de lessenreeks uit en rapporteert ervaringen en presenteert plan en middelen. De ervaringen worden met elkaar gedeeld. De vraag wordt beantwoord of het eerste deel van deze moduleopzet (stap 1 tot en met 4) moet worden bijgesteld. De docent stelt zelf de eigen lessenreeks bij. Er kunnen bij sterke verschillen in opvattingen nu meerdere modulevarianten ontstaan.</p>
<p>Stap 6. Vervolg module-uitwerking voor een volgend leerjaar. De stappen 2 tot en met 5 worden herhaald. Op basis van de ervaringen met het maken van het eerste moduledeel worden gemeenschappelijke opvattingen en uitwerkingen verwerkt in andere onderdelen van het vakwerkplan zoals vakconcept of periodeplan.</p>

*Figuur 6 Een ontwikkelingsplan van een module binnen een sectie*

Het op deze wijze maken van een module biedt steun aan het zelf maken van lessen. Het werkt ook naar elkaar verduidelijkend. Wát vindt de één belangrijk en wát de ander? We krijgen zo een beter zicht op opvattingen en methoden van elkaar.

### De structuur van een module

De ontwikkelde onderdelen van de module komen als volgt in een 'opzet' te staan:

- 1 Keuze van het bewegingsgebied, omvang/duur per leerjaar en gedurende de schoolperiode (methodeniveau) (zie stap 1 van het teamontwikkelingsmodel)
- 2 Bewegingsgebiedconcept (methodeniveau) (zie stap 3 & 4)
- 3 Bewegingsthema's - bewegingsvormen en ensceneringsthema's – werkvormen (praktijkniveau; zie stap 2)
- 4 Bewegingsvormen per bewegingsthema: eindvormen, basisvormen en volgordes (praktijkniveau; zie stap 2)
- 5 Leermiddelen met schema's, werkpatronen en vuistregels (praktijkniveau; zie stap 5)
- 6 (Voorbeelden van) lessenreeksen en taken per docent (praktijkniveau; zie stap 6)
- 7 Informatiebronnen

### Ontwerpwijzer als jojo instrument

Bij het maken van een plan zoals een module moet op meerdere zaken worden gelet. Deels zijn dat basale keuzes als: hoe maak ik groepen, hoe organiseer ik, welke instructievormen gebruik, hoe begeleid ik leerlingen? Het zijn keuzes op praktijkniveau. Aan deze concrete keuzes gaan meer fundamentele keuzes vooraf zoals: op welke manier laat ik leerlingen zelfstandig aan de gang gaan, (hoe) differentieer ik naar niveau, geef ik sturend of meer probleemsturend les? Het zijn keuzes op (onderwijs)methodeniveau. Die laatste groep correspondeert met onze vakconceptuele en, daaruit afgeleid, spelconceptuele opvattingen. Keuzes op methodeniveau hebben consequenties voor keuzes op praktijkniveau.

Een ontwerpwijzer kun je daarvoor zelf of als sectie maken (Timmers, 2001). Het functioneert als een gedachtesteun of, anders gezegd, een afvinklijst bij het maken van plannen. Een ontwerpwijzer geeft een denkvolgorde aan en na het uitvoeren van elke stap wordt het resultaat op papier gezet. Zo ontstaat het plan voor een module én voor een lessenreeks. Een deel van zo'n mogelijke ontwerpwijzer wordt hierna beschreven. Lees dat per regel steeds van links (opvattingen) naar rechts (meer concrete invullingen) anders wordt het 'chinees'. Aan de rechter kant worden nu alleen nog de categorieën genoemd waaruit concrete keuzes gemaakt moeten worden. Zie figuur 7.

<i>Methodeniveau</i>	<i>Praktijkniveau</i>
1. Kies bewegingsgebied/domein en doelgroep. Kies omvang/duur, thema's en rollen voor leerlingen.	Kies (eind- en basis)spelvormen en bepaal daarin een volgorde van thema's, spelvormen en rollen van 'eenvoudig naar moeilijk'.
2. Kies per thema motorische, sociale en cognitieve leerinhouden.	Stel beginniveau en –mogelijkheden van doelgroep(en) vast. Bepaal leerdoelen op meerdere niveaus (minimum, medium, maximum) per module of lessenreeks.
3. Kies voor sturend en/of probleemsturend onderwijs. Kies voor thematisch/probleemgericht óf vaardigheidsgericht werken. Kies voor differentiatie naar niveau en/of interesse.	Kies voor een leervolgorde (totaal-totaal; totaal-deel-totaal of deel-deel-totaal) en stel de leerroute vast wat betreft: informeren, verwerken/waarderen en doen plus beleven, leren én leren te leren. Bepaal binnen de volgorde de kern- en keuze- activiteiten
4. Kies de mate van zelfstandigheid: opdracht uitvoeren/observeren, organiseren, leiding geven/ keuzes maken en ontwerpen. Kies hoe op welke wijze activerend onderwijzen kan worden toegepast.	Geef aan waar en hoe beleven, leren en leren te leren plaatsvindt. Stel per spelvorm: de aandachtspunten (principes) vast, de instructievorm en de speelduur. Stel per les de afwisseling vast tussen informeren, verwerken/waarderen en doen. Kies de te benadrukken bewegings- en regelprincipes.
5. Kies de mate van samenwerkend en individueel leren.	Formuleer relatief complexe taken. Kies de werkvormen en de volgorde.

6. Kies de evaluatiefunctie (diagnostisch of selecterend) en aanpak: vaardigheidsgericht of gericht op het oplossen van problemen op een bepaald niveau (competentiegericht)	Kies de evaluatiemethode (observatie, test, ...) en bepaal wie bij de beoordeling betrokken is.
--	---

*Figuur 7 Een keuzemodel voor een ontwerpwijzer bij het invullen van een module*

Het maken van modules is aantrekkelijk omdat je er alleen én samen je onderwijs er nog eens kritisch op kan bekijken. Het uitwerken op hoofdlijnen geeft enige flexibiliteit in de toepassing. Het jaarlijks bijstellen op basis van ervaringen hoort er tot slot natuurlijk ook bij. Onderdeel van modules zijn themaplannen. Het kunnen bewegings- of ensceneringsthemaplannen zijn. Deze laatste kunnen door verschillende bewegingsgebieden heenlopen.

### **Plan voor verdeling van bewegingsgebieden en periodeplannen**

Terwijl de sectie modules gaat maken, wordt al doende duidelijk dat er over de leerjaren een planning moet worden gemaakt. Wat komt wanneer en in hoeveel lessen per jaar aan bod? Onze keuze is die van een sportgerichte bewegingseducatie. Aan de ene kant willen we leerlingen iets beter leren sporten en aan de andere kant bewegingsproblemen leren oplossen met een meer algemener toepassingsgebied. Voetballen én spelen, judo'en én vechtsporten, turnen én bewegen op, aan en over toestellen.

Bewegingsgebieden zijn in enige mate tijdgebonden. Dat betekent dat de interesse voor bewegingsgebieden bij docenten én leerlingen kan veranderen. Sporten blijven een middel om interesse voor het bewegen te wekken en dat te ontwikkelen. De aard van de activiteit is daaraan ondergeschikt.

Het programma bewegingsonderwijs op een school bestaat uit een binnenschools- (of verplicht/regulier) en een buitenschools (of vrije keuze-/schoolsport) programma.

Het *binnenschoolse* programma bestaat bij voorkeur uit een kern- en keuzeprogramma. De keuzemogelijkheden voor leerlingen zijn afhankelijk van de beschikbaarheid van de accommodatie, het materiaal en de docenten c.q. mogelijke ondersteuning van sportorganisaties in de omgeving van de school.

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

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

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

De 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-/intrascholair 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 ideaal programma*

Ons ideale programma bewegingsonderwijs is gebaseerd op een gewenst veelzijdig programma

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

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

Het aanbod aan sporten is op de volgende en meerdere dimensies gevarieerd:

- binnensporten (unihockey) en buitensporten (hockey)
- watersporten (zeilen, surfen) en wintersporten (schaatsen)
- individuele sporten (skeeleren;golf/ruffing) en teamsporten (voetbal; beachvolleyball)
- duursporten (mountain biking; traithlon-varianten) en balanssporten (inline skating)
- fitsporten (aerobics/streetdance/fitness)
- meditatieve sporten (Tai Chi of Hatha Yoga)

Zie figuur 8.

<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. Zwemmeer­kamp.	Zwemmen: zwemmeer­kamp en waterpolo.
3	Atletiek. teammeer­kamp: sprinten, ver- en hoogspringen, bal verwerpen.	Atletiek- individuele/team- meer­kamp: sprinten, horden, duur, ver-, hoog-, polsstokhoogspringen, hink/stap- stap­sprong, speer, discus, kogel.
4	Gymnastiek/turnen. Klimmen/ klauteren, springen, zwaaien/ draaien, balanceren.	Turnen. Springen, zwaaien, draaien, balanceren.
5	Bewegen en muziek.	Bewegen en muziek met onder andere: aerobics, streetdance.
6	Tikspelen en balspelen. Doelspelen: korfbal, unihockey Slag- en loopspelen: werpbal en minisoftbal. Trefvlakspelen: dutch-/easy- tennis, minivolleybal.	Balspelen. Doelspelen. Basketbal, voetbal, rugby, (uni)hockey, (beach)-handbal. Slag- en loopspelen. Softbal en honkbal. Trefvlakspelen. (Beach)volleyball, badminton, easytennis.
7	Duursport: mini-triathlon, Duur- /evenwichtsport: skateboarden,	Duursporten: minitriathlon, run- bike-run, all terrain biking.

	inline skating.	Duur-/evenwichtssport: inline skating/skeeleren.
8	Duur-/zwerfsport. Oriëntatiewandeling, minitriathlon, hike/ zwerfsport-kamp.	Duur-/zwerfsport. Oriëntatie-/duurlopen, zwerfsport-/ survival (inclusief klimmen).
9	Sport(ieve)-kampen: land(sport)-kamp.	Sport(ieve)-kampen: land(sport)-, water(sport)- of zwerf(sport)-kamp.
10	Schaatsen.	Schaatsen.

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

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

Het *binnenschoolse* programma voor BO-groep 8 (2 lessen per week), VO-2<sup>e</sup> klas (3 lessen per week) en VO-4<sup>e</sup> klas/geen examenklas (2 lessen per week) is verdeeld over vijf perioden van ongeveer acht weken en kan er als volgt uitzien. De bewegingsgebieden worden over de verschillende perioden verdeeld. Zie figuur 9.

	<i>BO-groep 8 80 lessen/ 70 lessen gepland</i>	<i>VO-klas 2 120 lessen/ 100 lessen gepland</i>	<i>VO-klas 4 80 lessen/ 60 lessen gepland</i>
Periode 1 tot herfst	Softbal (4 lessen); Voetbal (4 lessen); Korfbal (4 lessen);	Softbal (4 lessen); Unihockey (6 lessen); Atletiek (6 lessen); Basketbal (4 lessen).	Softbal/Honkbal (keuze; 4 lessen); Unihockey/ Hockey (keuze; 4 lessen); Basketbal (4 lessen).
Periode 2 tot kerst	Volleybal (8); Gymnastiek/turnen (4).	Basketbal (8); Turnen (12).	Basketbal/Voetbal (keuze; 4); Turnen (keuze uit thema's; 8).
Periode 3 tot krus	Gymnastiek/turnen (6); Bewegen en muziek (2); Judo (4).	Bewegen en muziek (4); Volleybal (10); Vechtsporten: boksen of judo (keuze; 6);	Volleybal/Rugby en Hockey (keuze; 6); Bewegen en muziek (2); Vechtsporten: boksen, schermen, judo of karate (twee keuzes mogelijk; 4).
Periode 4 tot mei	Gymnastiek/turnen (2); Bewegen en muziek (2); Uni- hockey (4); Atletiek (4).	Volleybal (4); Rugby (6); Badminton (4); Voetbal (6).	Volleybal/Rugby en Hockey (keuze; 4); Bewegen en muziek (2); Vechtsporten: boksen, schermen, judo of karate (twee keuzes mogelijk; 2); Voetbal/(uni)hockey (keuze; 4).
Periode 5 tot zomer	Softbal (4); Atletiek (4); Tennis of (beach)- handbal(l) (keuze; 4).	Softbal (4); Atletiek (4); Tennis (4); Hockey (4); Duursporten (keuze; 4)	Softbal/honkbal (keuze; 4); Tennis/Badminton (keuze; 4); Duursporten (keuze; 4)

Figuur 9 Verdeling bewegingsgebieden per leerjaar over de verschillende perioden.

### Periodeplanning

Per leerjaar worden periodeplannen gemaakt met een wekelijkse verdeling van activiteiten. Een periodeplan geeft een overzicht van de gewenste bewegingsactiviteiten per week, de thema's of centrale aandachtspunten en de opbouw/methodiek/leerlijn van een activiteit aan de hand van bewegingsvormen (behorend bij bewegingsthema's) en werkvormen (behorend bij ensceneringsthema's). Per bewegingsgebied is afhankelijk van de moeilijkheidsgraad de lessenomvang per periode zes, acht of tien lessen. Per bewegingsactiviteit als onderdeel van een bewegingsgebied (rollen/salto's, ne-waza bij judo of doelen in beweging bij een doelspel) de lesdelenomvang: drie tot en met zes lesdelen of halve lessen. Zoek naar de kritische omvang waarop alle leerlingen voldoende leerervaringen op het betreffende bewegingsgebied of met de betreffende bewegingsactiviteit hebben gemaakt. De docent bepaalt wat 'voldoende' is. Een (voorbeeld van een) periodeplan voor een tweede leerjaar in het VO is in figuur 10 opgenomen.

<i>Week/les/domein</i>	<i>Bewegingsthema</i>	<i>Bewegingsvorm</i>	<i>Ensceneringsthema</i>	<i>Werkvorm</i>
1.1.voetbal <sup>1</sup>	Teamspel	eindspel 4:4 positiespel 3:3+2 neutrale vleugel- spelers en 2 doelen	spelend oefenen: regelen van het spel en opstelling in aanval en verdediging	speler per team als meespelende scheidsrechter
1.2.softbal <sup>1</sup>	Teamspel	driehonken- softbal (4 veldspelers en 2 slagmensen)	spelend oefenen: regelen van het spel en opstelling in aanval en verdediging	catcher als scheidsrechter; coachen op slaan en honklopen (per team van 2 één coach)
2.1.voetbal	Teamspel	eindspel 4:4 4:2 met 8 spelers en 2 doelen; achterzijde scoren	spelend oefenen: observeren en aanwijzingen geven	elkaar coachen: spel in de 'diepte'
2.2.softbal	samenspelend scoren en teamspel	keuze uit: cricket-softbal, softbalrodeo, sofkabal	spelend oefenen: spelregels maken	samen scheids- rechteren en coachen op slaan of honken stelen/honk- loopmomenten
3.1.voetbal	Teamspel	eindspel 4:4 2:2:2 met 3 doelen	spelend oefenen: observeren en aanwijzingen geven	elkaar coachen: in aanval overtal creëren
3.2.softbal	samenspelend scoren en teamspel	drie- en vierhonken- softbal (6 veld- spelers en 3 slag- mensen)	spelend oefenen: observeren en aanwijzingen geven	Per team (van 2 of 3 spelers) één coach; coachen op slaan én honklopen
4.1.voetbal	Teamspel	eindspel 4:4 basisspel naar teamspelniveau	spelend oefenen (maken van een trainingsplan) & sportief spelen (hoe worden we een team?)	spelen met één of twee coaches per team
4.2.softbal <sup>2</sup>	Teamspel	drie- of vierhonken- softbal	spelend oefenen: intern speltoernooi	eigen organisatie: wedstrijdleiders, scheidsrechters en aanvoerder/coaches
5.1.atletiek	lopen	40m sprinten:	bewegend	met rollen als

	werpen	staande en geknielde start; speerwerpen	oefenen: testen wat de snelste startwijze is duocoaching	starter, tijdwaarnemer en elkaar coachen op 'startwijze'
5.2.oriëntatieloop <sup>3</sup>			bewegend oefenen: in groepen van vier voorbereiden; basis is werkboek	opzet van oriëntatieloop omgaan met kaart en kompas (zelf-instructievorm)
6.1.voetbal	Teamspel	eindspel 4: 4 basisspel naar teamspelniveau	spelend oefenen (maken van een trainingsplan) & sportief spelen (hoe worden we een team?)	spelen met coaches; kiezen van kern- activiteiten en principes
6.2.atletiek	lopen en werpen	herhalen les 5.1	herhalen les 5.1	herhalen les 5.1
7.1.oriëntatieloop (zie 5.2.)			Idem	Idem
7.2.atletiek	lopen en werpen	estafette en speer-werpen (afstand meten)	bewegend oefenen: regelen en observeren	jury bij estafette en duocoaching bij speerwerpen
8.1.voetbal	Teamspel	eindspel 4:4 basisspel naar teamspelniveau	spelend oefenen (maken van een trainingsplan) & sportief spelen (hoe worden we een team?)	spelen met coaches; kiezen van kern-activiteiten en principes; evalueren van vorderingen
8.2.oriëntatieloop (zie 5.2)	Lopen	uitvoering van de loop in bos	Idem	Idem
9.1. atletiek	lopen en werpen	interne meerkamp: sprint, estafette, speer- en balwerpen	veilig bewegen: doorstroom-organisatie	organisator: meten van resultaten-persoonlijke score vaststellen
9.2. voetbal	Teamspel	intern (klassikaal) vier-tegen-vier toernooi	spelend oefenen: organisatie van intern speltoernooi	eigen organisatie: wedstrijdleiders, scheidsrechters en aanvoerder/coaches
10.1 vrije keuze				Zelfstudie
10.2 vrije keuze				Zelfstudie
Totaalbeoordelingen	Organisatie en uitvoering van: interne atletiek-meerkamp; oriëntatieloop <sup>3</sup> & intern softbal-toernooi	interklassikaal/ leerjaar voetbal-toernooi op dagdeel/ vrijdagmiddag <sup>4</sup>	spelend oefenen	eigen organisatie: wedstrijdleiders, jury, scheidsrechters en aanvoerder/coaches

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

<sup>2</sup> Tweede softbal lessenreeks van vier lessen in laatste periode

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

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

*Figuur 10 Voorbeeld van een periodeplan voor een tweede leerjaar (HAVO).*

### Keuzes bij het maken van een programma

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

#### 1. Opzetten van een wekelijks schoolsportprogramma:

- voor klas 1 tot en met 3: 3 uur per week waarvan 1 uur wordt uitbesteed aan een sportorganisatie c.q. -vereniging
- voor klas 4 en hoger: 2 uur per week waarvan 1 uur uitbesteed wordt aan een sportorganisatie c.q. -vereniging

Vragen:

- Alles wat buiten het reguliere programma bewegingsonderwijs valt vereist inzet van vakdocenten, die dan ook extra in 'taakuren' gehonoreerd moet worden. Zou een directie dat willen?
  - Is het niet link om trainers/ coaches van sportorganisaties in huis te halen? Een slimme directie heeft al snel in de gaten dat bijvoorbeeld ex-Cirossers veel goedkoper zijn. Moeten we onszelf wel overbodig maken?
  - Verdeling van de taken over alle vakdocenten?
  - Maakt het schoolsportprogramma deel uit van een breder extra-curriculair schoolprogramma, waarin ruimte is voor aan sport doen, muziek maken, cabaret/ toneel, tekenen/schilderen, boetseren en dergelijke of niet?
2. Een voorstel (én voorbeeld) voor het per periode en per jaargroep organiseren van sportieve evenementen (schoolsporttoernooien) wordt ingebracht. De organisatie is in handen van een schoolsportcommissie bestaande uit leerlingen van derde klas en hoger of wordt door leerlingen uit hetzelfde leerjaar georganiseerd. De vakdocenten begeleiden. Roluitvoeringen worden beoordeeld. Zie figuur 11.

Leerjaar 1	Leerjaar 2	Leerjaar 3	Leerjaar 4	Leerjaar 5/6
P1: voetbaltoernooi (Schoolsportcommissie ; SC)	Voetbaltoernooi (SC)	Softbal- en/of unihockeytoernooi (eigen organisatie)	Voetbal- of handbaltoernooi (eigen organisatie)	Softbal-, honkbal- en/of unihockeytoernooi (eigen organisatie)
P2: basketbaltoernooi (SC)	Basketbaltoernooi (SC)	Basketbaltoernooi prestatief en recreatief (eigen organisatie)	Basketbaltoernooi prestatief en recreatief (eigen organisatie)	Basketbaltoernooi prestatief en recreatief (eigen organisatie)
P3: turndemonstraties en turntoernooi (SC)	Bewegen en muziek- en acrogym demonstraties (SC)	Tweedaagse hike/ winterkamp voor liefhebbers	Oriëntatie- en hindernisloop door de bossen (eigen organisatie)	Olympisch toernooi met tien takken van sport en vier deelnemende scholen (SC)
P4: volleybaltoernooi (SC)	Volleybaltoernooi (SC)	Volleybaltoernooi (eigen organisatie)	Volleybaltoernooi prestatief en recreatief (eigen organisatie)	Volleybaltoernooi prestatief en recreatief (klas 5 en eigen organisatie)
P5: atletiekteam- en/of softbaltoernooi (SC) Driedaags zomerkamp voor liefhebbers	Atletiek- en/ of softbaltoernooi (SC) Driedaagse hike voor liefhebbers	Atletiekteam-meerkamptoernooi (eigen organisatie) en 5- daagse zeil- en surfkamp voor liefhebbers	Survivaltocht in Drenthe of meerdaags duur- sportevenement (fietsen, kano'en, lopen, wandelen, skaten)	Sportclinics van sportorganisaties op een dagdeel met mogelijkheid tot vervolg trainings- cursussen. Aanbod van 5 trendsporten.

Figuur 11 Overzicht van sportieve evenementen per leerjaar en per periode.

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

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

Welke vorm kiezen we of kiezen we alles?

### Ontwerpen van themaplannen

Thema's geven aan hoe problemen kunnen worden aangepakt. Bewegingsthema's zijn grondvormen van bewegen of functiegebieden. In dat laatste geval gaat om kernacties binnen het betreffende bewegingsgebied. Thema's bij bijvoorbeeld turnen zijn: springen, zwaaien, balanceren, glijden, klimmen en klauteren. Bij atletiek: lopen, springen en werpen. Bij judo: staande iemand uit balans brengen respectievelijk het voorkomen daarvan of het op de grond onder controle houden/ het voorkomen daarvan. Bij spel onderscheiden we de volgende thema's:

- 1 individueel spelen waarin de balbehandeling centraal staat,
- 2 individueel scoren waarin de balbehandeling gericht is op het maken van punten,
- 3 individueel en samenspelend scoren waarin de balbehandeling gericht is op het overbruggen van een afstand om tot het maken van punten te komen,
- 4 individueel en samenspelend passeren en scoren waarin de balbehandeling gericht is op het overbruggen van een afstand en het overwinnen van weerstand c.q. het passeren van een tegenstander nodig is om tot het maken van een punt te komen,
- 5 het als team uitspelen van een tegenpartij en tot het maken van punten komen.

Bij elk spelthema horen technische en tactische (aanvals- en verdedigings)vaardigheden, die in spelvormen (eind- en basisspelen) worden vorm gegeven en van eenvoudig naar moeilijk in een themaplan (zie later) worden opgenomen.

Ensceneringsthema's hebben betrekking op het organiseren, regelen en ontwerpen van bewegingssituaties. Een themaplan op dit gebied is bewegingsgebied overstijgend en bevat een opvolging van werkvormen waarin meerdere vaardigheden worden geleerd. Ze krijgen hun specifieke invulling binnen een bewegingsgebied. Het 'coachen' is nu eenmaal bij spel anders dan bij vechtsporten. We maken een volgend onderscheid in themagebieden.

- 1 Bewegend oefenen of bewegen en regelen. Het gaat hier om het ontwerpen en organiseren van bewegingssituaties en het kunnen uitvoeren van rollen als aanvoerder/coach en scheidsrechter/organisator. De typering 'bewegend' geeft aan dat al doende ook andere leerervaringen worden verkregen, maar bewegen prioriteit heeft.
- 2 Sportief bewegen of bewegen en samenleving. Hoe kun je bewegingssituaties zo inrichten dat alle deelnemers er optimaal naar niveau en interesse aan kunnen deelnemen, leren rekening houden met elkaar/elkaar leren respecteren, omgaan met verschillen van elkaar, winnen leren relativeren en verliezen accepteren?
- 3 Veilig en gezond bewegen of bewegen en gezondheid. Hoe zorg je voor veilige bewegingssituaties, hoe voorkomen je blessures en hoe behandel je ze, hoe train je conditie, hoe bevorder je een gezonde en actieve leefstijl?

### Een lessenreeksplan

Bij het maken van een lessenreeksplan stel je eerst vast welk bewegingsgebied aan bod komt en welke bewegings- en ensceneringsthema's je centraal wilt stellen.

Vervolgens kies je bewegingsvormen die mogelijk in de lessenreeks aan bod kunnen komen en plaats ze in een volgorde van moeilijkheid. Die bewegingsvormen geven ook direct aan welke leerdoelen je in die lessenreeks nastreeft.

Bij die keuzes denk je even na over de mogelijkheden van de groep (wat hebben ze gehad en wat kunnen ze waarschijnlijk al in enige mate?). Je schat vooraf de omvang van de lessenreeks in. Denk daarbij aan wat minimaal aan tijd nodig is om tot (voor jou) 'voldoende' leereffecten bij leerlingen te komen. Dat noemen we de 'kritische omvang'.

Maak een situatieschets en vermeld erbij welk en hoeveel materiaal je nodig hebt.

Vermeld de leermiddelen zoals kijk-, zoek- of ontwerpwijzers, les- of informatiebrieven, taakbrieven of

studiewijzers en welk leermiddel bij welk onderdeel wordt gebruikt. Het zijn middelen, die het leren of leren te leren kunnen ondersteunen.

Wat leerlingen leren is gekoppeld aan het thema (een soort algemeen doel) en de bewegingsvormen (feitelijk de leerdoelen) die je achtereenvolgens aanbiedt om bepaalde bewegings- en ensceneringsproblemen te laten oplossen. Als je leerlingen verschillende bewegingsvormen (naar niveau of interesse) laat uitvoeren differentieer je. Indien naar niveau onderscheid wordt gemaakt krijg je motorische leerdoelen op minimum-, medium-, en maximumniveau.

Geef ook aan welke rollen leerlingen wanneer moeten uitvoeren en welke enscenerings-thema's daarbij een rol spelen. Het maakt duidelijk welke sociale en cognitieve leerdoelen moeten worden nagestreefd.

Wat je niet in je lesvoorbereiding opneemt maar wel aan denkt:

- op basis van welke criteria kom je tot de keuze van deze inhouden? Al spelend leren spelen of niet?
- welke opvattingen zijn voor mij van belang bij de aanbieding van dit bewegingsgebied (spel/basketbal, turnen, atletiek,...)? Als je sportgericht bent 'vertaal' je de sport naar het bewegingsniveau van de leerlingen. Dus brugklassers niet direct 7 tegen 7 laten voetballen maar bijvoorbeeld eerst 3 tegen 3.
- in een les en in de lessenreeks komen beleven – leren – leren te leren alle drie aan bod: wanneer, in welke vorm en hoe?
- Het aanbod is 'veelzijdig' in bewegingsvormen. Is dat zo?

Heel belangrijk is de opbouw (stappen. Methodiek, leerlijn) van wat je leerlingen wilt leren in deze lessenreeks. Typeer de bewegingsvorm bijvoorbeeld bij softbal 'eindspel 9-3' betekent: 'eindspel met 9 veldspelers en 3 slagmensen'.

Voor de keuze van de opbouw maak je een keuze uit één van de drie leermethoden.

Er zijn meerdere varianten voor een lessamenstelling. Advies: kort inwerken, een eindvorm, een moeilijker eindvorm of een basisvorm, waarin een bepaald probleem kan worden aangepakt en dan weer de eerste eindvorm (TT of TDT).

Geef per bewegingsvorm de kernhandelingen of principes aan.

Rollen dienen leerlingen beter te laten leren (en leren leren). Laat dus de betere leerlingen op dat bewegingsgebied het voortouw nemen. Ze worden er ook meervoudig bewegingsbekwaam door.

In hoeverre kunnen leerlingen zelfstandig werken:

- zelfstandig werken (pas dat in deze lessenreeks toe!)
- zelfstandig regelen of organiseren (pas dat in deze lessenreeks toe!)
- zelfstandig leiding aan elkaar geven, van elkaar leren en samenwerken (naar keuze dit ook in de lessenreeks toepassen!)
- zelfstandig bewegingsactiviteiten of -situaties ontwerpen

Bedenk daarbij:

Wil ik meer sturend lesgeven of meer probleemsturend?

Bedenk: in welke leerfase de meeste leerlingen zich naar alle waarschijnlijkheid bevinden, welk aanpakgedrag ze daarbij wellicht zullen vertonen en welke aanwijzingen daar dan het best bij passen. Zie figuur 12.

<i>Beginner</i>	<i>Gevorderd beginner</i>	<i>Beginnende gevorderde</i>
Oriëntatiefase	Ontwikkelingsfase	Automatiseringsfase
Doelaanpakgedrag	Foutenanalyserend aanpakgedrag	Doelaanpakgedrag
Doelgecentreerde instructie	Gedragsgecentreerde instructie	Indien nodig beide

*Figuur 12 Niveau, leerfasen, aanpakgedrag, instructiewijze*

Maak in een situatietekening de opstelling van het materiaal of 'velden', de eventuele loopwegen naar en van toestellen en hoe je groepen samenstelt. Dit alles toegespitst op de eerste les.

Vermeld de belangrijkste veiligheidsregels waar je op wilt gaan letten.

Vermeld hoe je met verschillen in niveaus en/of interesses van leerlingen wilt omgaan (hoe differentieer je?).

Evalueer. Wat ging zoals verwacht en wat niet? Hebben de leerlingen voldoende geleerd?

Waar wil je de volgende keer meer rekening mee houden?

### Ontwikkelen van plannen

Bij voorkeur ontwikkelt een team van vakleraren veel plannen samen. Plannen geven steun aan het dagelijks handelen en het samen eraan werken maakt voor elkaar duidelijk wat ieder meer of minder belangrijk vindt. Werkplanontwikkeling heeft bij voorkeur de volgende kenmerken moeten hebben.

- Het is een schoolgebonden ontwikkeling van de vaksectie.
- Het is een nooit eindigend proces van plannen maken - uitproberen - vergelijken en bijstellen en vereist dan ook continu en frequent overleg.
- Er wordt een samenhangend geheel van plannen voor de korte én lange termijn gemaakt die is gericht op zowel het geroosterde als het buitenroosterprogramma (schoolsport).
- De plannen beschrijven bewegingsactiviteiten/thema's/inhouden, didactische werkwijzen én manieren van beoordelen.
- Het waarom van keuzes wordt als 'concept' toegelicht.
- In elk sectieoverleg komen organisatie, inhoud en aanpak aan de orde.
- Elk plan is afhankelijk van randvoorwaarden: de mogelijkheden van de leerlingen of docenten, de beschikbare accommodatie en outillage én de tijd voor ontwikkeling.

### 3 Praktijk. Een lessenreeksplan softbal voor eerste fase van VO

In de onderbouw van het voortgezet onderwijs is het eerste doel 'leerlingen (nog beter) te leren bewegen'. Het tweede doel is 'leerlingen leren over het bewegen'. Dat 'leren over....' is niet alleen gericht op het krijgen van inzicht in het uitvoeren van een bewegingsvaardigheid maar ook op hoe je bewegings- en ensceneringsproblemen kunt oplossen. Methodisch inzicht verwerven dus. Als je zo wilt werken is het onderwijs te typeren als: meer thematisch planmatig, probleemsturend, gedifferentieerd en coöperatief.

De beschreven lessenreeks geeft aan hoe het zou kunnen. De doelgroep is een 3 Atheneum- groep jongens en meisjes, 24 in totaal. Het gaat hier om drie lessen softbal (van 3x 50 min.) die in drie opeenvolgende weken aan bod komen.

#### *Thema-keuze*

Er wordt een eindspel softbal gespeeld. Het bewegingsthema is 'het als team uitspelen van een tegenpartij (en het als team voorkomen dat je uitgespeeld wordt)'. Het ensceneringsthema is 'leren oefenen' nader gedetailleerd in 'organiseren: kiezen van spelregels' en 'ontwerpen: manieren van oplossen van spelproblemen en het kiezen van spelvormen'.

#### *Les 1. Spelvormen*

De groep verschilt bij softbal sterk in niveau. De leerlingen stellen zelf twee groepen van twaalf spelers samen die van ongeveer gelijk niveau zijn. Het eindspel softbal wordt gespeeld met vier honken, negen veldspelers en drie slagmensen. Er zijn vier partijen van drie spelers. De catcher is scheidsrechter, maar dat kan ook een speler van de slagpartij zijn.

Vanwege het niveauverschil geeft de leraar toelichting op de keuze van de spelregels. De kern van dit verhaal is dat spelregels van het spelniveau afhankelijk zijn. Wedstrijdsportregels moeten naar het spelniveau van de groep vertaald worden. Dat betekent dat sommige regels niet of anders worden toegepast.

Een vergelijking van regels op drie niveaus wordt gepresenteerd.

Voor de A groep (van betere spelers) gelden de regels op het tweede niveau. Voor de B-groep die op het derde niveau. Op het eerste niveau worden de belangrijkste wedstrijdportregels beschreven. Zo wordt bij de A-groep na twee uit gewisseld. Bij de B-groep gebeurt dat nadat elke slagman/-vrouw twee keer aan slag is geweest. Is er dan nog een honkloper dan mag deze worden binnengeslagen. De spelers zetten zelf het veld uit, ze maken binnen de spelgroep vier teams van drie spelers en starten een warming-up die bestaat uit ingooien op verschillende afstanden, het geven en fielden van groundballen en het verwerken van hoog gegooide ballen. Na acht minuten gaan ze spelen. De catcher is tevens scheidsrechter.

### *Les 1. De aanpak*

Tijdens het eindspel loopt niet altijd alles naar wens. In de A-groep verloopt het honklopen en daarmee het scoren moeizaam. De veldspelers domineren. In de B-groep gebeurt het slaan maar matig. Er zijn veel en vaak zacht geslagen infield-hits. De spelers geven op vragen van de leraar aan, dat ze het probleem zien. Maar wat nu?

De leraar coacht de spelers van de A-groep en stimuleert ze honken te stelen. De slagmensen van de B-groep krijgen aanwijzingen en een voorbeeld hoe ze beter/harder kunnen slaan. De kern daarbij is: 'kijk de bal op de knuppel, sla horizontaal op schouderhoogte en sla ontspannen door'. Een enkeling krijgt aanwijzingen over zijn slaghouding.

Aan het einde van de eerste les wordt de balans opgemaakt. Hoe liep het spel? De conclusie in dit vraag en antwoord- gebeuren is dat bij de A-groep het honklopen al snel veel beter ging. Er kwamen veel insluitsituaties voor, waar de veldspelers slecht raad mee wisten. Bij de B-groep bleef het slaan zeer matig gaan. De volgende les zal voor de A-groep in het teken staan van het oefenen van het insluiten en voor de B-groep is dat het slaan. Dat zijn de leeraccenten.

De leraar licht toe hoe hij probeerde te coachen. Bij beide groepen werd geprobeerd de aandacht in het eindspel te richten op tactische of technische spelproblemen. Tijdens het spel werden aanwijzingen gegeven. Deze manier van leren wordt benoemd als een *totaal-totaal-methode*. Het oefenen in de volgende les van een oplossing van de spelproblemen: insluiten en slaan en het daarna weer in een eindspel toepassen wordt benoemd als een *totaal-deel-totaal-methode*. De leraar leert leerlingen met deze toelichting te leren. Leren hoe je het eigen bewegen en dat van anderen kunt beïnvloeden.

### *Les 2. Spelvormen*

Proberen een volgend honk te bereiken en insluiten komt in een basisspel aan de orde. Het spel wordt met drie honken in een driehoek, vier veldspelers en twee slagmensen gespeeld. De spelers geven eerst antwoord op de vraag: 'als je het insluiten in een spel extra aandacht wilt geven welke spelregels heb je dan bij dit spel nodig waardoor dat kan lukken?'. In groepjes van 3 worden de mogelijkheden besproken. Het resulteert in overleg met de lesgever in enkele keuzes. Er moet een infield-hit worden gegeven. Het verkort vasthouden van de knuppel doet al snel infield-hits ontstaan. Als een speler van partij A slaat, staat z'n partner op het eerste honk en heeft de opdracht binnen te komen. De kans dat een insluitsituatie ontstaat is erg groot. Het tactisch principe hierbij kan zijn: 'drijf de loper terug naar het honk waar hij vandaan komt'. De catcher bijvoorbeeld drijft de honkloper terug en probeert hem *niet* direct uit te tikken of door een aangooi naar de honkman op het tweede honk de loper uit te laten tikken. De pitcher neemt de thuisplaat over. De catcher of andere honkman keert na de loper te hebben teruggedreven naar zijn honk terug. De slagman krijgt een normale slagbeurt. Komt de loper niet binnen dan heeft het tweetal geen punt gescoord. Elke speler van de slagpartij krijgt twee slagbeurten. Daarna wordt er gewisseld.

Bij spelers die goed kunnen gooien en vangen kan het tactisch principe ook zijn: 'drijf de loper terug of tik hem uit'. In dat geval probeert bijvoorbeeld de catcher de loper wel uit te tikken of na een aangooi uit te laten tikken. Er wordt door alle honkmensen achter de loper aangelopen. Ze draaien op de honken door. Het spel wordt (na een warming-up) de hele les gespeeld. Het principe van de *totaal- deel- totaal methode* wordt (overigens bij beide groepen) nog eens herhaald. In de volgende les wordt weer het eerder beschreven eindspel gespeeld.

Parallel aan het spelen van het 'insluiten' is de andere groep een (basis)spel aan het spelen waarin het slaan alle aandacht kan krijgen. Ook zij kiezen gegeven de randvoorwaarden van 'het moet een spel zijn, er zijn twee honken, drie of vier veldspelers en één slagman, er wordt gepitcht en gecatcht'. Het resulteert in een basisspel softbalcricket (zie tekening). Na een goed geslagen bal probeert de slagman zoveel mogelijk tussen thuisplaat en honk heen en weer te lopen. Hij scoort elke keer een punt en stopt als hij uitgemaakt kan worden. Hij geeft dat stoppen aan. Elke slagman krijgt twee achtereenvolgende slagbeurten.

Bij beide groepen wordt aan het einde van de tweede les eveneens op de criteria die bepalen wat geschikte basisspelen zijn. Het gaat hierbij om criteria als:

- het spel is tot een eindspelvorm te ontwikkelen,
- het spel is leuk om te spelen, het is spannend en kan door de keuze van regels en regelveranderingen op verschillende niveaus gespeeld worden,
- het spel bevat enkele basale en kenmerkende technische en tactische acties van het echte sporteindspel.

### *Les 2 en 3. De aanpak*

In de derde les spelen beide groepen na een warming-up naar keuze een eindspel. De catcher fungeert weer als een 'meespelende scheidsrechter'. In elk team functioneren twee spelers als meespelende coaches die aanwijzingen geven over de opstelling, het honklopen en het uittikken/insluiten (bij de A groep) of het slaan (bij de B groep). De aandachtspunten die hierbij van belang zijn worden aan het begin van de les nog eens ter herinnering aangegeven.

De evaluatie in de vorm van een nagesprek richt zich op de vraag of de problemen, het uittikken/insluiten en het slaan, nu merkbaar verbeterd zijn. Zijn de aandachtspunten/aanwijzingen bekend en worden ze nu ook werkelijk gerealiseerd. De coaches van beide teams geven hun indrukken. Er wordt geturfd wie voortgang in kennis en vaardigheid heeft geconstateerd.

Er wordt kort ingegaan op de vraag 'hoe liep het spel?' Het kan niet anders of er is tevredenheid. De te verbeteren punten zijn de aandachtspunten voor de volgende softbal- lessenreeks.

## **4 Praktijk. Bewegingsthema-plannen voor 'springen' én 'zwaaien-draaien aan ringen' bij turnen**

### *Uitgangspunten voor de planning van turnactiviteiten*

'Leren in blokken' is bij beginners en gevorderde beginners het meest effectief, leren ze het meest. Stel we plannen twintig lessen turnen in twee perioden (van vakantie tot vakantie) van elk tien lessen. Elke week 1 turnles.

In elke les streven we naar het leerlingen laten: 'beleven – leren – leren leren'.

Dat 'leren leren' gebeurt aan de hand schema's – vuistregels – werkpatronen en wordt toegepast in de rollen van scheidsrechter/organisator én helper/coach. De aanpak is het leerlingen eerst te laten ervaren, dan bewust te maken (begrijpen en integreren) en vervolgens dus te laten toepassen.

Leren turnen: 20 lessen = 40 lesdelen = 40 onderdelen.

Dit is een *kritische omvang* = de minimale omvang waarin 80% van de leerlingen *voldoende* (wat de docent voldoende vindt) leerervaringen kunnen opdoen: beter turnen, beter samen turnen en principes van het turnen en hulpverleners/coachen kennen.

### *Figuur 13*

Het is een keuze het 'leren van competenties' te benadrukken of het 'leren van vaardigheden'. We kiezen voor het eerste. Een turncompetentie omvat kennis, vaardigheden en attitude om een relatief complexe turntaak te kunnen uitvoeren. Een springcompetentie is hier onderdeel van. Voor competentiegericht leren is nodig:

- een gemotiveerd zijn tot leren c.q. motiveer de leerling tot leren (beleven–leren–leren leren én probleemgericht); beide hebben de intentie tot leren
- dat voldoende tijd beschikbaar is om voor 80% van de leerlingen voldoende leerervaringen op te doen
- het geleerde toe te passen in een complexe eindvorm als 'sportief evenement' bijvoorbeeld: als team van drie springers een springdemonstratie op niveau kunnen geven.
- dat leermethoden worden benut en bij voorkeur: totaal-totaal of totaal-deel-totaal; in bijzondere gevallen (als een leerling angstig is): deel-deel-totaal
- dat het geleerde wordt geïntegreerd in complex bewegingsgedrag en beoordeeld op drie tot vijf niveaus van turngedrag + rolgedrag bij de voorbereiding op en uitvoering van een demonstratie (zie hoofdstuk 4.7)

Motorisch leren houdt bij turnen in:

A. 'Op verschillende manieren op, af en over toestellen kunnen springen' én 'anderen daarbij kunnen helpen (hulpverleners én coachen)'. Totaal: kritische omvang 16 lesdelen - *competentie 'springen' realiseren*.

B. 'Zwaaien/draaien om breedte en/of lengteas aan touwen, ringen, trapeze met afsprongen zonder/met halve draaien om lengteas. Trapeze met aanspringen vanaf minitramp. Totaal: kritische omvang 16 lesdelen - *competentie 'zwaaien en draaien' realiseren*.

C. Balanceren op vaste en bewegende grondvlakken en/of acrogym. Totaal: kritische omvang 8 lesdelen - *competentie 'balanceren' realiseren*.

*Figuur 14*

*Themaplan / leerlijn 'springen' in onderbouw van het voortgezet onderwijs*

Ad A. Elke leerling maakt *een keuze* voor drie springvormen apart of in serie van twee of drie sprongen. Aan het einde van de turnperiode uitgevoerd in een team van drie personen.

1. Maken van een spreidsprong over een bok op (a) drie verschillende hoogtes (of paardbreedte op twee verschillende hoogtes) m.b.v. een minitramp op 3 mogelijke afstanden van het toestel als enkelvoudige sprong. Of (b) in een bewegingsbaan met twee of drie sprongen direct achter elkaar of met tussenaanloop. Of (c) kruisspringen in een groep met twee minitramps. Aantal lesdelen: 4.
2. Maken van een (a) hurksprong over (al of niet verhoogde) kastbreedte zonder/met steun op twee verschillende hoogtes en m.b.v. een minitramp op 3 verschillende afstanden van het toestel, (b) een hurkwendsprong, (c) een schouderkip of dievensprong m.b.v. een reutherplank. Aantal lesdelen: 4.
3. Maken van een handstandoverslag over kastbreedte op twee verschillende hoogtes en m.b.v. een minitramp. Aantal lesdelen: 4.
4. Maken van een sprongserie: handstand(overslag), (lange/weef)koprol voorover, opsprong ½ draai, koprol achterover/stut, opsprong ½ draai en radslag/arabier op springkussen. Aantal lesdelen: 4.

...en wat *sociaal(-emotioneel) leren* betreft bij ad A:

- samen beleven van het bewegen: bewegen om het bewegen, samen/met elkaar bewegen, bewegen om te presteren, te showen, spanning/avontuur beleven.
- elkaar helpen slim te turnen of elkaar helpen en geholpen willen worden
- omgaan met (niveau- en interesse)verschillen van elkaar en begin maken met samenwerkend leren: 'Elk teamlid in een groep van 3 laat drie sprongen zien, waarvan er twee achter elkaar. Zorg dat je samen een zo hoog mogelijk puntenaantal scoort. Vang en coach elkaar bij het verbeteren van het springen en de einduitvoering (een lesdelenreekspraak)'

*Figuur 15*

... en wat *cognitief leren* betreft bij ad A:

- inzicht in technische principes om beter te leren turnen
- leren toepassen van veiligheidsregels om beter te leren turnen
- leren toepassen van schema's, werkpatronen en vuistregels om beter te leren (hoe te) leren (turnen)

*Figuur 16*

*Themaplan en leerlijn 'zwaaien, draaien om lengte- en breedteas en afspringen' aan ringen.*

<i>Zwaaien</i>	<i>draaien om lengteas</i>	<i>draai om breedteas</i>	<i>keuzecombinatie</i>
1. Zwaaien aan de ringen			
2. Zwaaien aan de ringen met/zonder opzet, slepen en achter			

afspringen			
	3. Na x keer zwaaien, halve draai voor in, tussenzwaai en halve draai voor uit en achter afspringen		
	4. Halve draai voor in en achter halve draai uit, achter afspringen		9. Zwaaien met halve draaien om lengteas en afsprong achter
	5. Halve draai voor in, halve draai voor in en achter hele draai uit, achter afspringen	7.a. Ringen stil, vouwhang, aan enkels naar achteren trekken, vóór uitzwaaien met gestrekte armen en gebogen benen; b. Idem: van achteren naar voor lopend in vouwhang komen, voor uit met gestrekte armen en gestrekte benen met achter afspringen	10. Zwaaien met komen tot vouwhang, uitzwaai voor, halve draaien om lengteas en afsprong achter
	6. Hele draai voor in en achter hele draai uit, voor afspringen na halve draai	8. Na x keer zwaaien, voor tot vouwhang komen, vóór uitzwaaien en achter afspringen	11. Zwaaien met draai om breedteas, hele draaien om lengteas en afsprong achter of voor
			12. Zwaaien met draai om breedteas gevolgd door voor uit met halve draai om lengteas, hele draaien om breedteas, na halve draai vóór afspringen.

*Figuur 17*

#### Toelichting.

De eindvormen staan in de rechter kolom. Basisvormen bevinden zich in de andere kolommen. Beoordelen op basis van een zelf gekozen eindvorm (individueel, maar liefst in een team van drie zwaaiers; differentiatie naar interesse!). Beoordelen op drie of vier niveaus is gebaseerd op competentiegericht leren: 'mijn zwaaicompetentie vaststellen'.

Van boven naar beneden is sprake van een concentrische opbouw van eenvoudig naar moeilijk in een totaal-totaal opbouw. Van rechts naar links is sprake van een cursorische opbouw (het stapelen van vaardigheden): deel-deel-totaal als rechts met die eindvorm wordt ingestemd.

Er wordt ook thematisch gewerkt. Het *bewegingsthema* is 'zwaaien, draaien om lengte- en breedteas met (af)springen' aan de ringen. Het is een (bewegings)themaplan 'zwaaien, draaien ...' bedoeld voor klas 1 t/m 6 VWO.

'Beleven-leren-leren leren' vindt in elke les plaats. Begin dus direct met: (1) zwaaien aan de ringen: eerst zonder en later met opzet van een partner. Ook synchroonzwaaien met 2 of 3 leerlingen tegelijk en van dezelfde lengte is interessant. Of direct met (2) zwaaien en halve draaien om de lengteas zonder/met opzet.

Naast de bewegingsthema-leerlijn is er deels parallel een ensceneringsthema-leerlijn. Daarin kan het volgende aan bod komen.

Ensceneringsthema's op het (thema)gebied van 'bewegend oefenen':

1. Per bewegingsvorm: *technische principes* en regels voor een veilig zwaaien? Hoe moet ik vangen?
2. Coachen: plaatje-praatje-daadje als *werkpatroon* toepassen!
3. Schema van bewegingsvormen: zie bovengenoemde bewegingsthema-leerlijn. Wat wil ik nu gaan oefenen?

*Methodisch(-didactische) principes of vuistregels:*

- zwaaien, draaien om de lengteas, draaien om de breedteas verloopt van veilig naar spannend
  - snelheid van draaien is essentieel; ontstaat door het 'snel omdraaien van de voeten, even voordat de ringen stil hangen' en maakt een hele draai mogelijk
4. *Samenwerkend leren* door een relatief moeilijke/complexere taak.  
Een afsluitende taak die ook als assessment of niveautoets kan worden gebruikt bevat alle richtingaanwijzers, waarmee lerenden kunnen demonstreren dat ze in de afgelopen periode iets geleerd hebben. Bij voorkeur bepaalt de lerende zelf, een medelerende (hier: beoordelen als bewustmaking) én de docent/coach samen het niveau. Voor de lerende wordt dan duidelijk: wat is mijn turnniveau? wat denk ik te hebben geleerd? hoe zien anderen mijn turnniveau?

Een taak die tegelijk een assessment is, moet aan bepaalde algemene kenmerken voldoen:

- sportpraktijkéchte taken en authentieke probleemsituaties
- op meerdere momenten in een leerproces voorkomen om ervan te kunnen leren
- betekenisvol en relevant in de ogen van de uitvoerders
- relatief (afhankelijk van de doelgroep) moeilijk, complex en uitdagend
- met structuur op niveau van de deelnemers en met beoordelingscriteria
- vereist een toepassing van een samenhangend geheel van veel kennis, vaardigheden en attitude = competenties; kernaspecten van praktijkéchte probleemsituaties worden beoordeeld
- uitvoeren in als écht ervaren praktijkomgeving
- beschikbaarheid van voldoende gevarieerde bronnen of leermiddelen
- overeenkomstig de wijze van samenwerken in de échte praktijkomgeving
- direct te demonstreren/tonen
- heeft een duidelijke proces- en productopbrengst
- vergelijkbare probleemsituaties worden vooraf bestudeerd; de inhoud van de taak zijn 'anders' dan voorafgaande aan bod is gekomen
- de taak is multidisciplinair en vereist raadpleging van meerdere bronnen

Een taak kan variëren in complexiteit. Elke taak kan zich op één of op meerdere aspecten van de volgende 'aard' richten (ook dit zijn algemene kenmerken):

- er moet iets worden gedaan: het uitvoeren van bewegingsactiviteiten waarbij bewegings-, omgangs- en sociale vaardigheden nodig zijn,
- er moeten problemen worden opgelost: een bewegings- en ensceneringsprobleem moet op basis van het oefenen van motorische en sociale vaardigheden en activiteiten en daarbij gegeven of te verzamelen informatie worden opgelost,
- er moet iets worden bestudeerd: het bestuderen van lesbrieven of werkboeken, het analyseren van videomateriaal.
- er moet iets worden georganiseerd: het organiseren of regelen van bewegingssituaties en het daarin uitvoeren van rollen als die van scheidsrechter of coach.
- er moet iets worden ontworpen of ontwikkeld: les- of trainingsonderdelen, bewegingsvormen, sportieve evenementen worden veranderd of ontworpen.

Relatief complexe en moeilijke combinatietaken vereisen meerdere competenties. Zo'n taak kan een teamtaak zijn en vereist dan een 'samenwerkend leren' of 'een leren van elkaar' en heeft de volgende specifieke (=sport en bewegen-gebonden) kenmerken.

- a. Het is een relatief complexe/moeilijke en uitdagende taak die een onderlinge verdeling van

- taken nodig maakt, waarbij met interesses en kwaliteiten van elkaar rekening wordt gehouden en die verschillende roluitvoeringen vereisen.
- b. Nodigen tot het geven van adviezen aan elkaar, het elkaar scholen of coachen.
  - c. Uit te voeren in een relatief klein team (3-6 personen) en na een gegeven tijd resulteren in een te demonstreren product.
  - d. Waarvoor verschillende (tak-van-sport) competenties getoond moeten worden zoals:
    - een partij kunnen handballen en een toernooi kunnen spelen (doen/uitvoeren);
    - het eigen handballen kunnen verbeteren/kunnen trainen (ontwikkelen);
    - anderen kunnen helpen om beter te gaan handballen (begeleiden in de rol van coach of scheidsrechter);
    - voetbal kunnen 'lezen' / een 'kijk' hebben op handbal: hoe zou het op mijn/ons niveau moeten kunnen? hoe verbeteren we het ? (visie op iets en de ontwikkeling daarvan hebben);
    - kunnen nagaan hoe goed er is gehandbald, hoe de voorbereiding op het toernooi is geweest (maak per les een trainingsplan en maak een verslag van elke training, waarin je aangeeft wat naar wens ging en wat waarom niet), hoe het toernooi (organisatie, scheidsrechters, coachen) verliep en wat we kunnen doen om dit allemaal een volgende keer beter te doen? (reflecteren/beoordelen).
  - e. Het team en de teamleden worden getoetst op het bereikte niveau en de kwaliteit van het proces dat daaraan vooraf is gegaan.

Taken kunnen variëren in tijdsvang: een les- of trainingstaak, een lessenreeks- of trainingsreeksstaak en een periodetaak. Beoordeel de uitvoering van de taak naar niveau. Laat dat doen door de lerende zelf, een partner van hem of haar en de docent. Het geeft de lerende inzicht in niveau en vorderingen. Het aanbieden van een vervolg in een keuzeprogramma-aanbod of als schoolsportactiviteit kan worden overwogen.

De opbouw in stappen maakt gedifferentieerd werken naar niveau mogelijk. Differentiatie naar interesse kan plaatsvinden door bijvoorbeeld keuzes te bieden uit 'zwaaien aan touwen, ringen of trapeze'.

## 5 Praktijk. Ensceneringsthemaplannen

### Bewegend oefenen: 'Geven van spelleiding'

Ensceneringsthema's in het bewegingsonderwijs en de sport dienen leerlingen/sporters tot eigen vormgevers te maken van hun lessen/trainingen. Het streven is om spelers zelfstandig te leren spelen door hen hun eigen leerprocessen zelf te laten sturen. Ze leren zichzelf en anderen te coachen, maar ze leren ook hun eigen spelproces te regelen, ze ontwerpen spelsituaties en spelvormen. Het gaat erom hen te leren hoe ze al spelend kunnen oefenen. Daarvoor zijn een aantal algemene spelvaardigheden nodig. Algemeen omdat ze bij elk te leren sportspel toegepast kunnen worden. Tegelijk vormen die vaardigheden deel- thema's. Ze worden in een of meerdere lessen onderwerp van onderwijs. Welke thema's aan bod komen en in welke mate algemene vaardigheden worden geleerd is afhankelijk van de keuze van de lesgever en de mogelijkheden van de groep. Bovendien geldt dat niet elke speler alles moet kunnen. Leerervaringen en benadering kunnen gedifferentieerd worden. Het betekent het op-maat bedienen van wat spelers kunnen of wensen. Bij spel kunnen we bijvoorbeeld onderscheid maken in de navolgende themagebieden (Timmers en Meertens, 1998).

- A. Organiseren van spelsituaties. Bijvoorbeeld: kiezen van teams of het leiden van een spel.
- B. Ontwerpen van spelsituaties en –vormen. Bijvoorbeeld: veranderen van een spelactiviteit en ontwikkelen van een spelvorm
- C. Spelplannen en leermiddelen ontwerpen. Bijvoorbeeld maken van een themaplan of een kijkwijzer.

De hierna volgende tekst is een basistekst die kan worden gebruikt als een les- of informatiebrief. Naast informatiebrieven kan gebruik worden gemaakt van andere schriftelijke leermiddelen zoals: taakbrieven waarin opdrachten worden beschreven en bijkomende randvoorwaarden, kijk-, zoek- en

ontwerpwijzers en een studiewijzer, een blokboek per periode met daarin alle genoemde middelen. Tekst- en taal moeten voor de doelgroep geschikt worden gemaakt en zullen dus bewerkt moeten worden. Praktijkvoorbeelden moeten op het bewegingsniveau van de deelnemers worden afgestemd. Deze leermiddelen:

- ondersteunen het zelfstandig individueel en samen laten werken van leerlingen
- bieden een variatie in werkvormen die *het leren* bewegen stimuleert
- leveren door de informatie via schema's, werkpatronen en didactische vuistregels een bijdrage aan het *leren hoe te leren* (zie hoofdstuk 4).

Om deze thema's goed aan bod te laten komen volgt de docent de volgende aanpak:  
...bereid voor, voert lessen of trainingen uit en evalueert overeenkomstig de opvattingen van een bepaald thema, dat nader gedetailleerd wordt.

...maakt de spelers bewust volgens welke criteria, werkwijze of procedure (spel- en) ensceneringsproblemen kunnen worden opgelost en geeft mondelinge of schriftelijke informatie in de vorm van lesbrieven.

...geeft de spelers kleine individuele of gezamenlijke opdrachten waarmee ze een ensceneringsprobleem proberen op te lossen. De fasen waarin de spelers opdrachten uitvoeren wordt afgewisseld met fasen waarin de lesgever voorbeelden van opdrachtuitvoeringen geeft.

...de opdrachten worden geleidelijk omvangrijker en kunnen zelfs in een projectvorm aan de orde komen. De docent wordt meer begeleider. De spelers vullen delen van lessen, trainingen of lessen-/trainingsreeksen zelf in.

Een voorbeeld is het leren geven van spelleiding. Zie: ensceneringsthema 4 in de softbalmodule en de volgende informatiebrief.

*Ontwerpen van spelsituaties en -vormen: 'maken van een spelinleiding' aan de hand van onderstaande informatiebrief annex schema.*

*Waarom een inleiding ?*

Een inleiding of een warming-up aan het begin van een spelles doe je niet zo maar. Er zijn redenen voor. Om prestaties te kunnen leveren moet je lichaam "warm" zijn. Elke keer weer gaat het om balgevoel krijgen en dit alles staat in dienst van het voorkomen van blessures.

*Eisen waaraan een spelinleiding moet voldoen.*

Je hebt ervaren hoe inleidingen gaan. De eisen, die we aan inleidingen stellen zijn de volgende:

- er is veel balcontact nodig dus heeft iedereen een bal of per tweetal een bal; andere aantallen zijn mogelijk indien later in de les bepaalde groepsgroottes gewenst zijn en van bijvoorbeeld tweetallen maak je gemakkelijk vier- of zestallen,
- alles wordt zo veel mogelijk in beweging uitgevoerd; explosieve acties worden vermeden; sterker nog er wordt op een ontspannen manier bewogen,
- de intensiteit wordt geleidelijk opgevoerd tot uiteindelijk een hartfrequentie van circa 160 slagen per minuut of op gevoel tot je gaat zweten aan toe,
- in het begin een vorm kiezen waarin alle aandacht zich kan richten op de (bal)technische uitvoering, later komen vormen aan bod waarin het tactisch handelen meer benadrukt wordt,
- het zijn bekende al eerder ervaren spel- en organisatievormen,
- de inleiding bevat spelvaardigheden, die ook in het verdere verloop van de les een belangrijke rol spelen.

Een inleiding duurt ongeveer 10 min.

*Een voetbal-/basketbalvoorbeeld.*

- 1 Iedere leerling een bal; dribbelen in een rustig tempo binnen een afgebakende ruimte.
- 2 Idem maar nu met tempowisselingen.
- 3 Dribbelen met tempowisselingen en scherpe richtingveranderingen.
- 4 Dribbel en probeer -al dribbelend- de bal van elkaar weg te tikken; bescherm steeds je eigen bal door je lichaam tussen bal en je tegenstander te houden.
- 5 Ieder tweetal een bal. Speel 1 tegen 1 en blijf in balbezit of verover de bal.

In het verdere vervolg van de les gaat het om één tegen één acties waarbij verschillende passeermogelijkheden aan bod komen.

*Variaties bij een inleiding.*

Je kunt inleidingen op verschillende aspecten variëren.

- 1 De organisatievorm wordt door de leraar aangegeven of mag een leerling zelf bedenken.
- 2 De tijd per activiteit wordt wel of niet gegeven.
- 3 De vorm van de activiteit wordt wel of niet gegeven.
- 4 De activiteit wordt door een groep uitgevoerd of vindt individueel plaats.
- 5 Leerlingen fungeren niet of wel als coach.
- 6 De belastingsdosering wordt wel of niet aangegeven.

In deze uitwerking kiezen we als inhoud basketbal. De hier beschreven vijf inleidingen komen in een reeks van tien basketballessen aan bod. Elke inleiding zal kort door je leraar worden nabesproken. Per vorm worden de inleidingen complexer.

*Ontwerpen van vijf basketbalinleidingen*

Vorm	1	2	3	4	5
Gegeven of een eigen organisatie	Gegeven	gegeven	Eigen	eigen	Eigen
Wel of niet gegeven tijd per activiteit	Wel	niet	wel	niet	Niet
Vorm van activiteit wordt we/niet gegeven	Wel	wel	wel	wel	Niet
Groeps- of individuele uitvoering	Groep	groep	groep	individu	Groep
Wel/ geen bepaalde belastingsdosering	Geen	geen	wel	wel	wel/geen

*Figuur 18 Combinatievormen bij een spelinleiding*

*Inleiding 1*

**Uitvoering** met drietallen op een half speelveld.

**Duur** circa tien minuten.

**Opdracht** plaats de navolgende activiteiten in een juiste volgorde. Denk hier aan de eisen die je aan een inleiding kunt stellen.

**Activiteiten**

- 1 Stoppen in een twee-tellen ritme na een ontvangen pass - eventueel pivoteren- bounce of chest- pass op vaste partner na een tempo-versnelling. Duur: 2 minuten.
- 2 Alle drie in beweging. Balbezitter dribbelt en geeft bounce of chest- pass op vaste partner. Deze neemt in beweging de bal aan en mee. Duur: 2 minuten.
- 3 Speel twee tegen een op tijd (1 minuut). Als de tegenstander dichtbij is geef dan een bounce-pass en anders een chest- pass. Afspelen betekent daarna direct weer vrijlopen. Duur: 4 minuten.
- 4 Alle drie in beweging. Balbezitter dribbelt en geeft een pass op een vaste partner na een tempo- versnelling van die partner. Deze neemt de bal in beweging aan en mee. Duur: 2 minuten.

*Inleiding 2*

**Uitvoering** met drietallen op een half speelveld.

**Duur** circa tien minuten.

**Opdracht** bepaalde de juiste volgorde van de hierna volgende activiteiten. Een van jullie geef instructie aan de anderen. Je mag deze opdracht(uitwerking) erbij gebruiken. Het vervolg op deze inleiding is een spel één tegen één met veel aandacht voor passeeracties.

**Activiteiten : spelvormen**

- dribbelen met tempowisselingen,
- dribbelen en proberen de bal van elkaar weg te tikken,
- dribbelen in een kleine ruimte en elkaar ontwijken,
- dribbelen in een rustige looppas,
- dribbelen met richtingveranderingen en tempowisselingen.

**Activiteiten: loopvormen**

- vier stretchvormen voor beenspieren toepassen,
- tien versnellingen na scherpe richtingveranderingen maken,
- rustig dribbelen met lichte versnellingen,
- vijf maal sprinten over de lengte van de zaal en elk sprint afwisselen met een rustig terugdribbelen,
- in voortbewegen tien maal de linker en tien maal de rechter bil afwisselend aantikken, twintig maal knie heffen tot horizontaal en rustig dribbelen ter afwisseling.

### *Inleiding 3*

**Uitvoering** eerst met twee-en later met viertallen.

**Duur** tien minuten.

**Opdracht** voer de spelvormen goed op tijd uit. Controleer na elke activiteit je hartslag. Deze moet in de buurt van 150 tot 160 slagen per minuut zijn. Gebruik een stopwatch.

**Activiteiten**

- 1 Tweetallen dribbelen en afwisselend naar elkaar passen met een bounce, chest of overheadpass. Duur: drie minuten.
- 2 Passen na een versnelling van je partner en wissel dat af door niet eerst te dribbelen maar de bal na ontvangst direct weer door te spelen. Duur: drie minuten.
- 3 Speel op balbezit twee tegen twee. Vijf maal samenspel levert een punt op. Varieer de manieren van het naar elkaar passen. Duur: vier minuten. Hartslag nu: 160 tot 170 slagen per minuut !

Hierna volgt een eindspel vijf tegen vijf.

### *Inleiding 4*

**Uitvoering** individueel.

**Duur** circa tien minuten.

**Opdracht** maak een keuze uit activiteitengroep A of B. Neem na zes en tien minuten je hartslag op. Gebruik hierbij een stopwatch. Na de inleiding volgt direct een wedstrijd.

**Activiteitengroep A:**

- dribbelen, stoppen in tweetellen ritme, twee maal pivoteren; hele patroon tien maal uitvoeren,
- dribbelen met een versnelling over de lengte van de zaal; halverwege wisselen van hand; in totaal zes maal uitvoeren,
- 'suicide'- dribbel over een halve zaallengte met rustig terugdribbelen; vier maal uitvoeren,
- dribbelen, korte sprint, stop, set shot, bal afvangen en naar een volgende basket gaan; acht maal een doelpoging ondernemen,
- dribbelen, versnellen, lay-up, naar andere basket dribbelen; vier maal uitvoeren. Mocht je moeten wachten dribbel dan over de breedte van de zaal en gebruik daarbij afwisselend je linker of rechter hand; hartslag circa 160 tot 170 slagen per minuut.

**Activiteitengroep B:**

- dribbel vijf maal hoog en vijf maal laag over de breedte van de zaal (wanneer doe je wat?),
- slalomdribbel om drie pilonnen met voorkeurshand; later afwisselend met linker en rechter hand,
- met een pilon midden in de zaal tien maal een cross-over dribbel over de breedte van de zaal maken; actie voor de pilon inzetten,
- tien maal maar nu na een stop met een side step,

- tien maal met een reverse dribbel.

### *Inleiding 5*

Uitvoering	stel zelf een groep samen, kies een plaats in de zaal en hou voldoende ruimte ten opzichte van andere groepen.
Duur	circa tien minuten.
Beschikbaar materiaal	voor iedereen is er een bal. Er zijn voldoende pilonnen en vier baskets.
Opdracht	maak een inleiding met je groep met als thema individueel of samen passeren. Probeer aan zoveel mogelijk eisen van een 'goede' inleiding te voldoen. Controleer dat achteraf.

*Toet te passen werkpatroon bij een eigen analyse van een doelspel (basketbal bijvoorbeeld) in de vorm van een taakbrief*

- 1 Hoe speel ik (met) de bal? Wat gaat goed en wat minder?
- 2 Heb ik voldoende gescoord, heb ik dat op een goede manier gedaan en heb ik de juiste plek om te scoren gevonden?
- 3 Heb ik voldoende en op het juiste moment de goede speler aangespeeld, waardoor we konden scoren of veel terreinwinst konden maken?
- 4 Heb ik voldoende allen of door samenspel met een medespeler tegenstanders gepasseerd en gescoord?  
Heb ik op de juiste manier voorkomen dat een balbezittende tegenspeler alleen of tegenspelers door samenspel mij kon(den) passeren?
- 5 Heb ik in de aanval de juiste positie in het team ingenomen en de speelwijze op mijn positie (bijvoorbeeld jagen op de bal) voldoende uitgevoerd?  
Heb ik in de verdediging de juiste positie in het team ingenomen en de speelwijze op mijn positie (bijvoorbeeld man tegen man spel) voldoende uitgevoerd?

### **Sportief bewegen: 'over bewegingsmotieven'**

Themagebied: sportief bewegen.

Toepassing in een derde of vierde klas (VMBO, HAVO, VWO).

Toepassing in één of twee achtereenvolgende periode(n), waarin enkele van de hierna genoemde contrasterende bewegingsgebieden aan bod kunnen komen.

In enkele lessen van een periode wordt leerlingen (1) de dominante activiteitgebonden motieven, (2) de aanpak van de coach en (3) de gecreëerde sfeer in de groep aan de hand van verschillende activiteiten duidelijk gemaakt.

In een les wordt door de docent gedemonstreerd wat het effect is van het aanmoedigen bij volleybal (prestatief of recreatief) en het punctueel toepassen van wedstrijdregels c.q. het veranderen van regels, waardoor het samenspelen belangrijker wordt en het ook niet uitmaakt tot welke partij je behoort. Het gaat nu vooral om het gezamenlijk in het spel houden van de bal. Een soort camping volleybal als 'groen spel'.

*Taak 1.* In teams van vier personen ontwerpen de leerlingen een eigen activiteit, bedenken (eigen spel of speel)regels en proberen het motief, de aanpak, de sfeer conform het gewenste te maken. Bij toepassing in één periode worden drie teams op basis van hun ontwerp uitgekozen. Bij toepassing in twee perioden kunnen alle teams aan bod komen.

Moment, materiaal en accommodatie vormen de begrenzing van de mogelijkheden.

In een taakbrief wordt de taak opgenomen en de hierna volgende informatiebrief.

*Taak 2.* Een ander voorbeeld kan worden gegeven door leerlingen zichzelf gedurende een vijftal lessen als team te laten voorbereiden op een toernooi en dat ook door henzelf laten regelen. De teams worden beoordeeld op de wijze waarop ze zich voorbereiden, hun prestaties als team én individueel.

In een *taakbrief* wordt de taak opgenomen en de hierna volgende *informatiebrief*.

### **Wat maakt een sport/bewegen plezierig?**

In het algemeen bewegen mensen graag. Toch worden bewegingsactiviteiten verschillend gewaardeerd. De één is weg van honkbal en de ander van karate. Maar ook als je in een team volleybalt kan de een veel plezier beleven aan het feit dat het team goed presteert en is een ander meer gevoelig voor de teamsfeer voor, tijdens en na de wedstrijd. Bewegen motiveert mensen op een verschillende manier.

Je sport/beweegt om ... te ....doen. Je sport om lekker in de buitenlucht bezig te zijn, er fitter door te worden, je lijf te voelen, om gezellig met elkaar te sporten. Er zijn voldoende redenen om aan sport te doen.

Zo'n reden heeft een bepaalde waarde voor je. Je vindt het belangrijk, want je handelt er naar. Je gaat twee keer in de week trainen, rookt en drinkt niet, zorgt voor een goede 'warming-up' en speelt met scheenbeschermers. Wat je belangrijk vindt kan heel omvattend of 'groot' zijn: 'je moet altijd sportief spelen' of juist een detail of 'klein' zijn: 'je tegenspeler is geblesseerd dus trap ik de bal het veld uit', maar in ieder geval zie je het altijd in het gedrag van iemand terug.

Je ziet het niet altijd in gedrag terug. Als je het druk hebt bijvoorbeeld met studeren ga je in bepaalde perioden minder sporten. Er zijn soms andere zaken dan even belangrijker. Blijkbaar heeft iedereen meerdere soms op elkaar afgestemde en soms tegengestelde zaken. Uit wat iemand doet, zegt of over iets verantwoording aflegt kun je afleiden wat hem of haar bezighoudt. Dat 'iemand of iets' wat belangrijk is, noemen we een waardegebied. Elk waardegebied is een samenhangend geheel van opvattingen (ik sport graag en veel), handelingen (ik ga drie keer per week trainen en speel elke week een wedstrijd), gevoelens (ik vind mezelf moe voelen heel plezierig) en waarderingen (door te sporten ontspan ik mij, krijg ik weer nieuwe energie).

De volgende *bewegingsmotieven*<sup>1</sup> spelen bij sporten en bewegen een rol.

1. Bewegen voor de gezelligheid. Samen willen bewegen.
2. Avontuurlijk of spannend bewegen. Grenzen van het eigen bewegen zoeken.
3. Bewegen om te presteren. Vergelijken met jezelf of met anderen.
4. Bewegen om te showen. Bewegen om bekeken te worden of 'mooi' willen bewegen.
5. Bewegen om te beleven. Je lijf willen voelen. Genieten van het ontspannen bewegen.
6. Bewegen om je fit te voelen of te worden. Intensief willen bewegen of voor je gezondheid willen bewegen.

Bewegingsactiviteiten roepen bepaalde motieven op. Ze hebben daarin eigen specifieke functies. Een survival weer andere dan streetdance. De aard van de sport/bewegingsactiviteit, de aanpak van een coach en de sfeer binnen de groep bepalen in sterke mate op welke motieven vooral een beroep wordt gedaan. Nu maar hopen dat het aansluit bij wat jij om een bepaalde reden plezierig vindt. Motieven worden geactiveerd en je moet door de activiteit en de situatie je laten activeren.

Enkele voorbeelden.

*Samen plezierig willen bewegen*

Activiteit : recreatief volleybal.

Aanpak coach: vriendelijk en uitnodigend.

Sfeer in de groep: bewust rekening met elkaar willen houden, accepteren van elkaars mogelijkheden en verschillen, het volgen/accepteren van interesses van anderen, nadruk op het samen doen, het samen presteren, het winnen relativeren en verliezen kunnen accepteren.

### *Avontuurlijk en spannend bewegen*

Activiteit: survival, hike of zwerfkamp; rugby of american football; salto springen; van lijnbal naar volleybal.

Aanpak coach: geleidelijke opbouw, zorg voor veilig bewegen.

Sfeer in de groep: risico's durven nemen, elkaar te slim af willen zijn, tot een maximale inzet willen gaan, steeds ook 'anders' willen bewegen, willen kicken, bereid zijn om elkaar op te peppen.

### *Bewegen om te presteren*

Activiteit: duursporten; competitie spelen; voorbereiden op een toernooi.

Aanpak coach: vanuit een wedstrijd/eindvorm 'problemen' afleiden, spelen en oefenen afwisselen, voldoende tijd krijgen om te oefenen, lange tijd met een bewegingsgebied bezig zijn, belasting per speler opvoeren, variëren en doseren.

Sfeer in de groep: voor de winst gaan, elkaar willen oppeppen, bereid zijn zich langdurig te willen inspannen, willen oefenen/trainen, tegenslagen kunnen incasseren, voor het team willen inzetten, bepaalde taken in het team willen en durven vervullen.

### *Bewegen om te showen*

Activiteit: streetdance; turndemonstratie geven; spelen op balbezit.

Aanpak coach: alle aandacht voor de manier waarop er wordt bewogen.

Sfeer in de groep: elkaar willen helpen, snel en flitsend of mooi/soepel willen bewegen, in het bewegen je gevoel willen uiten.

### *Bewegen om te beleven*

Activiteit: elke bewegingsvorm.

Aanpak coach: aanmoedigen en stimuleren, keuze van de bewegingsvorm en duur worden door de deelnemers zelf bepaald; coach is begeleider.

Sfeer in de groep: lekker bezig willen zijn, het zelf presteren waarderen, ontspannen willen bewegen.

### *Bewegen om je fit te voelen of te worden*

Activiteit: bewegingsvormen die intensief bewegen mogelijk maken zoals drie tegen drie voetballen op een relatief groot veld; een spel- of toestellencircuitvorm; duursporten als duurlopen, skeeleren, mountain biken.

Aanpak coach: zorg voor een goede warming-up, werken in kleine groepen, optimaal materiaal- en ruimtegebruik, snelle overgangen van lesdelen, vooral individuele of groepsgerichte instructies.

Sfeer in de groep: willen zweten; jezelf tegenkomen; het lijf willen voelen; actief bezig willen zijn.

<sup>1</sup> De bewegingsmotieven zijn gebaseerd op de ATPA- (Attitude Toward Physical Activity)-D schaal van Kenyon en bewerkt en vertaald door een groep onder leiding van Georges Steffgen.

Bronnen:

Steffgen, G., Fröhling, R. & Schwenkmezger, P. (2000). Motive sportlicher Aktivität. In: *Sportwissenschaft*, 408-421, 4.

Kenyon, G.S. (1970). Attitude toward sport and physical activity among adolescents from four English speaking countries. In: Lüschen, G. (Hrsg). *Cross-cultural analysis of sports and games*. Champaign (Illinois), 138-155.

## Veilig en gezond bewegen: 'speltraining'

Thema gebied: veilig en gezond bewegen.

Toepassing in een derde of vierde klas (VMBO, HAVO, VWO).

Toepassing in vier lessen van vier spellessenreeksen in twee achtereenvolgende periode(n), waarin de beschreven trainingsvormen bij spel worden toegepast in de rol van coach.

In enkele lessen van iedere periode wordt leerlingen het specifieke van speltraining praktisch duidelijk gemaakt. Dit betreft vormen van interval-duurtraining en duurtraining.

*Taak 1.* In teams van vier personen ontwerpen de leerlingen een eigen speltraining en maken daar een verslag van. Moment, materiaal en accommodatie vormen de begrenzing van de mogelijkheden. In een taakbrief wordt de taak opgenomen en de hierna volgende informatiebrief.

*Taak 2.* Een ander voorbeeld kan worden gegeven door leerlingen zichzelf gedurende een vijftal lessen als team te trainen en voor te bereiden op een toernooi. De teams worden beoordeeld op de wijze waarop ze de trainingen uitvoeren, hun prestaties als team én individueel.

In een *taakbrief* wordt de taak opgenomen en de hierna volgende *informatiebriefen*.

## Een spelcircuit als interval-duurtraining

Het hebben van een voldoende uithoudingsvermogen, snelheid of (snel)kracht zijn voor het goed kunnen spelen belangrijke voorwaarden. Het weten hoe je dat kan verbeteren kan aan de hand van een circuit worden duidelijk gemaakt. Het regelmatig toepassen van de circuitvorm is op zich een prima manier om dergelijke voorwaarden voor spel te verbeteren. Het oefenen van spelvaardigheden onder de druk van het 'snel moeten uitvoeren' is een goede manier om de kwaliteit van de technieken en tactieken vast te stellen. Van beide aspecten (het beïnvloeden van de conditie en het herhalen van technieken/ tactieken) kun je gebruik maken bij de organisatievorm van het circuit. Een circuit omvat een aantal stations, die in een vaste volgorde worden doorlopen. Bij elk station wordt gedurende een vaste tijd een bepaalde vaardigheid individueel, met twee- of meertallen uitgevoerd. Bij een spelcircuit worden zo afwisselende technische vaardigheden als schieten, dribbelen en passen of tactische als man tegen man spel of positiespelen als twee tegen een of drie/vier tegen twee.

### *Een voorbeeld van een spelcircuit*

Het spelcircuit wordt twee keer kort na elkaar gegeven en aan het einde van een voetbal- periode. De eerste maal is bedoeld als kennismaking. Bij de tweede keer gaat het om het zo goed mogelijk presteren. Het circuit bestaat uit zes stations waar gedurende drie minuten drie of zes spelers tegelijk aan het werk zijn. In de drie minuten rust wordt gelezen wat de volgende opdracht is. Het goed lezen van de instructie na een gedegen uitleg over het wat, hoe en waarom is essentieel. De instructie geeft aan wat er per station gedaan moet worden, het essentiële van die actie en aan welke eisen de uitvoering moet voldoen om trainingseffect te hebben. Het gaat vooral om interval-duurtraining. De instructie geeft ook aan of de rust 'passief' of 'actief' is.

Als je het uithoudingsvermogen wilt beïnvloeden kies dan voor intervalvormen waarbij de belasting niet maximaal is (minimaal 70% van het maximale kunnen) en gedurende zeker vijf minuten kan worden volgehouden. De daarop volgende rustperiode leidt tot een niet volledig herstel (polsslag 120-125 slagen per minuut). Een actieve rust maakt een sneller herstel mogelijk. Het voetbalcircuit wordt buiten uitgevoerd en duurt één uur. Bij elk station ligt een instructieblad. Er zijn 10 stopwatches nodig bij de stations 2, 3, 4, 6 en 8. Soms moet de polsslag worden opgenomen. Hoe? zie de volgende informatie.

De gezamenlijke scores worden op een kaart geregistreerd. De verschillende polsslagen ook.

### *Registratiekaart voetbalcircuit*

station 1	1 tegen 1 op 2 doeltjes; hartslag	speler A speler B speler C
2	2 tegen 1 op een doel hartslag(1) speler: A	hartslag (2): B C

- 3 3 tegen 3 binnen een afgebakende ruimte  
 hartslag(1) speler: A (2): (3):  
 B  
 C
- 4 3 tegen 3 met scoren na dieptepass
- 5 3 tegen 3 met 3 doelen  
 hartslag(1) speler: A (2): (3):  
 B  
 C
- 6 4 tegen 2 binnen een afgebakende ruimte

Namen ..... Datum .....

.....

.....

### STATION 1

#### OPDRACHT

#### SPEEL 1 TEGEN 1 OP 2 DOELTJES

Speler A speelt de bal naar voren, B/C proberen na de pass (van circa 25 passen) de bal te pakken te krijgen en te scoren in het doel. Daarna doordraaien. A wordt B, B wordt C en C wordt A.

LET OP: AFSCHERMEN VAN DE BAL + OP SNELHEID JE TEGENSTANDER PASSEREN

#### EISEN BIJ DE UITVOERING:

- |   |                     |  |
|---|---------------------|--|
| 1 | Inspanning          | 70-80%   |
| 2 | Duur                | 5 min.   |
| 3 | Duur herstelperiode | 3 min.   |
| 4 | Aard herstel        | pak stopwatch en neem gedurende 10 sec. de hartslag op.<br>Resultaat x 6. Zit je hartslag tussen de 160-170 slagen dan is je inspanning goed geweest.<br>Is dat niet het geval dan bij het volgende station wel met een goede inspanning werken. Gedurende de rest van de rusttijd bij station 2 de bal naar elkaar passen. Een actieve rust zorgt voor een sneller herstel. |
| 5 | Aantal herhalingen  | maximaal binnen 80% inspanning   |

### STATION 2

#### OPDRACHT

#### SPEEL 2 TEGEN 1 OP EEN DOEL

Speel de verdediger uit en scoor. Het doelpunt telt als de bal door het doel wordt gespeeld en de partner de bal aanneemt/stopt. Wisselen na een doelpunt.

LET OP: NA HET AFSPELEN VAN DE BAL MOET JE DIRECT WEER AAN-SPEELBAAR ZIJN

#### EISEN BIJ DE UITVOERING:

- |   |                     |  |
|---|---------------------|--|
| 1 | inspanning          | 70-80%   |
| 2 | Duur                | 5 min.   |
| 3 | Duur herstelperiode | 3 min.   |
| 4 | Aard herstel        | pak stopwatch en neem gedurende 10 sec je hartslag op (1)<br>Resultaat x 6. Is deze 160-170 dan heb je bij deze vorm van |

extensieve intervaltraining een goede inspanning geleverd.  
 Neem na 1,5 min weer je hartslag op (2). Duur 10 sec.  
 Resultaat x 6. Is deze 120-125 dan zou je direct weer aan de slag moeten. Je bent weer in staat optimaal te presteren. Is het meer dan 125: rust langer en bij minder dan 125 had je al lang weer bezig moeten zijn.

5 Aantal herhalingen maximaal binnen 80%

### STATION 3

#### OPDRACHT

SPEEL 3 TEGEN 3 BINNEN EEN AFGEBAKENDE RUIMTE

Blijf in balbezit. Bij 5x samenspelen levert dat 1 punt op. Bal komt buiten het vierkant dan gaat deze naar de andere partij.

LET OP: SPEEL MAN TEGEN MAN; LOOP VRIJ DOOR VERSNELLING EN RICHTINGVERANDERINGEN EN ZORG DAT JE AANSPEELBAAR BENT; GEBRUIK HET HELE VIERKANT

#### EISEN BIJ DE UITVOERING

1	Inspanning	70-80%
2	Duur	5 min.
3	Duur herstelperiode	3 min.
4	Aard herstel	pak stopwatch en neem je hartslag op (1). Duur: 10 sec. resultaat x
6.	Een	

goede inspanning bij deze vorm van extensieve intervaltraining is 160-170 slagen per min.

Neem ook je hartslag op na 1 min (2) en na 2 min (3) Een maat voor een goede conditie is de dalingssnelheid van je hartslag. Bij benadering is deze na 1 min:

- verschil tussen (1) en (2) kleiner dan 20= slechte conditie
- verschil 20-30= matige conditie
- verschil 30-40= goede conditie
- verschil groter dan 40= zeer goede conditie

5 Aantal herhalingen maximaal binnen 80%-inspanning

### STATION 4

#### OPDRACHT

SPEEL DRIE TEGEN DRIE MET SCOREN NA EEN DIEPTEPASS

Een doelpunt wordt gescoord als de bal tussen de pilonnen door wordt gespeeld en door een medespeler achter de doellijn wordt gestopt. Het doel is 10 pas breed. Er is geen keeper.

LET OP: ZORG DAT DE BAL IN DE 'DIEPTE' KAN WORDEN GESPEELD; SPEEL IN DE VERDEDIGING MAN TEGEN MAN

#### EISEN BIJ DE UITVOERING

1	Inspanning	70-80%
2	Duur	5 min.
3	Duur herstelperiode	3 min.
4	Aard herstel	loop naar station 5 en ga in drietallen de bal zoveel mogelijk in directe passes

naar elkaar spelen. Een actieve rust zorgt voor een sneller herstel.

5 Aantal herhalingen maximaal binnen 80%-inspanning

### STATION 5

#### OPDRACHT

SPEEL 3 TEGEN 3 MET 3 DOELEN.

Elke partij van 3 spelers verdedigt 2 doelen

LET OP: PROBEER BIJ EEN VAN DE DOELEN EEN OVERTALSITUATIE TE MAKEN

#### EISEN BIJ DE UITVOERING

1	Inspanning	70-80%
2	Duur	5 min.

- |   |                     |   |
|---|---------------------|---|
| 3 | Duur herstelperiode | 3 min.  |
| 4 | Aard herstel        | pak stopwatch en tel gedurende 10 sec je hartslag (1).<br>Resultaat x 6. Bij 160-170 is een goede inspanning geleverd (extensieve intervaltraining).<br>Indien 180 en hoger is er sprake van een intensieve intervaltraining. Sommige activiteiten leiden tot een gemengde trainingsvorm. Neem hartslag op na 1 (=2) en na 2 min. (=3) gedurende 10 sec en resultaat x 6. Maak in de tussentijd losmakende/ ontspannende oefeningen. Bij een hartslag van 120-125 zou je weer aan de slag kunnen. |
| 5 | Aantal herhalingen  | maximaal binnen 80%-inspanning  |

## STATION 6

### OPDRACHT

#### SPEEL 4 TEGEN 2 BINNEN EEN AFGEBAKENDE RUIMTE

De aanvallers spelen op balbezit en blijven tijdens het samenspelen voortdurend in beweging. Komt de bal buiten het vierkant of wordt deze onderschept dan wisselen beide verdedigers.

LET OP: ZORG DAT DE BAL STEEDS NAAR TWEE KANTEN KAN WORDEN AFGESPEELD EN SPEEL DE BAL ALS HET EVEN KAN TUSSEN DE 2 VERDEDIGERS DOOR ('DIEPTEPASS')

### EISEN BIJ DE UITVOERING

- |   |                     |   |
|---|---------------------|---|
| 1 | Inspanning          | 70-80%  |
| 2 | Duur                | 5 min.  |
| 3 | Duur herstelperiode | 3 min.  |
| 4 | Aard herstel        | ga naar station 1 en hou daar met z'n drieën de bal hoog.<br>Een actieve rust zorgt voor een sneller herstel. |

Taken....om naar te kijken

- 1 Je ervaart verschillende trainingsvormen bij verschillende spelgebieden (voetbal, basketbal en dergelijke) en analyseert achteraf op basis van welke criteria die trainingen zijn gegeven.
  - 2 Je ervaart verschillende trainingsvormen bij verschillende spelgebieden en analyseert achteraf op basis van welke gegeven criteria die trainingen (moeten) voldoen.
  - 3 Je vergelijkt achteraf onderling en op basis van gegeven criteria de trainingen.
- ....om zelf uit te proberen
- 4 Je ontwerpt een speltraining voor een nader aangegeven spelgebied op basis van gegeven criteria.
  - 5 Je ontwerpt een speltraining voor een spelgebied naar keuze en op basis van zelf gekozen criteria. Achteraf vindt met de spelers een evaluatie plaats.
  - 6 Je ontwerpt met een groep een speltraining voor een spelgebied naar keuze en op basis van zelf gekozen criteria. Taken worden onderling verdeeld. Achteraf vindt met de spelers een gezamenlijke evaluatie plaats.

*Een tweede informatiebrief*

### Hoe geef ik een training?

Door training kun je een bewegingsactiviteit langer volhouden, intensiever of sneller doen. Het is een doelbewuste, systematische, geleidelijk in moeilijkheidsgraad, intensiteit en/of duur en frequentie toenemende belasting met het doel het prestatievermogen op te voeren. Training richt zich het verbeteren van het uithoudingsvermogen met behulp van een duur-, endu(rance)- of fitsport.

Training veronderstelt het volgende.

1. Het moet regelmatig gebeuren. Minstens twee of drie keer per week.
2. Hoe beter de conditie, hoe meer/intensiever er moet worden getraind om nog vooruitgang te boeken. Dit is het effect van een 'verminderde meeropbrengst': een ongetrainde kan door een bepaalde hoeveelheid training sneller de prestaties verbeteren dan een getrainde met dezelfde trainingsomvang.
3. De training moet een minimale duur en een minimale intensiteit hebben. Hoe korter de duur, hoe

hoger de intensiteit moet zijn en hoe lager de intensiteit, hoe langer de duur moet zijn om effect te hebben.

4. Het trainingseffect is specifiek en afhankelijk van de aard en de intensiteit van de belasting. Met een training wordt ook een fysiologisch effecten nagestreefd. Vandaar dat bij een geringe belasting van onze spieren de coördinatie beter wordt.

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

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

#### *Het trainingseffect*

Het trainingseffect wordt door de volgende factoren bepaald.

- a. Intensiteit/inspanningsgraad. De snelheid waarmee gelopen wordt, de kracht waarmee bij voetbal de bal gespeeld wordt of de complexiteit van de handelingen die verricht moeten worden.
- b. Duur van de activiteit/inspanning. De tijd waarmee iets gedaan wordt of het aantal herhalingen dat uitgevoerd wordt.
- c. Duur en aard van de herstelperiode. Waarin men 'rustiger' in beweging blijft en de hartslag tot 120-125 slagen/minuut daalt.
- d. Aantal herhalingen per training. Het aantal keren of het aantal series dat een activiteit wordt gedaan.
- e. Trainingsfrequentie. Het aantal keren dat per week wordt getraind. De factoren zijn niet gelijkwaardig in de mate van belangrijkheid. Bij training van het aërobe uithoudingsvermogen heeft verhoging van de intensiteit meer effect dan toename van de duur. Ook een goede trainingsfrequentie heeft meer effect dan de toename van de duur van een trainingsles.

#### *Trainingsvormen*

We onderscheiden voor endusporten de volgende trainingsvormen.

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

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

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

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

Als de belasting tussen 30 seconden en 2 minuten ligt en de intensiteit op 80-90% van het maximale

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

Zorg voor *actieve pauzes*. Dit bevordert het herstel omdat afvalstoffen in het bloed sneller worden afgevoerd. Dribbelen of hoog houden van de bal zijn enkele mogelijkheden. Het aantal herhalingen is afhankelijk van het niveau van getraindheid, de duur en de intensiteit van de belasting. De duur van de pauzes en daarmee de verhouding inspanning- rust varieert van 1:1 tot 1:2.

### *Metten van inspanning*

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

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

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

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

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

Ken je *rustpols en maximale hartslag*. De rustpols wordt 's ochtends liggend in bed vastgesteld en varieert van 40 tot 60 slagen per minuut. Hoe beter de conditie is, hoe lager de rustpolsslag. Tel die polsslag gedurende 15 seconden en vermenigvuldig dat getal met vier. De maximaal mogelijke hartslag (die je bijvoorbeeld aan de pols meet) is 220 min de leeftijd. Bij een 20-jarige is dat dus 200.

Bij een normale inspanning op een goed en vlot verlopende training bedraagt de intensiteit 70% van het maximaal mogelijke kunnen. Nu is 70% van het verschil tussen de maximale (van de leeftijd afhankelijke) hartslag (200) en de rustpols van bijvoorbeeld 50 slagen per minuut: 105.

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

door drie vingers naast de pezen op de pols (onder de duim) te leggen en bij de hals (vanaf het midden 3 cm naar buiten).

## **6 Hoe goed zijn wij? Een zelfanalyse voor een vaksectie.**

Wanneer u wilt nagaan of uw sectie een professioneel werkend en lerend team is verzoek ik u de blokken per aandachtspunt te beoordelen.

Geef per blok elk aandachtspunt een:

0 = het komt nauwelijks voor,

1 = het komt in enige mate voor,

2 punten = het komt (ruim) voldoende voor.

Sommige blokken zijn zo belangrijk, dat u de eindscore met 2 of 3 moet vermenigvuldigen. Tel aan het einde alle punten op. Hier komt het eerste blok.

### *1. Hoe functioneert de vaksectie-, vaklocatie- of vaksectorleider?*

Er zijn vijf aandachtspunten.

- 1.1 Stelt hij (of zij) zich integraal verantwoordelijk op?
- 1.2 Krijgt hij taakhonorering, beschikt hij over faciliteiten, heeft hij formele bevoegdheden?
- 1.3 Is hij stimulerend en betrokken bij (individuele) ontwikkelingen (inspirerend/ ondersteunend)?  
Is hij regulerend in conflicten?
- 1.4 Is hij flexibel/gericht op veranderen (innoverend) en weet hij het 'goede' te behouden (conserverend)?
- 1.5 Geeft hij leiding in overleg (manifesterend)?

Uw totale score telt 1x mee. Noteer het resultaat op het telformulier aan het einde van deze paragraaf.

### *2. Hoe functioneert de vaksectie?*

- 2.1 Is er een functionerend beleidsplan en/of vakwerkplan dat voortdurend in ontwikkeling is?
- 2.2 Is er een jaarlijks activiteitenplan voor te ondernemen ontwikkelingsacties, nascholingen of onderlinge scholingen?
- 2.3 Wordt er een actieve bijdrage geleverd aan het schoolbeleid?
- 2.4 Is de sectie budget- en resultaatverantwoordelijk?
- 2.5 Is er sprake van een takenverdeling op het gebied van begeleidings-, beheers- en onderwijsontwikkelingstaken?
- 2.6 Worden de deskundigheden of kwaliteiten van de sectieleden optimaal benut ten dienste van de vaksectie?
- 2.7 Wordt er op ontwikkelingen in het onderwijs en het vak geanticipeerd of ingespeeld?

Uw totale score telt 1x mee. Noteer het resultaat op het telformulier aan het einde van deze paragraaf.

---

---

### *3. Hoe gaan de vaksectieleden met elkaar om?*

- 3.1 Is er sprake van frequent en regelmatig overleg?
- 3.2 Komen in een sectieoverleg zowel organisatorische, inhoudelijke als onderwijsproblemen aan bod?
- 3.3 Is er sprake van een open, directe en snelle communicatie naar elk sectielid?
- 3.4 Is er sprake van onderlinge intervisie, collegiale consultatie of coaching?
- 3.5 Is er balans tussen individuele en gezamenlijke belangen?
- 3.6 Is er sprake van voldoende acceptatie van de ideeën van elkaar en wordt voldoende flexibel gereageerd op wensen van een ander?
- 3.7 Worden er (voldoende) afspraken gemaakt (en nagekomen) om de sectie optimaal te laten functioneren?

Uw totale score telt 2x mee. Noteer het resultaat op het telformulier aan het einde van deze paragraaf.

4. *Hoe groot is de vakconceptuele overeenstemming?*

- 4.1 Heeft elk lid van de sectie een duidelijk beeld van wat in het vak belangrijk is of zou moeten zijn?
- 4.2 Heeft de sectie een gezamenlijk vakconcept?
- 4.3 Worden ontwikkelingen in de bewegingscultuur/sport, bewegingsgedrag van de jeugd of het (bewegings)onderwijs met enige regelmaat onder de aandacht gebracht?
- 4.4 Wordt er gesproken over de consequenties van die ontwikkelingen voor het eigen lesgeven?
- 4.5 Worden gezamenlijk plannen gemaakt op basis van uitgangspunten van de sectie?
- 4.6 Is er acceptatie van afwijkende opvattingen en zijn die duidelijk voor elkaar?
- 4.7 Bestaat er een relatie tussen school- en vakconcept ?
- 4.8 Zijn de centrale doelen van het vak geformuleerd en voldoende bekend bij collega's en leerlingen?

Uw totale score telt 2x mee. Noteer het resultaat op het telformulier aan het einde van deze paragraaf.

5. *Hoe groot is de deskundigheid/professionaliteit van de vaksectie en haar leden?*

- 5.1 Zijn de sectieleden deskundig op het gebied van de praktische bedrevenheid en didactiek?
- 5.2 Zijn de sectieleden deskundig op het gebied van het begeleiden van elkaar en van leerlingen?
- 5.3 Is er sprake van een goede relatie tussen docenten en leerlingen?
- 5.4 Leren leerlingen veel en diepgaand? Is het onderwijs motiverend voor leerlingen?
- 5.5 Is er sprake van een 'brede' zorgbreedte (differentiatie, MRT en/of extra lessen LO)?
- 5.6 Is er sprake van bereidheid om van elkaar te leren?
- 5.7 Heeft de sectie voldoende mogelijkheden voor veranderen en ontwikkelen?

Uw totale score telt 3x mee. Noteer het resultaat op het telformulier aan het einde van deze paragraaf.

6. *Hoe goed is de situatie waarin het vak gegeven wordt?*

- 6.1 Kunnen roosterwensen van de sectie en individuele docenten optimaal gehonoreerd worden?
- 6.2 Is er tevredenheid over de beschikbare accommodatie en outillage?
- 6.3 Zijn er voldoende ruime budgetten voor vervanging én onderhoud beschikbaar?
- 6.4 Zijn er voldoende faciliteiten voor het gezamenlijk ontwikkelen van het onderwijs?
- 6.5 Is er voldoende tevredenheid over de werkomstandigheden en werkdruk?
- 6.6 Speelt de sectie op school een actieve rol in de richting van andere collega's en directie?
- 6.7 Wordt het vak door die andere collega's en de directie belangrijk gevonden?
- 6.8 Kan de sectie een eigen personeelsbeleid voeren?
- 6.9 Worden vacatures in de sectie vervuld op basis van aanvullende/gewenste deskundigheden?
- 6.10 Heeft de sectie een netwerk met relevante (sport)organisaties buiten de school?

Uw totale score telt 1x mee. Noteer het resultaat op het hierna volgend telformulier.

*Zijn we wel een voldoende professioneel werkende sectie?*

Neem hier uw scores van de zes blokken op.

Blok 1	Blok 2	Blok 3	Blok 4	Blok 5	Blok 6
1.1	2.1	3.1	4.1	5.1	6.1
1.2	2.2	3.2	4.2	5.2	6.2
1.3	2.3	3.3	4.3	5.3	6.3
1.4	2.4	3.4	4.4	5.4	6.4
1.5	2.5	3.5	4.5	5.5	6.5
	2.6	3.6	4.6	5.6	6.6
	2.7	3.7	4.7	5.7	6.7
			4.8		6.8

					6.9
					6.10
Tx1=	Tx1=	Tx2=	Tx2=	Tx3=	Tx1=

*Figuur 19*

Uw score kan (theoretisch) variëren van 0 – 126. De sectiescore is: ..... De sectie functioneert als 'vrijblijvend' (Verhulst, 1994) bij een score van 0 tot en met 32 punten. De sectie functioneert als 'beginnend team' bij een score van 33 tot en met 64 punten. De sectie functioneert als 'collegiaal' bij een score van 65 tot en met 96 punten. De sectie functioneert professioneel binnen een eveneens professionele organisatie bij een score van 97 punten en meer.

## 7 Hoofdstuk in vogelvlucht

De basis van het plannen is het inschatten van de tijd, die leerlingen of sporters nodig hebben om voldoende leerervaringen op te doen. Die inschatting van de kritische omvang hangt sterk af van de docent. Zijn of haar maat van wat 'voldoende' is bepaalt in sterke mate de geplande leerduur. Dat moet zorgvuldig gebeuren.

Essentieel voor de keuzes van inhouden en aanpakken in plannen is de nadruk die moet liggen op het 'bewegen als doel'. Hoewel de aandacht kan verschuiven ligt de prioriteit bij het sporten én bewegen. Het gaat de ene keer om het beter leren voetballen en een andere keer om het beter leren spelen. Dat verschuiven in aandacht voor docent én leerling en tussen sporten of bewegen noemen we pendelen.

Plannen fungeren als kapstokken voor het lesgeven. We leggen op korte en lange termijn én op hoofdlijnen de gewenste leer- en onderwijsprocessen vast. Daarvoor maken we de volgende plannen: lessenreeksplan, themaplan, module, bewegingsgebiedenoverzicht, periodeplannen, vakconcept en vakwerkplan. De module is de spil in deze planontwikkeling. Plannen moeten in samenhang ontwikkeld worden.

Thema's maken dat inhouden op verschillende manieren onderwerp van onderwijs kunnen worden. Ze tonen een inhoud vanuit verschillende perspectieven. Een verbredend en wisselend perspectief is belangrijk. Het verbreed en verdiept het leren en zorgt voor veelzijdigheid.

Bewegings- en ensceneringsthemaplannen maken leren én leren leren mogelijk. Rollen als scheidsrechter/organisator of helper/coach kunnen door leerlingen/sporters worden uitgevoerd en zorgen voor de uitvoering van de themaplannen.

Verskillende voorbeelden van plannen illustreren de noodzaak van samenhang. Elk plan zegt iets over de inhoud, onderwijsorganisatie, aanpak én wijze van beoordelen/toetsen!

Ook voor het daarin vormgeven én veranderen is samenhang en onderlinge afstemming vereist.

In dit hoofdstuk komen twee **modellen** voor:

- in paragraaf 2 een ontwikkelingsmodel voor een vaksectie bij het samen maken van een module,
- in paragraaf 4 een structuurmodel voor de opzet van een module.

## Hoofdstuk 8      **Ontwikkelen bewegingsonderwijs: doorlopend in verandering!**

- 1      Inleiding
- 2      Bewegingsonderwijs in het basisonderwijs
- 3      Bewegingsonderwijs in de eerste fase/onderbouw van het VO
  - Wat is nieuw?
  - Kerndoelen en eindtermen: mijlpalen of drijfzand?
- 4      Bewegingsonderwijs in de tweede fase/bovenbouw van het VO: veranderen in samenhang
  - Veranderen van de onderwijsorganisatie
  - Veranderen van het aanbod aan sport en bewegingsactiviteiten
  - Veranderen van de aanpak en het beoordelen
- 5      Het studiehuis
  - Een speelkamer in opbouw
  - Kenmerken van een bewegend studiehuis
  - Praktijk.* Taken die het bewegen inspireren
  - Praktijk.* LO2 in ontwikkeling
  - Scenario's voor invoering van een speelkamer
- 6      Dilemma's in het bewegingsonderwijs
  - Inhoudelijke dilemma's
  - Politiek-strategische dilemma's
- 7      Hoofdstuk in vogelvlucht

### **1 Inleiding**

We begonnen dit boek met 'het leren van een persoon in een concrete situatie' en verschoven dat naar 'leren én onderwijzen binnen het bewegingsonderwijs op school'. De context waarin leerprocessen zich afspelen is steeds ruimer geworden.

In dit laatste hoofdstuk bekijken we op hoofdlijnen en hier en daar in detail welke onderwijsontwikkelingen het bewegingsonderwijs beïnvloeden. De nadruk ligt hier op de tweede fase van het voortgezet onderwijs.

Het is noodzakelijk dat het bewegingsonderwijs het leren van leerlingen nadrukkelijk ontwikkeld. Daarvoor is een activerende didactiek nodig.

Veranderen in het bewegingsonderwijs is bij voorkeur een samenhangend geheel van veranderingen in de onderwijsorganisatie, ten aanzien van de inhoud, de aanpak en de beoordeling/toetsing. Het leren van leerlingen wordt namelijk met name door de wijze van beoordelen of toetsen beïnvloedt.

Veranderingen slagen alleen volledig als de vaksectie als een professioneel werkend en lerend team weet te opereren.

Voor dat veranderen zijn verschillende scenario's te bedenken afhankelijk van de omvang van wat je individueel en als sectie wilt en kunt veranderen.

Veranderen zoals hier beschreven gebeurt op dezelfde manier in de sport of een opleiding.

### **2 Bewegingsonderwijs in het basisonderwijs**

De kwaliteit van het bewegingsonderwijs in het basisonderwijs gaat achteruit. De HBO-opgeleide vakdocent verdwijnt geleidelijk. Een op de PABO-opgeleide mag alleen lesgeven aan leerlingen in groep 1 en 2. Voor het lesgeven aan de overige groepen is een aanvullende scholing nodig die maar voor een klein deel van de op de PABO opgeleiden interessant is.

Het wachten is op de MBO-opgeleide 'sport en bewegen'-afgestudeerde.

De condities in het basisonderwijs ten aanzien van accommodatie en materiaal lopen achter in vergelijking met die in het voortgezet onderwijs. Een vakdocent in het basisonderwijs opereert vaak los van een schoolteam omdat hij leerlingen van meerdere basisscholen in een gemeente les moet geven. Het lesboergevoel zal sterk zijn. Bovendien werken vakleraren in

één gemeente vaak onafhankelijk van elkaar, waardoor ze ook weinig steun van elkaar ondervinden.

Vakinhoudelijk verandert er de laatste jaren weinig in het basisonderwijs. Er is wel een ontwikkeling gaande naar brede of vensterscholen. Scholen krijgen ook een wijkfunctie en de vakdocent kan daarbinnen buurt-onderwijs-sport gaan promoten. Opleidingsinstituten ondersteunen die nieuwe rol van de vakdocent. De counselorsrol (het coachen van groepsleraren door een vakdocent) verdwijnt naar de achtergrond. Onderwijskundig gezien wordt op veel scholen nog steeds veel werk gemaakt van de ontwikkeling van zelfstandigheid van leerlingen. De 'weer samen naar school'-beweging daarentegen remt die ontwikkeling. Het werken met moeilijk lerende leerlingen, de sterke toename van allochtone kinderen die vaak ook leerachterstanden hebben maakt bijdragen aan zelfstandigheidsontwikkeling erg lastig.

Al deze condities zorgen voor een overheersende keuze van een breed bewegingsaanbod. Het ervaren of beleven krijgt nadruk. Leren bewegen staat op een laag pitje. Verandering is hier dringend nodig.

### **3 Bewegingsonderwijs in de onderbouw van het voortgezet onderwijs**

#### *Wat is 'nieuw'?*

Voor ons vak of leergebied is de urenverdeling binnen de eerste fase of onderbouw van het voortgezet onderwijs c.q. de basisvorming op 360 uur bepaald, waarvan 270 uur direct gericht op het realiseren van de kerndoelen. De overblijvende 90 uur 'vrije ruimte' maakt een eigen schoolgebonden invulling mogelijk. Een aanbevolen verdeling van de beschikbare tijd is als volgt: spel 50 procent, turnen 20 procent, atletiek 15 procent, bewegen en muziek 10 procent en zelfverdediging 5 procent. Zwemmen is om financiële redenen niet in het basisvormingspakket opgenomen. Bewegingsgebieden die pas sinds de invoering van de basisvorming in veel programma's zijn opgenomen zijn:

- bewegen en muziek: volksdansen, jazzdansen en conditionele vormen op muziek
- vechtsporten: stoeisporten, vormen van judo, trefspelen, vormen van sabelschermen en boksen en zelfverdediging

Relatief nieuwe elementen binnen enkele bewegingsgebieden zijn:

- bij turnen: acrobatiek
- bij spel: racketsporten
- bij atletiek: trainingsvormen
- bij zwemmen: overlevingszwemmen en watersporten.

Veelzijdig bewegingsonderwijs moet resulteren in een meervoudige bewegingsbekwaamheid: de leerlingen moeten min of meer zelfstandig, individueel en samen, essentiële bewegings- en ensceneringsproblemen kunnen oplossen. Ze moeten in staat zijn om bij de afsluiting van de basisvorming op een bij de persoon passende manier actief te kunnen deelnemen aan de veelvormige bewegingscultuur. Veelzijdigheid in hoofdstuk 5.3 beschreven.

Om meervoudigheid, veelzijdigheid en zelfstandigheid te kunnen realiseren, moet het onderwijs aan enkele kenmerken voldoen. De leerlingen moeten:

- leren zelf problemen op te lossen: meer probleemsturend onderwijs
- leren te leren: meer procesgericht onderwijs
- systematisch en planmatig leren op verschillende manieren met eenzelfde activiteit om te gaan: meer thematisch onderwijs
- ook van elkaar leren: meer coöperatief onderwijs
- leren omgaan met niveau- en interesseverschillen: meer gedifferentieerd onderwijs

In de kerndoelen wordt samengevat wat leerlingen in het algemeen en op hoofdlijnen moeten leren ([www.kvlo.nl](http://www.kvlo.nl) en [www.minocw.nl](http://www.minocw.nl)). Kerndoelen hebben betrekking op de domeinen of bewegingsgebieden turnen, spelen, bewegen en muziek, atletiek en vechtsporten of zelfverdediging. Binnen die bewegingsgebieden zijn keuzemogelijkheden aangegeven. Die keuze zouden leerlingen ook kunnen maken.

Kunnen en kennen alle leerlingen aan het einde van de basisvorming hetzelfde? Het antwoord is nee. De kerndoelen laten niveauverschillen ruimschoots toe.

## Kerdoelen en eindtermen: mijlpalen of drijfzand?

Studenten<sup>1</sup> kennis met kerndoelen en eindtermen. Destijds formuleerde de KVLO en elke ALO haar eigen onderwijsdoelen. Nu is dat wettelijk vastgelegd. Studenten krijgen in de loop van het tweede jaar bij het vak bewegingsdidactiek de opdracht om deze doelen via internet op te zoeken. Veel studenten gebruiken hiervoor de KVLO-site en de site van het ministerie van OCSW. Ze krijgen in de praktijklessen vervolgens voorbeelden hoe deze doelen praktisch toegepast kunnen worden. Onze studenten leren op deze wijze wat de achtergrond is van de kerndoelen van de basisvorming en de eindtermen van de tweede fase. Dit is vaak hun eerste kennismaking met deze doelen. Op basis hiervan maken ze hun eerst thematische lessenseries. De hierbij gehanteerde themadoelen zijn uiteraard vaak, maar niet noodzakelijk uitsluitend, gebaseerd op de kerndoelen of eindtermen van het VO. Naast deze 'opgelegde leerdoelen', stimuleren we de studenten namelijk nadrukkelijk, om ook zelf doelen te formuleren en in de loop van de jaren steeds meer op basis van een eigen vakconcept. Dit alles wordt opgehangen aan de gedachte dat wil het leren bewegen ooit slagen, er beleven aan vooraf moet gaan, het leren dan vaak vanzelf ontstaat, maar het leren (hoe te) leren dan ook niet vergeten mag worden<sup>2</sup>. Een borstwaartsom kunnen maken kan plezierig zijn, maar het is dom als je – wat later en nadat het draaien je al wat gemakkelijker af gaat - niet leert hoe je zoiets verder kunt verbeteren en hoe je anderen bij deze activiteit kunt helpen.

### *Zoeken naar wat er gebeurt!*

Om studenten kritisch te leren kijken, vragen we ze in het tweede en derde jaar goed in de stagepraktijk naar de toepassingen van kerndoelen en eindtermen te kijken. Voldoen lessen en leerresultaten in 'voldoende' mate aan die doelen? Het wordt als een erg lastige opdracht ervaren. Dat geldt zowel voor het 'voldoen aan' als het aangeven of het 'voldoende' is. Kenmerkend voor de formulering van kerndoelen en eindtermen is altijd het algemene en abstracte karakter ervan. Elk doel kent vele specifieke en verschillende concrete toepassingen. Neem bijvoorbeeld het kerndoel: 'de leerling leert door middel van uitdagende bewegingssituaties zijn bewegingsrepertoire uit te breiden'. Je kunt er vele kanten mee op. En wat te denken van: 'de leerling leert de hoofdbeginselen van de bewegingsactiviteiten op eigen niveau toe te passen'. U, vele anderen en wij zullen ongetwijfeld talrijke, maar zeker óók verschillende invullingen bedenken. Deze voorbeelden zijn ontleend aan de nieuwe kerndoelen voor de VO-onderbouw (voorheen basisvorming) en de invoering zal eerdaags plaatsvinden. De vormgeving is mede afhankelijk van ministeriële richtlijnen c.q. opvattingen van de adviesgroep en niet alleen een zaak van vakgenoten. Het worden straks circa zes kerndoelen (!), met dit soort omschrijvingen en dan moet je nog zó lang wachten voor we ze écht mogen uitvoeren. Elke vakdocent zal er dan vervolgens zijn rekkelijkheid van lichaam en geest mee kunnen aantonen. Vul immers maar in: 'voldoen aan...'  
Dat is de toekomst, maar onze huidige onderwijsdoelen vertonen dezelfde tekorten (te vaag, te algemeen). Ze fungeren vooral als een negatief afgrenzingscriterium. Alle afleidingen zijn goed als het maar niet in strijd is met....Ze zijn zó vaag dat ook niet te zeggen is in welke mate leerlingen er aan voldaan hebben. Eénmaal sprinten kán, maar tien keer een lesdeel kán ook (eindterm havo-vwo, LO1). Wat is voldoende en wat is hier voldoende 'verdiepen van wat in de basisvorming is geleerd'? Ze vereisen onze eigen nadere specificaties. Kerndoelen/eindtermen zijn niet meer dan grof aangeduide mijlpalen op grote afstand van de werkvloer. Ze geven echter wel enige richting aan. De vraag is of die richting gewenst en realiseerbaar is. Past het bij de kern van het vak? Met onze studenten bekijken we dat op de volgende manier.

### *Zoeken naar de kern van ons vak!*

LO, maar liever spreken we van bewegingsonderwijs, is een leervak. Het biedt leerlingen veelzijdige leerervaringen en dus een breed aanbod, maar ook leerervaringen met diepgang. Er moet voldoende geleerd kunnen worden. Bewegingsonderwijs is ook een praktijkvak. Het geven van theorielessen past niet bij ons tenzij we van zalen of velden geen gebruik kunnen maken. Theorie/kennis op zich is zeker nodig om bewegings- en regelproblemen te kunnen oplossen. Al doende, en dat is bij voorkeur ook al bewegend, zullen leerlingen inzicht verwerven in het eigen leren en dat van anderen. Deze constatering vereist een gedeeltelijke heroverweging van kerndoelen en eindtermen. Onderwijs bereidt leerlingen voor op het functioneren in een samenleving. Voor ons is dat de bewegingscultuur in het algemeen en de sport in het bijzonder en dat laatste in de meest brede betekenis van het woord. Georganiseerd en ongeorganiseerd en in alle sportmodaliteiten die fysieke inspanning vergt

en/of een 'game'-karakter (Tamboer & Steenbergen, 2000) kent. Het kan hier zowel gaan om tai chi, capoeira, fitness, skaten, maar ook voetbal, vechtsporten of turnen.

Het sporten vindt in het bewegingsonderwijs plaats én – bij veel jeugd - als sport in de vrije tijd. Het is voor veel jeugd een vorm van duaal leren. Een gedurende een bepaalde periode leren op twee plaatsen naast elkaar. De ervaringen binnen die verschillende leeromgevingen kan meer worden benut. Voor alle leerlingen is het oriënterende en voorbereidende karakter van die bewegingservaringen in de school, erg belangrijk. Dat past bij het algemene doel (Stegeman, 2000, p.159) : 'het bewegingsonderwijs is erop gericht de leerlingen bekwaam te maken voor zelfstandig, verantwoorde, perspectiefrijke en blijvende deelname aan de bewegingscultuur'.

Bewegingsonderwijs leert een leerling zichzelf en anderen (steeds beter) hoe te (leren) bewegen. Het streven is om leerlingen actief te laten bewegen én actief te laten leren. Onderwijs moet in beide opzichten kunnen activeren. Leerlingen kunnen daardoor zelfstandiger gaan functioneren. Actief leren (te leren) is daarmee een kernkwaliteit die de leerling moet willen verwerven. Het doel van het bewegingsonderwijs zou wat ons betreft specifiekere kunnen worden aangeduid met: 'het bewegingsonderwijs is erop gericht leerlingen bekwaam te maken in het zelfstandig, slim en sportgericht leren oplossen van bewegings- en ensceneringsproblemen'. Het gaat om het steeds iets beter leren voetballen, maar vooral om het beter leren spelen en daardoor het verkrijgen en versterken van een positieve bewegingsattitude (Timmers, 2003). 'Slim' betekent actief willen leren én leren te leren. Met 'sportgericht' wordt een oriëntatie op sport in de brede betekenis van het woord bedoeld: een 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. Een bewegingsprobleem kan zijn: 'hoe kan ik hoog/hoger springen?' Dat kan met vaardigheden als schotse sprong, buikrol of flop gedaan worden. Voorbeeld van een enscenerings- (of regel)probleem is: 'hoe organiseer ik een toernooi?' Het vereist naast de uitvoering van de rol van bewegener ook die van helper/coach en organisator/scheidsrechter. Die laatste twee rollen zijn een middel om (beter) leren bewegen en om enscenerings- problemen aan de orde te stellen. Problemen die te vinden zijn bij domeinen als 'bewegen en regelen', 'bewegen en gezondheid' of 'bewegen en samenleving'.

#### *Zoeken naar de leer- en ontwikkelingsmogelijkheden van ons vak!*

Met inzicht of slim (beter) leren bewegen begint bij het leren van een handstandoverslag, radslag of arabier én met het herkennen en toepassen van de principes die daarbij van belang zijn. Daarmee leer je het probleem van 'hoe maak ik overslagen' op te lossen. Vervolgens gaat het om het leren hoe je die vaardigheden kunt verbeteren, hoe je anderen daarbij kunt helpen, hoe je turnproblemen in het algemeen kunt oplossen en turnactiviteiten en situaties kunt organiseren. Denk bij dat laatste aan het ontwerpen en uitvoeren van turndemonstraties. Het gaat hier om het leren (hoe te) leren. Leren én leren te leren zo mogelijk al bewegend in praktijk brengen.

Om problemen te kunnen oplossen kunnen we gebruik maken van schema's (of modellen), werkpatronen en vuistregels (principes) die in leermiddelen als infobrief, taakbrief, kijk- en zoek- en ontwerpwijzer of werkboek vorm krijgt (Boekaerts & Simons, 1995). Problemen die samenhangen met het 'ontwikkelen van het leren bewegen' worden tot thema van onderwijs gemaakt. Andere laten we er buiten. Een ordening vindt plaats naar de eerder genoemde themagebieden. Enkele voorbeelden van bijvoorbeeld spelproblemen zijn in figuur 1 beschreven.

	<i>Schema's</i>	<i>Werkpatronen</i>	<i>Vuistregels (principes)</i>
Bewegen en Regelen	Hoe organiseer ik een competitie of toernooi? Wie wordt scheidsrechter of coach van een team? Welke spelproblemen kunnen we tegen komen? Welke spelen gaan we spelen?	Wat doe ik als een spel niet loopt? Wat doe ik als ik gefloten heb? Wat doe ik om het spel van spelers te beïnvloeden? Plaatje-praatje-daadje Welke spelen gaan we achtereenvolgens spelen?	Kerntips die spelers beter doen spelen! Zeg ik hoe het moet of laat ik de spelers zeggen hoe het kan? Oplossen van spelproblemen doen we al spelend!
Bewegen en gezondheid	Hoe geef ik training? Kan ik veilig spelen?	Hoe verloopt een les- of trainingsopbouw?	Interval- en duurtrainings- principes

			voor verbeteren van het uithoudingsvermogen bij het spelen van een spel.
Bewegen en samenleving	Hoe zorg ik dat spelers een bewegingsactiviteit als plezierig ervaren?	Hoe maak ik motiverende bewegingssituaties en – activiteiten?	Een relatief complexe en moeilijke taak wordt door een niveau heterogeen klein team gemaakt.

Figuur 1 Spelproblemen naar themagebied en toepassingsprincipe

'Slim en sportgericht leren bewegen' als kern van je vak zien heeft consequenties voor keuzes en het al of niet onderschrijven van kerndoelen en eindtermen.

*Zoeken naar wat kan blijven en verdwijnen!*

Kijk eens naar de feitelijke invulling van kerndoelen en eindtermen in LO1-bovenbouw HAVO/VWO. Voor ons zou het voldoende zijn als bij het onderdeel '*bewegen*' alleen de vereiste competenties worden genoemd. Het volstaat dan met 'een leerling beschikt over een voetbal, turn/spring, zwaai, ... of judocompetentie'. Over competenties straks meer. De kernactiviteiten, -problemen, -vaardigheden die bij een competentie passen kan elke vakdocent zelf wel bedenken. De omvang daarvan is mede afhankelijk van ieders beeld van de tijd die nodig is om *alle* leerlingen *nét* voldoende of *iets* te leren. Verder kun je in de kerndoelen/eindtermen van het VMBO (ook in LO2) tik- en afgooispelen als niet sport- en bewegingsrelevant voor die leeftijdsfase beschouwen. Slagbal speel je dan immers ook niet meer.

Bij '*bewegen en regelen/bewegend oefenen*' is het ongewenst en onnodig om alle leerlingen alle rollen bij alle bewegingsgebieden (spel, turnen, judo, ...) te laten uitvoeren. Rollen als organisator/scheidsrechter of helper/coach (en beperking tot deze twee is gewenst) dienen het bewegen te verbeteren én het samen kunnen regelen van activiteiten. Een rol kan bovendien – en ter keuze van de leerling - worden uitgevoerd als 'kijken naar een roluitvoering van een ander', 'het een keer uitproberen van een rol' én het 'ontwikkelen van de eigen roluitvoering'. De docent bepaalt wat op dit punt in de loop van een jaar door de leerlingen moet worden gedaan.

Het werken met 'rollen' is een middel om andere thema's/domeinen aan bod te laten komen.

Bij '*bewegen en gezondheid/veilig en gezond bewegen*' is het leren trainen in de zin van het verbeteren van lichamelijke eigenschappen zoals uithoudingsvermogen of kracht bij voetballen of fitness slechts zinvol als het is gericht op: weten hoe dat verantwoord gedaan moet worden. Ook veilig leren bewegen in sportsituaties (ter voorkoming van blessures), met sportmateriaal (inclusief opstelling van toestellen) en in een sportaccommodatie is relevant omdat het bij het bewegen in situaties van belang is. De kennis hierover kan direct worden toegepast.

De overige kerndoelen/eindtermen bij '*bewegen en samenleving/sportief bewegen*' zijn alleen zinvol als ze direct in taken in de zaal of op het veld kunnen worden omgezet en uitgevoerd. Meerdere doelen kunnen wat ons betreft en vanwege de niet direct praktische toepasbaarheid worden geschrapt. Zoals bijvoorbeeld: 'de betekenis van sport en bewegen voor de (beleving van) gezondheid in brede zin aangeven' of 'het geven van een beargumenteerde mening over maatschappelijke en ethische aspecten van sport en bewegen'. Veilig en sportief bewegen zijn voldoende. We bewegen ons hier, als praktijkvak, te ver van onze leest.

In LO2-HAVO ligt de prioriteit bij het meer zelfstandig leren leiding geven aan elkaar en in bewegingssituaties. In LO2-VWO gaat het vooral om het meer zelfstandig leren ontwerpen van bewegingsactiviteiten/-situaties én reflecteren op het (samen) ontwikkelen. Voor ons had de prioriteit nog steeds bij het 'leren bewegen' mogen liggen, waarbij er óók veel en extra aandacht kan uitgaan naar de insceneringsthema's. Ook hier speelt de vraag naar de kern van ons vak een rol. De gemaakte keuzes zijn naar ons idee verkeerd.

De eindtermen bij 'bewegen en regelen' zijn relevant. Bij de overige twee domeinen spelen dezelfde verkeerde keuzes als bij LO1 een rol. We begeven ons hier te ver buiten de kern van het bewegingsonderwijs.

### *Van kerndoelen/eindtermen naar competenties!*

Van kerndoelen, via eindtermen naar competenties. Dat denk- en ordeningsproces is niet te stoppen. Als de gerichtheid op de 'échte praktijk' zich doorzet, zal ook het VO daar meer mee bezig gaan. Een competentie in ons vak kan worden opgevat als een geïntegreerd geheel van kennis, vaardigheden, attitude om relatief complexe problemen in een bepaalde sportpraktijk voldoende te kunnen oplossen (Parry, 1996). Met 'omgeving' wordt hier de bewegingsonderwijs- en sportomgeving bedoeld. We kunnen dan spreken over (1) bewegings- en (2) ensceneringscompetenties en dat nader specificeren in bijvoorbeeld voetbal- en (voetbal)coachcompetentie. Het streven is om de leerervaringen bij het doen aan sport te koppelen aan die in het bewegingsonderwijs. Leerlingen leren op deze manier te zoeken naar verbanden, overeenkomsten en verschillen.

De wijze waarop competenties worden getoetst, is erg belangrijk. Teams (of een leerling) krijgen een relatief complexe en moeilijke taak die ze in een bepaalde periode moeten uitvoeren en uiteindelijk demonstreren. Die demonstratie kan de vorm krijgen van een gezamenlijke dans, een turndemo, een toernooi of een werkwinkel. De beoordeling (het gedrag) wordt in (drie of vier) niveaus beschreven en benoemd. Naast een zelfbeoordeling vindt een beoordeling door een andere leerling of andere teamleden én de docent plaats. De leerling ziet aan welke criteria en normen hij uiteindelijk voldoet, maar ook waaraan nog niet. Dat kan dan een volgende keer zijn aandacht krijgen. Zo'n beoordeling prikkelt tot een verder leren, mits dat vervolgleren ook daadwerkelijk de ruimte krijgt.

Schriftelijke overhoringen in de zin van het reproduceren van kennis (bij spelregeltoetsen bijvoorbeeld), passen hier niet bij. Laat ze dan liever scheidsrechteren, dan zie je de toepassing van spelregelkennis. Cijfers geven eigenlijk ook niet. De taken tonen of kennis 'voldoende' kan worden toegepast en dus bruikbaar is. Dat is toch het belangrijkste?

Een vierde klas kan bijvoorbeeld de volgende taak krijgen.

'Maak samen een bewegingsbaan en demonstreer je springcompetentie in een teamshow. Een bewegingsbaan bestaat uit drie toestellen die met of zonder tussenruimte (bijvoorbeeld: spreidsprong bok, minitramp, huksprong paardbreedte, hurkwendsprong over verhoogde kastbreedte) op gegeven, maar verschillende mogelijke, manieren moeten worden gepasseerd. Voor de uitvoering krijg je een niveauboordeling.

We maken teams van drie springers die in ieder geval verschillen in niveau of spring- c,q, turnervaring. De bedoeling is dat jullie in het vierde practicum jullie kunnen showen. Het gaat om het teamresultaat.

Bouw op basis van onderstaande informatie, jullie springervaring in de afgelopen jaren en van wat jullie elkaar in de drie practicumbijeenkomsten nog leren een eigen bewegingsbaan op. Zorg dat jullie elk onderdeel nét kunnen uitvoeren of een 'goede' maar moeilijker uitvoering van wat jullie al beheersen. Coach en help elkaar.

### *Keuzemogelijkheden*

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

### *Verwerven van een beweegcompetentie!*

Veelzijdig bewegingsonderwijs en daarmee breed competentiegericht leren nastreven, staat in ons vak buiten elke twijfel. Een relatief breed aanbod is gewenst, waaruit leerlingen keuzes kunnen maken. Veelzijdigheid en verantwoord kiezen betekent dat vele/meerdere sporten uit verschillende categorieën<sup>3</sup> aan bod kunnen komen. Die bewegingscategorieën zouden in onze onderwijsdoelen nadrukkelijker aangegeven mogen worden. Ze geven de totale breedte aan van de gewenste veelzijdigheid in het reguliere én schoolsportprogramma en bieden ruimte voor het kiezen van trendsporten. Het maakt immers, uit het 'leren bewegen'-oogpunt, niet uit, of je tennis of badminton speelt. Toevalligheden (?) in kerndoelen of eindtermen kunnen dan worden hersteld. Waarom bijvoorbeeld geen aandacht (meer) voor zwemmen?

Het gaat om hert zoeken naar een balans tussen: breed aanbod én voldoende diepgang? We zijn een leervak en leren kost hoe dan ook relatief (veel) tijd. Ieder van ons zoekt daarom vast naar dit optimum.

Kerndoelen en eindtermen. We zien ze als mijlpalen omdat ze enige richting aangeven, maar nogal ver (te algemeen, te abstract) van de werkvloer staan. Ze vormen 'drijfzand' omdat het om ónze meer concrete invulling gaat en die wordt vooral geleid door wat we als kern van ons vak zien. Als we die kern niet scherp kunnen aangeven, doen we door het volgen van deze doelen te veel oneigenlijke dingen. In een opleiding helpen we elkaar bij dat zoekproces.

<sup>1</sup> Met 'onze studenten' bedoelen we studenten van de ALO-Groningen.

<sup>2</sup> Leren vindt gewild doelgericht plaats. Dat kan een docent en/of leerling willen. Als kinderen het bewegen als plezierig ervaren is de kans groot dat ze er wat meer van willen leren en mee willen kunnen. Het onderwijs zal hen daartoe kunnen stimuleren.

<sup>3</sup> Met sportcategorieën kun je denken aan: team(bal)- én individuele sporten, water- én wintersporten, duur- én coördinatieve sporten, avontuur(/zwerf)sporten, evenwichts-/behendigheidssporten, show(/ expresieve)-/inlevingssporten. Elke categorie kan nog ander worden onderverdeeld. Neem team-/balsporten onder te verdelen in: doel-, slag- en loop- en trefvlakspelen.

#### 4 Bewegingsonderwijs in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs

Sinds 1998 of 1999 - de scholen mochten kiezen - is de vernieuwde tweede fase van het voortgezet onderwijs van start gegaan. Een bezinning op inhoud en vorm van het onderwijs in het algemeen en het bewegingsonderwijs in de tweede fase van het voortgezet onderwijs in het bijzonder was nodig. Zo was de vraag in hoeverre er aansluiting bestond bij de in de eerste fase doorgevoerde veranderingen. Een onderzoek naar de kwaliteit van het bewegingsonderwijs in de hoogste klassen van het voortgezet onderwijs gaf een zeer somber beeld. De kritiek was samengevat: 'het vak heeft onvoldoende kwaliteit' (Kamphorst & Tuinenga, 1995) en noemde als kritiekpunten:

- . het aanbod richt zich vooral op spel, turnen en atletiek: er is weinig variatie.
- . 'plezierig bezighouden' staat centraal.
- . zelfstandig werken wordt maar beperkt toegepast.
- . er is weinig variatie in werkvormen, met niveaueverschillen wordt weinig gedaan en de leeropbrengst laat te wensen over.
- . de vaksecties functioneren matig tot slecht: er is gebrek aan overleg en van een gemeenschappelijke aanpak of samenwerking is nauwelijks sprake.

De onderzoekers troffen natuurlijk ook prima functionerende vaksecties en vakleraren. Globaal functioneerde 70% van de secties volstrekt onvoldoende, 20% redelijk en 10% optimaal. Kenmerkend voor de vernieuwing in de tweede fase van het VO is de constructie van het *studiehuis*. De vier centrale kenmerken hiervan zijn:

- *meer vaardigheidsgericht onderwijs: weten én kunnen,*
- begeleidend onderwijs: actief en zelfstandig lerende leerlingen,
- gedifferentieerd onderwijs: in de organisatie van het leerproces omgaan met verschillen tussen leerlingen,
- samenhangend onderwijs: samenhang binnen één vak en het hele onderwijs-programma

Het leren uitvoeren van elementaire vaardigheden, het leren van strategische vaardigheden, zelfregulerende vaardigheden en sociale en communicatieve vaardigheden worden als te ontwikkelen algemene vaardigheden wenselijk geacht. De matige stand van zaken én de vernieuwing in het onderwijs van de tweede fase kan leiden tot de volgende aanpak ter verbetering.

*Naar een integrale vernieuwing van het bewegingsonderwijs in de tweede fase*

In opleidingen wordt studenten voorgehouden hoe de praktijk op dit moment functioneert en hoe deze zou moeten zijn. Voor die wenselijke praktijk worden vele redenen aangegeven. Door eigen ervaringen met het bewegingsonderwijs in het verleden, stage-ervaringen en ervaringen bij de praktijkvakken, groeit bij de studerenden een beeld van een veelvormige werkelijkheid. Een werkelijkheid

die met de volgende voorbeelden is te typeren.

De keuze van de activiteiten wordt door de voorkeuren van leerlingen bepaald. Dat gebeurt per les. Bij vrijwel alles wordt direct een eindvorm uitgevoerd. Het gaat steeds om het doen, om actief bezig zijn. Een goede les is een les waarin veel gezweet wordt. Leerervaringen blijven beperkt tot ergens aan proeven. Omdat continuïteit ontbreekt, leren leerlingen niet om zich beter te bewegen. De leraar is vooral begeleider.

De keuze van de activiteiten wordt per periode door de voorkeuren van leerlingen en leraar bepaald. Een activiteit komt in een aantal lessen aan bod. Er zit een opbouw in wat er geleerd moet worden. De nadruk ligt op het leren van bewegingsvaardigheden. Een goede les is een les waarin veel wordt bewogen en waarin motorisch gezien iets wordt geleerd. De vorderingen blijven beperkt. De leraar is vooral leider.

De activiteiten worden door de leraar voor meerdere jaren gepland. Per periode kunnen leerlingen kiezen. Er zit een opbouw en herhaling over de geplande periode in en wat er geleerd moet worden. Het gaat om het doen, om het samendoen en om het nadenken over het samendoen. De inhoud wordt op verschillende manieren aan de orde gesteld. Er wordt ook geleerd hoe je jezelf iets kunt leren. Een goede les is een les waarin een goede samenhang zit, meerdere rollen aan bod komen en motorisch, sociaal en cognitief leren in samenhang aan bod komt. Er zijn vorderingen op diverse leergebieden (motorisch, sociaal en cognitief). De leraar is afwisselend leider en begeleider.

Het laatste voorbeeld komt het dichtst in de buurt waar het in de tweede fase met ons vak naar toe moet. Het eerste voorbeeld staat daar het verst vanaf.

Het bewegingsonderwijs kent in de tweede fase de volgende streefrichtingen:

- de leerlingen leren zelfstandig samen te leren, ze leren zelf problemen op te lossen
- de leraar functioneert meer als een 'coach'
- de leerlingen en de docenten leren met verschillen in niveau en interesse om te gaan
- de inhoud wordt afgestemd op de interesses en de leefwereld van de leerlingen

Het veranderingsproces heeft betrekking op de organisatie van het vak in de school, op de inhoud, op de aanpak/didactische werkwijze en de wijze van beoordelen/toetsen/evalueren. Al deze veranderingen moeten in samenhang/geïntegreerd, hun beslag kunnen krijgen. Daarvoor moet de nodige tijd worden genomen. Denk in ontwikkelingsfasen. We gaan achtereenvolgens in op de wenselijke onderwijsorganisatorische, inhoudelijke, aanpakveranderingen en veranderingen in de wijze van beoordelen. Vervolgens proberen we de samenhang in fasen en in scenario's te beschrijven.

### **Veranderen van de onderwijsorganisatie**

Een initiërende, professioneel functionerende en lerende sectie is een sectie met een goede interne verdeling van taken conform het beroepsprofiel van de KVLO die een brede potentiële invloed heeft op het beleid van de school (Verhulst, 1994). De sectie voelt zich verantwoordelijk voor het ontwerpen, uitvoeren en evalueren van het gehele vakkenaanbod op een school. De vakleraren functioneren als professionals met een beroepscode als basis (KVLO, Zeist, 2005). Ze benutten de sterke kanten van elkaar en richten zich voortdurend op:

- verbetering van het eigen functioneren wat routine en improvisatie betreft
- het functioneren van de vaksectie (organisatorisch, conceptueel en inhoudelijk)
- het functioneren van de school (organisatorisch en beleidsmatig).

De sectie heeft een functionerend werkplan - dat vooral gericht is op vakconceptuele, inhoudelijke en didactische afspraken - een meerjarig beleidsplan gericht op samenwerking en ontwikkeling ten behoeve van de leerlingen, de school en externe instanties zoals ouders en sportorganisaties. Er is evenwicht tussen gezamenlijkheid van de sectieleden en de individuele speelruimte. Het onderling functioneren is doelmatig en systematisch. Ontwikkelingen in het onderwijs/vak, de bewegingscultuur/sport en het jeugdig (bewegings)gedrag worden goed gevolgd. Er vindt regelmatig onderlinge/interne en externe coaching en scholing plaats. De sectieleider functioneert als playing coach. In hoofdstuk 5, paragraaf ... hebben we onze ideale sectie beschreven.

### Studielast in de tijd plannen

De omvang aan LO-uren wordt uitgedrukt in studielast. Deze omvat contacttijd, zelfstudietijd en toetstijd. Om leerlingen actief en zelfstandiger te laten werken wordt vermindering van contacturen aanbevolen. Om op de huidige omvang aan contacttijd te blijven, zal deze voor ons vak met de totale studielasttijd overeen moeten komen. Er blijft dan weinig ruimte voor zelfstudie. De sectie zal een keuze moeten maken in de verdeling contact- en zelfstudietijd.

De minimumlessentabel was tot en met 2005 op ons vak van toepassing. Er is geen enkele reden om te verwachten dat schoolleidingen daar nu direct van willen gaan afwijken mits we kunnen waarmaken dat we een leervak zijn en die bijdrage voldoende kunnen toelichten.

Om de bovenbouw of tweede fase optimaal vorm te kunnen geven is het gewenst de urenverdeling over de studie jaren van de havo 3-3-2-2-1 te laten zijn en van vwo 3-3-2-2-1-1. Het gaat hier om lesuren per week, waarin een lesuur 50 minuten is. LO is opgenomen in het gemeenschappelijke deel van alle havo- en vwo-profielen en moet daar met een schoolonderzoekexamen (deelvak LO1) worden afgerond. Er moeten kwalificaties als 'goed, voldoende en onvoldoende' worden gegeven. Beter zou het zijn om het met een niveauaanduiding door een of meerdere assessments af te sluiten. Het deelvak LO2-examen kan in het vrije deel worden opgenomen. Ook dit wordt zo mogelijk met een niveauaanduiding door een assessment afgesloten. Met assessments of niveautoetsen worden beoordelingen-op-niveau gegeven. De leerlingen voeren in een team een relatief complex project uit dat bestaat uit verschillende taken. Daarin tonen ze hun bewegings- en ensceneringsbekwaamheid, voeren verschillende rollen uit en tonen wat ze geleerd hebben en geleerd hebben hoe ze zichzelf verder iets kunnen leren. Ze beoordelen zichzelf, elkaar en worden door de docent beoordeeld.

Bij de bepaling van de contacttijd voor de bovenbouw moet aan het volgende gedacht worden.

- Voor vwo is de minimale omvang over het hele traject op 400 klokuren vastgesteld. Vertaald naar lesuren van 50 minuten is dat 480, dat aantal komt overeen met de minimumlessentabel die tot de start van de tweede fase geldt.
- Voor havo wordt de minimumomvang aan contacturen over het hele traject 360 klokuren. Dit is gelijk aan 432 lessen van 50 minuten, dat aantal komt eveneens ongeveer overeen met de minimumlessentabel.
- Voor mavo zijn 400 lessen van 50 minuten voorgeschreven.

LO heet in het verplichte, gemeenschappelijke deel van HAVO en VWO: 'deelvak LO1'. Er wordt vanaf de vierde klas een examendossier samengesteld. Dat bevat aantekeningen van de gevolgde onderdelen: verplichte en keuze praktijkonderdelen, rollen, gemaakte opdrachten en verslagen en autobiografische onderdelen (wensen, motieven, keuzen). Er wordt geen eindcijfer aan toegekend. Het vak wordt met voldoende of onvoldoende afgesloten.

LO kan daarnaast als deelvak LO2 worden opgenomen in het vrije deel van elk van de profielen en omvat daar 240 klokuren (havo) of 280 klokuren (vwo) studielast. Een deel daarvan is zelfstudietijd. Hoe groot dat deel is, is ter beoordeling van de vaksectie.

### *Flexibel organiseren*

De verplichte uren kunnen in wekelijkse lessen van 50 minuten worden gepland, maar ook in blokken, dagdelen of dagen, afhankelijk van de aard en bedoeling van bewegingsactiviteiten. Een periodieke variatie in tijdplanning is vanuit doeloverwegingen en vanwege de motiverende werking aan te bevelen. Het biedt mogelijkheden activiteiten aan te bieden die anders niet in het programma konden worden opgenomen. Denk aan kampen of activiteiten die een specifieke accommodatie of materiaal nodig hebben zoals fitness of zwemmen. De onderwijsorganisatie van de school bepaalt hier de mogelijkheden.

Het verplichte deel bestaat uit een kern- en een keuzeprogramma. Zowel binnen het kern- als het keuzeprogramma is differentiatie naar niveau en interesse mogelijk. Zo'n differentiatie kan per groep (intern), maar kan ook meerdere groepen omvatten (extern). Voor 4 mavo, havo en vwo en 5 vwo zou de verhouding kern - keuze als 60 staat tot 40 procent kunnen zijn. Ter vergelijking: in de basisvorming is die verhouding 80 om 20 procent. Voor 5 havo en 6 vwo kan worden gedacht aan de verhouding 40 staat tot 60 procent.

## Veranderen van het aanbod aan sport- en bewegingsactiviteiten

Eindtermen en kerndoelen geven wel aan wat aangeboden kan worden, maar het gaat erom dat wij een verantwoorde veelzijdige bewegingsontwikkeling willen nastreven en de bewegingscategorieën bewust willen kiezen. Dat is de verantwoordelijkheid van een vaksectie en vakdocent. Er is een bandbreedte of keuzegebied. Het 3 D(imensionele)- K(euze)Model maakt een verantwoorde keuze mogelijk. De drie dimensies zijn: (1) waardegebieden, (2) bewegingsmotieven en (3) bewegings- of sportcategorieën. Activiteiten worden met elkaar vergeleken en de activiteit met 'het meeste' per dimensie is de voor de school ideale bewegingsactiviteit. Het model is beschreven in hoofdstuk 2.3. Kenmerk van het bewegingsonderwijs in de bovenbouw van het VO blijft de veelzijdigheid.

Een breed aanbod dus. Maar zoals al meer gezegd: wél met de nodige diepgang. Het gaat om het verwerven van bewegings- én ensceneringscompetenties, leren bewegen en leren hoe zelf verder/beter kunt leren bewegen. Daarvoor moeten leerlingen verschillende rollen kunnen uitvoeren: de rol van scheidsrechter/organisator én helper/coach.

Thematisch werken wordt in deze fase nog belangrijker. Inhouden worden op verschillende manieren onderwerp van onderwijs. Liefst in combinatie met een toenemende mate van zelfstandig kunnen handelen. Bied dus een kern- en keuzeprogramma binnen het verplichte/geroosterde deel én een keuzeprogramma voor het vrijwillige/buitengeroosterde deel aan: de schoolsport.

Leren én leren leren vereist een redelijke kritische omvang per bewegingsgebied en per -activiteit. Softballen doe je in twee blokken van minimaal vijf lessen en saltospringen komt in vier lesdelen (halve enkele lessen) aan bod.

Het bewegingsonderwijs in de tweede fase omvat bewegingsgebieden die ook al in de onderbouw aan bod kwamen, maar natuurlijk ook nieuwe. Het oude programma komt bovendien op een wat andere manier (met andere thema's) aan bod.

Qua inhoud en aanpak is er nadrukkelijker sprake van zelfstandig samen leren bewegen. Die zelfstandigheid wordt nagestreefd door leerlingen gemotiveerde keuzes te laten maken. Het leren kiezen heeft betrekking op:

- de keuze van bewegingsgebieden op grond van verschillende kenmerken van categorieën van bewegingsgebieden.
- de keuze van bewegingsvormen binnen een bewegingsgebied op grond van bepaalde doelen of kenmerken.
- de keuze van volgordes van bewegingsvormen, het kiezen van leermethodes als totaal-totaal, totaal-deel-totaal en deel-deel-totaal.
- keuze van bewegingservaringen: willen presteren of recreëren bijvoorbeeld.

### *In drie stappen naar het 'leren over bewegen'*

Elk leerproces is gebaat bij het eerst ervaren. Het graag willen beleven. Beleven van wat het is om over de kop te gaan of te scoren. Na zo'n fase met nadruk op het beleven volgt bijna vanzelf de wens om de activiteit beter te leren beheersen. We willen leren. Deze stap vereist voldoende tijd. Er moet een kritische omvang worden bepaald. Het gaat om de minimale tijd die alle leerlingen van een groep nodig hebben om voldoende te leren. Leren in blokken heeft hier de voorkeur.

Dan ontstaat de fase van het 'leren leren', het toepassen van kennis op basis van ensceneringsthema's en door het uitvoeren van rollen als scheidsrechter/organisator of helper/coach. Het gaat bijvoorbeeld om het ervaren dat een bewegingsgebied op verschillende manieren beleefd kan worden. Het themagebied is dan 'sportief bewegen / 'bewegen en samenleving'. Het kan ook gaan om leren elkaar aanwijzingen te geven. Het themagebied is 'bewegend oefenen'. Of 'leren trainen van een spelsport': themagebied 'veilig en gezond bewegen / 'bewegen en gezondheid'. Kerndoelen en eindtermen zijn te vinden op [www.kvlo.nl](http://www.kvlo.nl) of [www.minocw.nl](http://www.minocw.nl) Voor ons is de eindterm voor de bovenbouw, maar ook al de onderbouw:

*'Leerlingen leren alleen en samen zelfstandig, sportgericht, bewegings- en ensceneringsproblemen te leren oplossen'*

Het is de beste manier om beleven-leren-leren te leren te realiseren.

### Veranderen van de aanpak

Men heeft in het verleden met regelmaat geprobeerd via systeemwijzigingen de volgende problemen op te lossen:

- Het effectiever, efficiënter en tegelijk meer motiverend maken van het onderwijs, optimaal rekening houdend met niveau- en interesseverschillen tussen leerlingen.
- Leerlingen in toenemende mate leren om zelfstandig samen met anderen problemen op te lossen, dus leren te leren!

Ook nu weer staat het oplossen van die problemen centraal. De vernieuwing van de tweede fase van het voortgezet onderwijs wordt als volgt gemotiveerd.

- De inhoud van het onderwijs aan 16- tot 18-jarigen moet meer 'bij de tijd' gemaakt worden.
- De samenhang tussen verwante vakken in vormingsgebieden moet verbeterd worden.
- Betere aansluiting met het vervolgonderwijs.
- Het leren wordt gezien als actief en steeds meer zelfstandig samen leren in onderwijswerkplaats of studiehuis.

Het onderwijs ontwikkelt zich in het algemeen in de laatste jaren van (1) meer docentgericht naar meer leerlinggericht, (2) meer oplossingsgericht naar meer probleemgericht en (3) meer productgericht naar meer procesgericht.

Uitgangspunten voor de aanpak in de tweede fase of bovenbouw

De kern van de veranderingen is de gedachte dat leerlingen moeten worden uitgedaagd om zelf verantwoordelijkheid voor hun leren te nemen door: het stimuleren van een brede ontwikkeling, actief en zelfstandig leren én - recht doen aan verschillen tussen leerlingen.

Vandaar de benaming 'de tweede fase is studiehuis'. Problemen zelfstandig leren oplossen vereist ook vakgebonden oplossingsmanieren kennen. Er bestaan algemene oplossingsmanieren van problemen zoals de zogenaamde 'zevensprong' en specifieke oplossingen voor bewegings- en ensceneringsproblemen. Het kunnen oplossen van een probleem kent drie stadia: (1) het probleem en de oplossing worden herkend en gecategoriseerd, (2) de oplossing wordt op het probleem toegepast en (3) voor probleem en oplossing wordt een ontwerp gemaakt..

Het streven is om elke leeromgeving een 'krachtige' leeromgeving te maken. Een omgeving die leerlingen uitdaagt tot een breed en diepgaand leren en hen daar ook alle mogelijkheden voor geeft onder andere voldoende tijd.

Voor ons vak is dat de creatie van een 'krachtige' leer- en sportomgeving of op een ALO een 'krachtige' leerwerkcomgeving. Er wordt gezocht naar een eenheid van leren op de school en in sportpraktijken of de opleiding en de scholen. 'Krachtig' betekent dat de leeromgeving potentieel krachtig is. Het is de leerling of de student die zelf bepaalt of dat ook voor hem/haar moet gaan gelden. De condities zijn er voor. De benutting is aan hen.

#### *Leren reflecteren als basiscompetentie*

Sinds het begin van de jaren tachtig is er in de lerarenopleidingen sprake van een toenemende belangstelling voor 'leren reflecteren'. Dit wordt gezien als een belangrijke basisvaardigheid die bij een optimale uitvoering de professionele ontwikkeling van een docent een beroepslevenlang kan beïnvloeden. Of, anders gezegd, leren reflecteren kan de 'doorgroeicompententie' van een docent sterk ondersteunen. Hieronder verstaan we het vermogen om jezelf verder professioneel te ontwikkelen. Het model van het door de leraar uit te voeren handelen en de daarbij te geven begeleiding door bijvoorbeeld een coach ziet er als volgt uit (Korthagen et al., 2002).

Stap 1	student:	handelen of ervaring opdoen.
	coach:	helpen bij het creëren van een geschikte ervaring.
Stap 2	student:	terugblikken.
	coach:	accepteren, invoelen, echt en concreet reageren op ervaringen van de student.
Stap 3	student:	formuleren van essentiële aspecten.

	coach:	plus confronteren, generaliseren, hier-en-nu ervaringen gebruiken en helpen expliciteren.
Stap 4	student:	alternatieven ontwikkelen en daaruit kiezen.
	coach:	helpen bedenken van oplossingen en helpen bij het maken van keuzes.
Stap 5	student:	uitproberen.
	coach:	zorgen voor continuering van het leerproces.

Hierna volgt weer stap 1.

Leren en handelen staan hierbij in een nauwe onderlinge relatie die tot een spiraalsgewijze ontwikkeling leidt. Het is een proces van handelen, leren van die handeling, daardoor beter handelen, opnieuw leren enzovoort. De reflectie vindt in stap 2, 3 en 4 plaats. In stap 1 en 5 is sprake van handelen. Het leren reflecteren is niet elke student op het lijf geschreven. Het vereist vaak een geleidelijke ervaring met voldoende steunpunten. Van reflectie is sprake als iemand bezig is structuur aan te brengen in de perceptie van een situatie, de wijze van handelen, de wijze van leren of bezig is zo'n structuur te wijzigen. Van een reflexieve instelling is sprake als er een permanente neiging bestaat om structuren aan te brengen of te wijzigen, die het eigen ontwikkelingsproces richting geven. Er zijn verschillende redenen om reflectie in het onderwijs te ontwikkelen.

- Om kinderen te leren denken moet je als leraar greep hebben op je eigen denken en dat denken hardop kunnen verwoorden.
- Maatschappelijk gezien zijn in de toekomst mensen nodig die het leren boeiend vinden, creatief zijn, flexibel kunnen inspelen op nieuwe informatie en veranderende omstandigheden, die initiatief kunnen nemen en weten wat ze willen in een veelheid aan informatieve prikkels.
- Onderwijs dat zich richt op behoeften van kinderen, de aard van de leerstof en de context waarin het onderwijs plaatsvindt, vraagt van de leraar dat deze zich regelmatig bezint op de vraag hoe die interactie zich voltrekt tussen kind, leerinhouden, leeromgeving en zichzelf als leraar. Daarin is belangrijk om los te raken van je eigen eerste, spontane keuzes en te leren bewust uit alternatieven te kiezen.
- Wie bij leerlingen een kritische instelling wil ontwikkelen om de eigen plaats in het maatschappelijk veld te kunnen bepalen en daarin eventueel verandering in aan wil brengen, dient zich regelmatig af te vragen wat de effecten van het onderwijs en het eigen handelen als leraar daarin zijn.
- Om als student zelfsturing over het eigen leerproces te verwerven is het zich bewust worden van de aard en doel van leerinhouden alsmede de verwerving ervan op de eigen professionele ontwikkeling noodzakelijk.
- Om als leraar met gevoelens van leerlingen te kunnen omgaan en te kunnen voldoen aan hun behoefte een model te hebben om zich te ontwikkelen, is het niet alleen nodig dat studenten empathie, begrip en medeleven ontwikkelen, maar ook zelfkennis over de eigen gevoelens, de acceptatie ervan en het omgaan ermee in het werk als leraar.

Reflectie kan op gang worden gebracht als vaste verwachtingen en vanzelfsprekendheden worden doorbroken door persoonlijke dilemma's, problemen of uitdagende gebeurtenissen. Een belangrijk hulpmiddel bij reflectie is het werken met een logboek. Het is een manier om latente ervaringen bewust te worden.

Reflectie wordt ook op gang gebracht indien kennis toegankelijk is, aan situationele aspecten is te koppelen en flexibel of wendbaar is te gebruiken. Het verklaren van praktijkproblemen stimuleert de toepassingsgerichtheid van kennis. Het thematisch onderwijzen en het leren te leren stimuleert een cognitieve flexibiliteit bij studenten. De kennis wordt op diverse dimensies opgeslagen en toegepast. Het zorgt voor een adequate transfer van opleiding naar werkveld. Het reflexief leren past in wat Korthagen (1998) het *realistische opleidingsonderwijs* noemt. Het gaat hierbij om de volgende principes.

Uitgangspunt zijn concrete praktijkproblemen en werk- en vakconcept, zoals die door de leraar worden ervaren in reële contexten.

Het is gericht op het bevorderen van systematische reflectie van de leraar op het willen, voelen, denken en doen van zichzelf en van de leerling, alsmede op de verbanden tussen deze aspecten.

Het maakt daarbij bewust gebruik van de relatie tussen opleider en leraar en tussen de leraren onderling.

Het houdt rekening met drie niveaus in het leren van leraren (het *Gestaltniveau*, het schema-niveau en het praktijk- en logisch gestructureerde theorieniveau) en met de consequenties daarvan voor de aard van de aan te bieden theorie.

Het houdt rekening met de eigen identiteit van leraren en leerlingen, is erop gericht het zelfbegrip te bevorderen en het stimuleert dat zij van daaruit hun eigen ontwikkeling leren sturen.

Maar leren reflecteren is niet alleen voorbehouden aan studenten of docenten. Het geldt ook voor leerlingen. Wel onder eenvoudiger condities.

## 5 Het ontwerp studiehuis

### *Een speelkamer in opbouw!*

Het onderwijs zoekt intensief naar manieren om het leren aantrekkelijker te maken. Onder de noemers 'studeerbaar', 'activerend' en 'motiverend' wordt het nieuwe onderwijs aangeprezen. Het leidend principe is: het leren van leerlingen zelfstandiger, effectiever en efficiënter te laten verlopen.

Zelfstandig leren gaat het beste als leerlingen kunnen reflecteren en zelf problemen kunnen oplossen. Het onderwijs wordt er aantrekkelijker door en kwalitatief ook beter. Als het onderwijs daarmee ook nog goedkoper wordt door korter studeren, minder docenten en meer leren buiten de school, zullen alle betrokken partijen in hoge mate tevreden zijn. Voor leerlingen betekent de toenemende aantrekkelijkheid dat er een verschuiving optreedt van *moeten leren* naar *willen leren*. De docenten worden van instructeur meer begeleider die uitdagende en inspirerende leeromgevingen maakt waarin leerlingen verschillende leerroutes kunnen kiezen. Dat wordt de kern van hun werk.

### *Het leren moet huiselijker worden*

De nieuwe trends in het onderwijs illustreren de nieuwe aanpak met begrippen als studiehuis (tweede fase), onderwijswerkplaats (HBO) en speelleertuin (basisonderwijs). Ook aanduidingen als studielandschap - het geheel aan beschikbare informatiematerialen in mediatheek en studieplekken - en stiltecentrum (plaatsen voor zelfstudie) maken het leren vandaag de dag tot een vrij intiem gebeuren. Leerlingen werken nauw met elkaar en hun docenten samen, aan de hand van een rijk gevarieerd geheel aan taken, opdrachten of projecten met een toenemende omvang aan tijd voor zelfstudie. Het frontaal en klassikaal lesgeven wordt beslist veel minder. Het begrip 'docent' wordt dan ook vertaald als studiebegeleider, werkbegeleider, supervisor of tutor.

Variatie in onderwijs- en leeractiviteiten wordt belangrijker. Opvallend is dat het sturende karakter van het onderwijs niet minder wordt. De gemiddeld 1600 uur studiebelasting voor leerlingen per jaar wordt in de nieuwe onderwijsconcepten namelijk steeds preciezer gepland. Vrijheid in gebondenheid is typerend voor deze huiselijke trend. Het zorgt voor zekerheid.

Een beeld van het bewegingsonderwijs in een studiehuis

De vormgeving van het studiehuis in de tweede fase van het VO krijgt in de komende tijd de nodige aandacht. Wat moet je daar als vakleraar mee? Het is goed om je een beeld van enkele mogelijkheden te maken en te weten hoe je dat beeld in de loop van de tijd verder kunt ontwikkelen. De hieronder gegeven schets is die van ontwikkelingsfase drie van de in totaal vier mogelijke ontwikkelingsfasen.

<i>Groep</i>	4 havo, 27 leerlingen waarvan 14 jongens.
<i>Locatie</i>	Gymlokaal, veld is vrij beschikbaar en ligt naast de school, 1 lokaal is ingeroosterd en op bepaalde momenten beschikbaar.
<i>Tijd</i>	In een periode van tien weken zijn er acht praktijklessen van één klokkuur gepland, voor werkgroepactiviteiten zijn drie keer twee klokuren contacttijd en vier uur voor zelfstudie beschikbaar.
<i>Thema</i>	Bewegingsthema: uitspelen van een tegenpartij respectievelijk het voorkomen daarvan. Ensceneringsthema: leren oefenend spelen. Dat houdt hier in: plannen, uitvoeren,

	evalueren, bijstellen van een lessenreeks volleybal en het regelen van een les en het spel.
<i>Middelen</i>	Voor dit blok is een werkwijzer gemaakt. Daarin wordt beschreven welke leerdoelen in deze periode gerealiseerd en welke taken - een taak per twee weken, vijf per periode - uitgevoerd moeten worden. Bij elke taak is inhoudelijke informatie opgenomen. Aan de hand van de taken worden praktische, ontwerp- en regelproblemen opgelost.
<i>Inhouden</i>	De leerlingen moeten met behulp van volleybal- eindspelvormen hun tactische aanvals- en verdedigingsacties proberen te verbeteren. Er wordt hierbij in vier groepen van zes à zeven leerlingen gewerkt. De bij de taken gegeven informatie bevat aanwijzingen voor de structuur van les en lessenreeks, de keuze van de observatiepunten, de mogelijke volgordes in het tactisch beter leren spelen, de mogelijk te kiezen eindspelvormen en de keuze van aan het niveau aangepaste spelregels, de mogelijke invulling van rollen als scheidsrechter, coach, aanvoerder of wedstrijdleider en de keuzes voor evaluatievormen.
<i>Toets</i>	Het thema is voor de leerlingen een project. Hiervoor geldt een bepaald aanpakplan. Dit wordt ten dele aangegeven. De achtereenvolgende wekelijkse acties worden aan de hand van de geplande taken nauwkeurig uitgevoerd en in een verslag beschreven. Per groep en per speler worden de tactische vorderingen (met niveauaanduidingen) en de spel- en insceneringservaringen systematisch beschreven. De informatie hiervoor wordt ook systematisch verzameld, op basis van uitgevoerde observaties en mondelinge of schriftelijke vragen die ze elkaar stellen. Dit verslag, inclusief de beschreven beoordelingen, worden door de docent aan de hand van vooraf gegeven criteria gewaardeerd.

### **Kenmerken van een bewegend studiehuis**

Het gaat in het studiehuis binnen het bewegingsonderwijs vooral om de werkwijze. Organisatorische en inhoudelijke aspecten zijn echter ook van belang. Organisatie, inhoud en werkwijze hangen immers nauw samen en veranderen ook samen. Dat maakt het werken in een studiehuis complex, maar ook boeiend. De kenmerken van zo'n studiehuis zijn de volgende....

- De leerlingen leren zelfstandig (individueel en samen) met vak- of vormingsgebieden om te gaan.
- De aanpak is indirect sturend op basis van taken per periode.
- Werkvormen worden gevarieerd gebruikt.
- Beleven, leren en leren te leren komen in elke lessenreeks na en naast elkaar aan de orde.
- De leerroutes bieden inhoudelijke keuzes en kunnen per groep of per leerling verschillen.
- Gemeenschappelijke en differentiële leerdoelen gelden als leidraad per periode.
- Thema's kunnen vak- of vormingsgericht, maar ook vakoverstijgend zijn.
- De organisatie is flexibel binnen en per periode.

#### *Flexibeler opereren*

Een onderwijsorganisatie in een school wordt flexibeler als het aantal vaste contacturen met bijbehorende inzet van docenten minder wordt. Zo'n onderwijsorganisatie biedt onder andere meer leermogelijkheden. In het bewegingsonderwijs levert het spel softbal in twee lesuren vast meer rendement op dan in een lesuur. Het spel heeft immers tijd nodig om echt speelbaar te worden, dit in tegenstelling tot bijvoorbeeld rugby. Je kunt ook denken aan contacteenheden van 75, 90 of desnoods 30 minuten. Het comprimeren van contacturen in een periode tot een blok van één week biedt mogelijkheden om water-, wintersport- of zomerkampen (bijvoorbeeld een bewegings- en expressiekamp) te organiseren. Hierdoor kunnen ook typische buitenrooster- of schoolsportactiviteiten in het reguliere, verplichte programma worden opgenomen.

Per periode kan gekozen worden voor enkele uren, blokken, dagdelen, dagen of een week. De keuzes hiervoor hangen af van het te verwachten hoger leerrendement, de motivatie van leerlingen, het optimale gebruik van accommodaties en de inzet van docenten.

#### *Geïntegreerd denken en handelen*

Beleven, leren en leren te leren komen binnen elk themagebied en thema in een lessenreeks aan bod. Meerdere thema's in één les of lessenreeks en in samenhang. Bewegingsthema's als 'zwaaien en

draaien om de lengte- en breedtes aan de ringen' en 'afspringen' gaan samen met ensceneringsthemagebieden en thema's als:

- bewegend oefenen: in de rol van coach observeren en aanwijzingen geven, het zwaaien en draaien op eigen niveau van de verschillende methodische stappen kunnen uitvoeren of aanbevelen,
- gezond en veilig bewegen in de rol van organisator: wat betekent veilig zwaaien en draaien? Wat houdt helpen of hulpverlening bij het zwaaien en draaien in?
- sportief bewegen: elkaar persoonsgerichte en stimulerende aanwijzingen geven om tot een bewegen om het bewegen te komen en het voor jezelf ervaren van wat ontspannen zwaaien en draaien is.

Een bepaalde inhoud kan op verschillende manieren worden gethematiseerd. Dat gebeurt door in een of meer lessen één thema accent te geven, m.a.w. het nadrukkelijk onder de aandacht van de leerlingen te brengen. Het leren bewegen blijft echter dominant. Het ensceneren staat in dienst van het bewegen en is geen doel op zich. Als volgorde aan ervaringen in een lessenreeks kan gekozen worden voor enkele lesdelen of lessen met accent op:

- het beleven van de activiteit.
- het leren van bewegingsvaardigheden of -activiteiten.
- het leren hoe te leren; patronen, manieren, procedures kennen om algemene bewegings- en ensceneringsproblemen te kunnen oplossen.

Thema's binnen sport en bewegen kunnen ook worden opgenomen in vakoverstijgende thema's. Bijvoorbeeld: 'het ontwikkelen van een actieve leefstijl'. De prioriteit blijft echter: beter bewegen!

#### *Indirect sturen in een veilige speelruimte*

De meest ingrijpende verandering in het studiehuis ligt in de aanpak. Als je wilt dat leerlingen zelfstandig hun weg in bewegingssituaties leren vinden en zelfstandig hun leerproces kunnen beïnvloeden, dan moet een meer directe sturing van de lesgever naar een meer indirecte overgaan. Het is een kwestie van steeds meer speelruimte durven te geven.

Bewegingsonderwijs kent vele risicodragende situaties. De speelruimte goed en bewust doseren is dus belangrijk. Leerlingen leren zelfstandigheid in fasen. Met die fasering doseer je als lesgever de speelruimte. Om goed zelfstandig (*zs*) te kunnen handelen, is het tegelijk ontwikkelen van een meervoudige bewegingsbekwaamheid (*mb*) nodig en zijn veelzijdige bewegingservaringen (*vb*) onontbeerlijk. In combinatie krijg je dan in hoofdlijnen de volgende fasering.

Fase 1. Zelfstandig werken: individueel of samen een opdracht kunnen uitvoeren (*zs*); bewegingsvaardigheden en sociale vaardigheden voldoende beheersen, bewegingsprincipes kunnen toepassen (*mb*); veel bewegingsgebieden en daaruit veel bewegingsvormen ervaren (*vb*).

Fase 2. Zelfstandig regelen: bewegingssituaties kunnen organiseren (teams samenstellen, regels afspreken, elkaar observeren en aanwijzingen geven (*zs*); verschillende rollen kunnen uitvoeren (*mb*); overeenkomsten en verschillen zien tussen de verschillende bewegingsgebieden en -vormen (*vb*).

Fase 3. Zelfstandig kiezen: van activiteiten en volgordes (*zs*); methodische principes kunnen toepassen (*mb*); verschillende ervaringen kunnen ensceneren (*vb*).

Fase 4. Zelfstandig ontwerpen: van les- of trainingsonderdelen en bewegingsvormen (*zs*); leer- en onderwijsprincipes van ontwerpen ontwikkelen en kunnen toepassen (*mb*); verschillende ervaringen met gewenste intenties kunnen verbinden en ensceneren (*vb*).

Zelfstandigheid ontwikkelen is niet mogelijk zonder ondersteunende onderwijsmethoden in samenhang, systematisch en gefaseerd toe te passen:

- meer thematisch en systematisch werken aan de hand van taken en leerlingen inhouden op verschillende manieren laten ervaren.
- meer probleemsturend werken en leerlingen actiever en meer reflecterend laten leren.
- meer naar niveau en interesse gedifferentieerd werken en leerlingen met verschillen leren omgaan.
- meer begeleidend werken en leerlingen meer van elkaar laten leren.

### Leerlijnen

Het onderwijs pendelt tussen aansluitend én confronterend. In het eerste geval worden aan ervaringen theorie gekoppeld en in het tweede geval wordt de theorie in de vorm van een schema/model, werkpatroon of vuistregel gepresenteerd, op uitvoering getraind en toegepast in de praktijk.

Elk periode of blok kun je aanbieden als een project dat uit taken is samengesteld. We werken met lestaken en periodetaken. Het zijn individuele en teamtaken die in alle gevallen combinatietaken zijn (een combinatie van actie-, probleem-, strategie- en discussietaken). Taken én project zijn praktijkrelevant en gericht op het oplossen van praktijkproblemen. Lestaken worden in één les afgerond. Binnen elk(e) taak/project gaat het om de volgende kerncompetenties: zie figuur 2.

	(1) visie hebben	
(2) helpen/coachen van elkaar		(3) ontwikkelen/reflecteren op ontwikkelingen
	(4) doen/organiseren	

Figuur 2 Kerncompetenties

De competentie 'voetbal' bestaat uit het in enige mate kunnen spelen van een partijtje voetbal, maar ook het regelen als scheidsrechter, het organiseren van een toernooi of het coachen van anderen bij het beter leren voetballen. Kerncompetenties zijn hiervoor de basis.

Het gaat ook om de volgende leercyclus: zie figuur 3.

	(a) ervaren	
(b) actief experimenteren		(b) reflecteren
	(c) conceptualiseren	

Figuur 3 Leercyclus en afzonderlijke leerlijnen

Elk genoemd aspect van deze leercyclus (a) t/m (d) vormt op zich een ontwikkelingslijn. De mate van zelfstandigheid wordt door de leerling zelf op de volgende punten gekozen:

- keuze van breedte en/of diepgang bij individuele taken,
- verdeling van de zwaarte van taken binnen een project,
- keuze van breedte en/of diepgang in uitwerking van teamtaak/project,
- persoonlijke leerlijn bij taken.

### Taken die het bewegen inspireren

Bij voorkeur worden er teamtaken gegeven die dan aan de volgende eisen moeten voldoen om samenwerkend leren mogelijk te maken:

- o het wordt uitgevoerd in een relatief klein team (drie tot zes personen);
- o het is een relatief complexe/moeilijke/uitdagende opdracht die een onderlinge verdeling van taken nodig maakt, waarbij met interesses en kwaliteiten van elkaar rekening wordt gehouden en die verschillende rolfoutvoeringen vereisen;
- o er vindt voortdurend afstemmingsoverleg plaats, waarbij de teamleden elkaar adviezen geven en helpen (van elkaar leren!);
- o het moet na een gegeven tijd resulteren in een te demonstreren product;
- o het team en de afzonderlijke teamleden worden getoetst op het bereikte niveau en de kwaliteit van het proces dat daaraan is voorafgegaan.

Er zijn keuzetaken (voor interessedifferentiatie) en taken kunnen op verschillende niveaus worden uitgewerkt. Ze worden ook 'naar niveau' beoordeeld.

De docent coacht de leerlingen bij het uitvoeren van die taken in meer of minder mate. Hoe minder hoe meer leerlingen zelfstandiger moeten kunnen handelen. Je kunt de volgende taken onderscheiden:

- doe-taken: het uitvoeren van bewegingsactiviteiten waarbij bewegings-, omgangs- en sociale vaardigheden nodig zijn.
- probleemtaken: een bewegings- en ensceneringsprobleem moet op basis van het oefenen van motorische en sociale vaardigheden en activiteiten en daarbij gegeven of te verzamelen informatie worden opgelost.

- studietaken: het bestuderen van lesbrieven of werkboeken, het analyseren van videomateriaal.
- regeltaken: het organiseren of regelen van bewegingssituaties en het daarin uitvoeren van rollen als die van scheidsrechter of coach.
- ontwerptaken: les- of trainingsonderdelen, bewegingsvormen, sportieve evenementen worden veranderd of ontworpen.
- combinatietaken: omvatten aspecten van hiervoor genoemde taken.

Elke taak vereist een bepaalde procedure van op elkaar volgende stappen, de zogenaamde zevensprong, die per type taak enigszins wordt gevarieerd. Bij een probleemtaak ziet dat er zo uit:

- 1 Verstaan we allemaal hetzelfde onder het probleem? Verhelder het probleem!
- 2 Wat is precies het probleem? Definieer het probleem!
- 3 Welke aspecten hebben met dit probleem te maken? Analyseer het probleem!
- 4 Hoe orden je al die relevante aspecten? Inventariseer en orden de aspecten, die een oplossing van het probleem kunnen geven!
- 5 Welke leerdoelen streven we na? Formuleer en kies leerdoelen!
- 6 Welke informatie uit de verschillende bronnen kan worden verzameld? Over welke praktische vaardigheden moeten we beschikken en hoe leren we ons die aan?  
Realiseer de gekozen leerdoelen!
- 7 Wat hebben we aan relevante informatie gevonden, welke vaardigheden hebben we geleerd? Hebben we het probleem uit stap 2 nu opgelost? Vergelijk en toets de verkregen informatie en vaardigheden!

Elke stap kent weer nadere bewerkingen. De leerlingen worden vanzelfsprekend in het gebruik van de procedure getraind. Taken zijn gelijktijdig assessments/ beoordelingen op niveau met diagnostische en leer- procesbevorderende bedoelingen. Ze worden op niveau beoordeeld door de leerling zelf, zijn teamgenoten en de docent.

### Een taakvoorbeeld voor een a.s. docent

'Ontwerp samen een module basketbal voor een vier en vijf HAVO-klas, waarin het 'actief leren onderwijzen' de rode draad vormt. Verantwoord de omvang in lessen. Naast de spelthema's komen ook de bovenbouwthema's 'bewegen en regelen' en 'bewegen en samenleving' aan bod. Raadpleeg de eindtermen. Maak ook zo mogelijk samen deze themaplannen. Doe dat op hoofdlijnen en kies bewust een opbouw aan spelvormen en leeractiviteiten. Ontwerp vervolgens individueel de plannen voor de lessenreeksen en voer deze in je stageschool uit.

Eindig de lessenreeks met een intra- of interklassikaal basketbaltoernooi die door de leerlingen zelf wordt georganiseerd. Maak hiervoor leermiddelen, waarin *schema's*, *werkpatronen* en *vuistregels* zijn opgenomen en waarmee de leerlingen zelf alles alleen kunnen regelen.

Als basis voor de lessenreeksen dient een studiewijzer, die de leerlingen informeert over de inhoud, aanpak, uit te voeren taken en de beoordeling van deze lessen. Maak deze alleen en probeer daarin het volgende te realiseren.

1. Zorg dat de taak voor de lessenreeks bij de leerlingen aanleiding geeft tot '*samenwerkend leren*' en laat ze daarbij verschillende *rollen* uitvoeren. Die taak moet dan aan de volgende kenmerken (*schema*) voldoen:

- o het wordt uitgevoerd in een relatief klein team (drie tot zes personen);
- o het is een relatief complexe/moeilijke/uitdagende opdracht die een onderlinge verdeling van taken nodig maakt, waarbij met interesses en kwaliteiten van elkaar rekening wordt gehouden en die verschillende roluivoeringen vereisen;
- o er vindt voortdurend afstemmingsoverleg plaats, waarbij de teamleden elkaar adviezen geven en helpen (van elkaar leren!);
- o het moet na een gegeven tijd resulteren in een te demonstreren product;
- o het team en de afzonderlijke teamleden worden getoetst op het bereikte niveau en de kwaliteit van het proces dat daaraan is voorafgegaan.

Gebruik eventueel ook andere taken die het samenwerkend leren van leerlingen in teams kunnen bevorderen. Zorg dat in elke les in deze lessenreeks (door de docent en/of leerlingen) wordt gependeld tussen beleven-leren-leren hoe te leren.

2. De leerlingen voeren de rol van coach uit. Daarbij moet ze het spel samen systematisch kunnen analyseren. Laat het navolgende *werkpatroon* door hen toepassen en leer ze hoe ze dat moeten doen. Leg bij elke beoordeling van/geven van aanwijzingen bij vaardigheden of het spel de nadruk op: *wat is het technisch of tactisch principe?*

### *Spelanalyse*

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

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

Heb ik op een goede manier gescoord?

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

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

Heb ik dat op de juiste wijze voorkomen?

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

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

3. Tijdens het afsluitende toernooi worden spelers, teams én de rollen van scheidsrechters en coaches beoordeeld naar niveau (het assessment). Het gaat hier om het beoordelen van (hier) een basketbalcompetentie van de deelnemers. Deze beoordeling omvat de volgende aspecten (*schema*):

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

Maak een evaluatieverslag van de gegeven lessenreeks. Bespreek in het team de evaluaties en stel op basis hiervan de themaplannen én de module samen bij.'

Voorbeeld van een lessenreeksstaak (én eventueel een beoordeling) voor leerlingenteams

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

1. Verdeel de verschillende taken en rollen in het team en hou daarbij rekening met wat iedereen kan en wil.

2. Help en adviseer elkaar.

3. Laat het volgende in deze taakuitvoering zien:

- een partij kunnen voetballen en een toernooi kunnen spelen (doen/uitvoeren);
- het eigen voetballen kunnen verbeteren/kunnen trainen (ontwikkelen);
- anderen kunnen helpen om beter te gaan voetballen (begeleiden in de rol van coach of scheidsrechter);
- voetbal kunnen 'lezen' / een 'kijk' hebben op voetbal: hoe zou het op mijn/ons niveau moeten kunnen? hoe verbeteren we het ? (visie op iets en de ontwikkeling daarvan hebben);
- kunnen nagaan hoe goed er is gevoetbald, hoe de voorbereiding op het toernooi is geweest (maak per les een trainingsplan en maak een verslag van elke training, waarin je aangeeft wat naar wens ging en wat waarom niet), hoe het toernooi (organisatie, scheidsrechters, coachen) verliep en wat we kunnen doen om dit allemaal een volgende keer beter te doen? (reflecteren/beoordelen).

4. het team en de teamleden beoordelen na afloop van het toernooi zichzelf, elkaar en worden door de docent beoordeeld naar het niveau dat is bereikt.

5. Ook de wijze waarop jullie je voorbereiden wordt door jou en de docent beoordeeld.

### **Een lestaak in beeld**

Docent: 'We gaan proberen langs een tegenstander te komen. Dat ziet er zó uit (docent doet voor).

Ik kom aandribbelen, versnel op tijd, houd de bal aan mijn buitenkant en zo ver mogelijk van de tegenstander vandaan. We voeren dit met viertallen en één bal in de volgende opstelling uit (docent laat tekening zien). De tegenstander hindert, maar laat zich uiteindelijk wel passeren. Het doordraaien gaat als volgt: de keeper neemt de bal mee en wordt passerende aanvaller, de verdediger gaat op doel en de passeerder wordt verdediger.'

Óf....

Docent: 'We gaan een spel 1 tegen 1 spelen met twee tweetallen en twee doelen met keepers. Probeer te scoren. Speler en keeper regelen het wisselen onderling. De keeper mag ook meedoen.'

In het eerste voorbeeld stuurt de taak heel sterk. Veel acties worden vastgelegd. Als je de spelers wilt leren op welke manieren ze een verdediger kunnen passeren dan lijkt dit effectief. In het tweede voorbeeld is van veel minder sturing sprake, maar het is de vraag of de spelers dan passeervariaties leren. Geeft al doende leren spelen wel de nodige leerimpulsen? Is deze taak niet te open, dus te weinig sturend?

Het geven van een taak kan mondeling maar ook schriftelijk gebeuren. Wanneer het erom gaat iets te doen, dan werkt een mondelinge opdracht in combinatie met een demonstratie prima. Voor een meer complexe taak werkt een schriftelijke opdracht met eventueel mondelinge aanvulling of toelichting beter. Dat laatste is dus betrekkelijk nieuw in ons vak. Zo'n onderwijstaak voor een volgende les kan het beste aan het einde van een les worden gegeven.

### *Taakeisen*

- De taak bevat een kernachtige (schriftelijke of mondelinge) beschrijving van het bewegingsgebied, de centrale thema's, de belangrijkste én andere bewegingsactiviteiten die aan de orde moeten komen.
- Alle aspecten die bij de uitvoering van de taak belangrijk zijn worden genoemd en beschreven of voor een nadere invulling aangegeven.
- De leerdoelen die door de taak moeten worden gerealiseerd zijn geheel of gedeeltelijk aangegeven. De leerling of de groep vult ze in het laatste geval zelf aan.
- De taak geeft in meer of mindere mate een eigen uitwerking aan. Zo mogelijk hebben de opeenvolgende onderwijstaken een opbouw in het 'meer zelf invulling geven' of in het 'meer complex worden'.
- De taak geeft een zoekrichting aan voor de concrete uitvoering, maar geeft of biedt ook als zoekresultaat het patroon, de procedure of het model dat aan de oplossing ten grondslag ligt.

Dat laatste punt zet de kroon op de reeks van bewegingsactiviteiten in een lessenreeks waarin achtereenvolgens centraal staat:

- het ervaren van 'het over de kop gaan' of 'wat voetbal is' (fase 1)
- het leren of verbeteren van de bewegingsactiviteit (fase 2)
- het leren hoe je jezelf en anderen beter kunt leren saltospringen of voetballen: het leren te leren (fase 3)

### *Een probleemtaak (fase 2 en 3)*

Bewegingsgebied	Voetbal.
Lessenreeks	Drie lessen.
Spelthema	Al of niet samenspelend passeren en scoren respectievelijk het voorkomen daarvan.
Ensceneringsthema	Leren oefenen door coachen van elkaar en het veranderen of maken van spelvormen. Ook wel 'bewegen en regelen' genoemd.
Spelactiviteiten	Afwisselend 4 tegen 4 én 1 tegen 1, 2 tegen 1 of 2 spelen waarbij spelers met een ongeveer gelijk spelniveau met en tegen elkaar spelen. Bij het spelen van eindspelvormen als 2 tegen 2 of 3 tegen 3 wordt verdedigend man tegen man gespeeld.

### Een mogelijk probleem

- Stap 1      Begin met het spelen van het eindspel 4 tegen 4 met twee doelen en twee keepers. Speel verdedigend man tegen man en aanvallend in een ruitopstelling. Probeer veel te scoren.  
Coach elkaar:

- met de aanroep 'man' (een tegenspeler is in de buurt, speel af of passeer hem) en 'bal' (je hebt de ruimte).
- door elkaar te houden aan posities: speel in een ruitopstelling, wie waar staat maakt niet uit, als de posities maar voortdurend bezet zijn.
- in het man tegen man verdedigen: dek de binnenkant en blijf tussen je tegenstander en je doel, val een balbezittende tegenstander aan als hij je medespeler passeert, hierbij neemt die medespeler jouw man over. Ga als dat lukt naar stap 3. Ga als het niet lukt naar stap 2.

**Stap 2** Scoren doe je door ruimte te maken waardoor je op doel kunt schieten. Als een tegenstander voor je staat kun je hem passeren door met een medespeler samen te spelen, bijvoorbeeld door een 1-2 combinatie uit te voeren of een individuele passeeractie te maken. Welke individuele passeeracties zijn er en welke kun je gezien je spelniveau ook werkelijk uitvoeren?

Maak gebruik van spelvormen als 1 tegen 1 met viertallen en twee doelen of in dezelfde spelvorm maar met een meespelende keeper waardoor 2 tegen 1 of 2 tegen 2 situaties kunnen ontstaan.

**Stap 3** Speel weer het eindspel vier tegen vier en probeer je tegenstander op 2 of meer manieren individueel of samen met een medespeler te passeren. Voer als regel in: direct scoren na een geslaagde individuele of samenspelactie levert een extra doelpunt op (kenmerk 1 en 2).

**Zoekwijzer** Maak gebruik van de bij de lessenreeks horende lesbrief voor informatie over de organisatie, de spelvormen waarmee passeeracties kunnen worden geleerd, de opbouw van de passeeracties (met verwijzing naar het patroon achter vergelijkbare passeeracties bij verschillende andere doelspelen; kenmerk 5) en de manier van het coachen van elkaar.

**Leerdoelen** Je kent verschillende individuele en gezamenlijke passeeracties en kunt er enkele in het eindspel vier tegen vier toepassen.  
Je kent verschillende overeenkomstige passeeracties bij andere doelspelen zoals hockey en basketbal.  
Je kunt elkaar coachen op afspelen van de bal en posities in aanval en verdediging bij het eindspel vier tegen vier (kenmerk drie).

### *Een planningstaak (fase 2 en 3)*

**Bewegingsgebied** Atletiek.

**Lessenreeks** Vier halve lessen die steeds met een tussenruimte van twee weken worden uitgevoerd; de duurloop wordt in het tweede deel van elke les uitgevoerd.

**Bewegingsthema** Lopen en met name duurlopen: coopertest.

**Ensceneringsthema** Leren oefenen en met name het opstellen van een trainingsprogramma duurlopen. Ook wel 'bewegen en gezondheid' genoemd.

**Bewegingsactiviteit** Het uitvoeren van coopertests op een bosparcours van 300 meter.

### *Planningsactiviteiten*

Maak op basis van de informatie in de voor deze lesdelenreeks bestemde lesbrief een trainingsprogramma. Geef steeds de gewenste belasting aan. Maak het programma en doe de training met twee- of drietallen. Kies uit de mogelijke trainingsmethoden de interval-duurtraining of duurtraining (kenmerk 5).

Voer de training in combinatie met de geplande duurlopen uit. In het tweede en vierde lesdeel heb je een hartslagmeter tot je beschikking. Voor welke belasting kies je? Beantwoord in je logboek de daar genoemde vragen over hartslagwaarden. Gebruik het bijgevoegde logboek om je ervaringen en vorderingen aan te geven.

Vergelijk de resultaten met de 'norm per leeftijdscategorie'. Geef een verklaring voor de geleverde eindprestatie (kenmerk 1 en 2).

### *Leerdoelen*

Je kent een aantal trainingsmethoden en de criteria op grond waarvan ze gekozen kunnen worden.

Je kunt in overleg met anderen een effectief trainingsprogramma opstellen.

Je kunt je belastingsmogelijkheden goed inschatten en je kunt jezelf optimaal belasten (kenmerk 4).

*Een combinatietaak: doe-, regel- en studietaak (fase 2 en 3)*

Bewegingsgebied	Atletiek.
Lessenreeks	Drie halve lessen speerwerpen in drie opeenvolgende weken uitgevoerd in combinatie met sprints in het andere lesdeel.
Bewegingsthema	Werpen en speerwerpen.
Ensceneringsthema	Leren oefenen en met name het leren speerwerpen in fasen met specifieke aandachtspunten en bijpassende observatiepunten.

*Bewegingsactiviteiten: doe-taak deel 1*

- uitvoeren van een speerworp uit stand en drie pas aanloop zijwaarts; versnellend uitgevoerd.
- vlaggetje bij verste worp.
- hierna wordt de studie- en planningstaak individueel thuis uitgevoerd.

*Bewegingsactiviteiten: doe-taak deel 2*

- vijf pas aanloop zijwaarts, versnellend uitgevoerd.
- vlaggetje bij verste worp.
- er wordt in samenspraak met elkaar in tweetallen methodische informatie uitgewisseld.
- de methode wordt toegepast.
- er worden gerichte aanwijzingen door de partner gegeven.
- de methode en resultaten worden samen gevalueerd.
- twee leerlingen regelen de gezamenlijke werpmomenten en het ophalen van de speren.

*Studieactiviteiten (studietaak)*

- aan de hand van een lesbrief drie speerworp- niveaus analyseren.
- het per niveau herkennen en benoemen van de belangrijkste aandachtspunten en aanwijzingen, de dominante handelingen of principes.
- het eigen niveau bepalen op basis van enkele prestatie-indicatoren.

*Ontwerpactiviteit (planningstaak)*

Het maken van een methodiek speerwerpen voor lesdeel twee en drie met invoeging van de in de studietaak gevonden aandachtspunten per fase. De ingrediënten voor de samenstelling worden in een lesbrief beschreven (kenmerk 5; al het voorgaande: kenmerken 1 en 2).

*Leerdoelen*

- Het speerwerpen met een vijf- pas- aanloop kunnen uitvoeren.
- In de drie opeenvolgende lesdelen steeds verder werpen en steeds beter (volgens de zelf gekozen aandachtspunten) werpen.
- Een speerworpmethode met op het eigen niveau gerichte aandachtspunten kunnen maken (kenmerk 3).

*De plaats en begeleiding van onderwijstaken*

Als taken zoekactiviteiten van leerlingen vergen, dan moet daar tijd voor zijn. Een onderwijsorganisatie waarin zelfstudietijd aan contacttijd wordt gekoppeld biedt die mogelijkheid. Bij een praktisch vak als bewegingsonderwijs moet een gymzaal of het sportveld ook in de zelfstudietijd beschikbaar zijn. Die zelfstudie is een individuele én groepszaak. De zelfstudietijd van de groep wordt ingeroosterd en de vakleraar is er als begeleider bij. Alle groepen uit een klas zijn met zelfstudie op dezelfde locatie bezig. Afhankelijk van de complexiteit van de taak is het echter ook mogelijk dat groepen uit meer klassen op één locatie door één docent begeleid worden.

Zelfstudie kan inhouden: praktisch oefenen, lesbrieven of een boek bestuderen en bespreken, een computerprogramma of videoband bekijken en van commentaar voorzien, een plan schrijven.

Materialen die afgestemd zijn op de taken en voor dergelijke zelfstudie- activiteiten geschikt zijn, moeten meestal nog gemaakt worden. Er is weinig geschikt materiaal voor leerlingen beschikbaar. Bedenk dat zelfstudie staat of valt met de krachtige leeromgevingen. Een gymzaal, sportveld en sportmaterialen hebben een zekere aantrekkingskracht maar die is voor meer probleemsturend onderwijs onvoldoende. De aangegeven materialen zijn hiervoor onmisbaar.

In een onderwijsgroep van twee tot zes leerlingen aan een taak werken vereist een bepaalde discipline en vaardigheden van leerlingen. Hoe pak je de verschillende taken aan? Hoe kom je tot

afspraken en hoe verdeel je taken? Hoe evalueer je het resultaat? Leerlingen in de bovenbouw leren dat overigens snel. De feitelijke uitvoering hangt sterk af van hoe dit in de school wordt ontwikkeld en welke rol daarbij voor de begeleidende docent is weggelegd. Het werkpatroon binnen zo'n onderwijsgroep moet bij alle vak- of vormingsgebieden dezelfde zijn.

Het is duidelijk dat de vormgeving van meer probleemsturend onderwijs nog wel wat inspanning zal kosten. Voor zover er ervaringen zijn met dit meer banend onderwijs, is het oordeel positief.

Leerlingen studeren meer zelfstandig en zijn meer gemotiveerd. Tegelijk blijkt het echter voor leerlingen en docenten ook meer belastend. Het vereist een sterke planning, gedisciplineerd werken en (zeker voor vakdocenten) veel ontwikkelingstijd voor het maken van ondersteunende materialen. Het is voor alle betrokkenen een uitdaging. Hoe ontwerpen we stap voor stap dat studiehuis? Hoe ziet het scenario eruit?

## **Praktijk. LO2 in ontwikkeling**

*Voor de opzet van een LO2- programma kunnen de volgende overwegingen een rol van betekenis spelen.*

Ook in LO2 zijn we een praktijkvak. Dat betekent dat kennis en vaardigheden al bewegend/al doende en direct moeten worden toegepast.

De nadruk op 'kiezen, arrangeren en begeleiden van bewegingssituaties, voor zichzelf, naar vooral voor anderen' maakt van 'een les' meer 'een practicum'.

Theorie dient praktijktheorie te zijn en bestaat vooral uit handelingsaanbevelingen die vorm krijgt in schema's, werkpatronen en vuistregels, waardoor leren te leren mogelijk wordt.

In HAVO-LO2 ligt de prioriteit bij het meer zelfstandig leren leiding geven (helpen/coachen, organiseren/scheidsrechteren) aan elkaar en in bewegingssituaties.

In VWO-LO2 ligt de prioriteit bij het meer zelfstandig leren ontwerpen van bewegingsactiviteiten/-situaties en reflecteren op het (samen) ontwikkelen van het bewegen (bewegen en regelen), het sportief bewegen (bewegen en samenleving) én veilig bewegen (bewegen en gezondheid).

Als u leerlingen zelfstandig, actief en van elkaar lerend, wilt laten beleven - leren - leren te leren én als docent vooral begeleidend wilt functioneren, dan is daarvoor de volgende didactiek, als een samenhangend geheel van condities c.q. een 'krachtige' leer- en sportomgeving, nodig.

De didactiek gekoppeld aan het realiseren van een 'krachtige' leer- en sportomgeving en met name het 'actief leren onderwijzen' fungeert deels als model voor de leerlingen.

De vorm en inhoud van de praktische taken worden daarom door uw keuzes bij de verschillende aspecten van 'actief leren onderwijzen' bepaald.

Taken zijn toetsen, waarbij op niveau wordt beoordeeld. Een diagnostisch evalueren dat een rol speelt in een verder leerproces. Taken sturen het leren en het onderwijs. Ze kunnen variëren in mate van complexiteit of moeilijkheidsgraad. Een team van leerlingen of een individuele leerling moet ze als relatief complex of moeilijk ervaren!

### *Voorbeeld van een HAVO-practicum LO2- taak*

Er is een combinatie te maken van een praktische taak (organiseren en begeleiden van bewegingssituaties; 10 uur studielast) en een theoretische taak (maken van een trainings-/oefenprogramma; 5 uur studielast).

#### **A. Taak**

1. Ontwerp een trainingsreeks softbal en voetbal en maak een plan voor het coachen daarvan ter voorbereiding op een interklassikaal toernooi (naar keuze: softbal óf voetbal) aan het einde van deze periode.
2. Maak ten behoeve van het team dat je coacht leermiddelen die hulp bij de voorbereiding kunnen bieden.
3. Maak een organisatieopzet voor het interklassikale toernooi. Twee groepen worden uitgekozen om dit toernooi te organiseren. Voer het toernooi uit en evalueer de uitvoering. Baseer je daarbij ook op de evaluatieve opmerkingen van je medespelers.

De eisen om samenwerkend leren te kunnen realiseren zijn:

- klein team (3-6 personen),
- relatief complexe/moeilijke/uitdagende opdracht/taak die een onderlinge verdeling van taken nodig maakt, waarbij met interesses en kwaliteiten van elkaar rekening wordt gehouden en die verschillende roluitvoeringen vereisen,
- er vindt voortdurend afstemmingsoverleg plaats, waarbij de teamleden elkaar adviezen geven en helpen (van elkaar leren!),
- het moet na een gegeven tijd resulteren in een te demonstreren product,
- het team en de afzonderlijke teamleden worden getoetst op het bereikte niveau en de kwaliteit van het proces dat daaraan is voorafgegaan.

Wordt dat in de bij A genoemde taak nagestreefd?

### *B. Conditie voor de uitvoering.*

De taak wordt uitgevoerd door leerteams van drie spelers. De taak is relatief complex, een verdeling van taken/rollen is nodig, ze zijn van elkaar afhankelijk, ze worden samen en individueel op de uitvoering beoordeeld, waarna vervolgcacties nodig kunnen zijn. Dat betekent dat deze taak tot 'samenwerkend leren kan leiden'

- De practica omvatten beide vijf keer een enkel uur. Zo mogelijk wordt elk practicum achter elkaar uitgevoerd óf om en om.
- Elke week zorgt een ander team voor het trainen/coachen. Er moet een logische opbouw en ontwikkeling worden nagestreefd. Vóór het eerste practicum overleggen de teams of hun vertegenwoordigers over de aanpak van de training/coaching.
- In week 4 maken de teams een toernooiopzet op basis van de aangegeven condities. In week 5 geven de teams aan voor welk toernooi ze kiezen en wordt bekendgemaakt welke teams een toernooi organiseren. De overige teams leveren scheidsrechters. Het toernooi vindt in de zesde week plaats.

Deze opzet zorgt voor beleven – leren – leren te leren!

### *C. Ondersteuning.*

Stel uzelf de volgende vragen.

- Welke technische, tactische, trainingstechnische/didactische principes moeten de spelers gaan toepassen? Welke principes zouden ze moeten kennen en welke verdienen in dit blok nadrukkelijk aandacht?
- Welke spel- en regelvaardigheden gekoppeld aan rollen, moeten bij deze taak in enige mate door de spelers worden beheerst?  
Welke vaardigheden beheersen ze waarschijnlijk nog onvoldoende en moeten ze nu beter leren toepassen?
- Welke schema's (voobeeld 'overzicht van toe te passen vaardigheden'), werkpatronen (zoals 'plaatje-praatje-daadje' of 'totaal-deel-totaal'), vuistregels (zoals technische/tactische/methodisch-didactische principes, 'al spelend leren spelen'; 'coach sturend als het moet, probleemsturend als het kan') moeten ze gaan toepassen. Mogelijke leermiddelen zijn: kijk- of zoekwijzer; informatiebrief; taakbrief. Hier hoort ook de informatie bij over het 'ontwerpen van leermiddelen' die zij voor de spelers/teams willen maken.
- U geeft overheersend probleemgestuurd onderwijs. Dat bestaat uit de volgende fasen:
  1. een team loopt in een spel tegen een probleem aan,
  2. het team benoemt het spelprobleem; de coach/u stelt vragen,
  3. het team analyseert systematisch de oorzaken; de coach/u stelt vragen,
  4. het team kiest doordacht uit mogelijke oplossingen; de coach/u stelt vragen,
  5. het team probeert een oplossing uit en gaat in de time-out na of de oplossing 'werkt'; de coach/u stelt vragen; 'werkt' het niet dan begint fase 1 weer.
 Wat is voor u bij stap 3 het 'systematische' en bij stap 4 'doordacht' wat de leerling-coach zou moeten doen?
- Voorafgaande aan en tijdens de twee practicablokken bent u op vier onderwijsleer- gebieden aan het pendelen (verschuiven van de aandacht van u én de leerlingen op verschillende aspecten van wat geleerd moet worden). Per onderwijsleergebied heeft u drie mogelijke accenten (zie model 'actief leren onderwijzen' in hoofdstuk 6).

### *Voorbeeld voor een VWO-practicum LO-2-taak*

Er is een combinatie te maken van een praktische taak: organiseren en begeleiden van bewegingssituaties (tien uur studielast), het maken van een trainings-/oefenprogramma (vijf uur studielast) en een praktijkgericht onderzoek (dertig uur studielast).

#### A. Taak

1. Onderzoek de redenen waarom een groep van zes jongeren (drie jongens en drie meisjes; leeftijd 12/13 jaar) die allen een verschillende sport bedrijven, die sport aantrekkelijker vinden dan andere (vergelijkbare) sporten.
2. Ontwikkel in zes LO-2-practica activiteiten en situaties die afwisselend tot verschillende bewegingservaringen kunnen leiden respectievelijk verschillende motieven kunnen prikkelen. Ervaar dat ook zelf.
3. Bied die ontwikkelde producten brugklassers tijdens hun zomerkamp aan en maak ze duidelijk welke motieven voor hen bepalend zijn bij de keuze van activiteiten en dat door veranderingen in sfeer en regels ervaringen kunnen veranderen.

Voldoet de taak aan het mogelijk creëren van samenwerkend leren? De eisen om samenwerkend leren te kunnen realiseren zijn:

- klein team (3-6 personen),
- relatief complexe/moeilijke/uitdagende opdracht/taak die een onderlinge verdeling van taken nodig maakt, waarbij met interesses en kwaliteiten van elkaar rekening wordt gehouden en die verschillende rolfoutvoeringen vereisen,
- er vindt voortdurend afstemmingsoverleg plaats, waarbij de teamleden elkaar adviezen geven en helpen (van elkaar leren!),
- het moet na een gegeven tijd resulteren in een te demonstreren product,
- het team en de afzonderlijke teamleden worden getoetst op het bereikte niveau en de kwaliteit van het proces dat daaraan is voorafgegaan.

#### B. Condities voor de uitvoering.

De taak wordt uitgevoerd door leerteams van drie leerlingen. De taak is relatief complex, een verdeling van taken/rollen is nodig, ze zijn van elkaar afhankelijk, ze worden samen en individueel op de uitvoering beoordeeld, waarna vervolgacties nodig kunnen zijn. Dat betekent dat deze taak tot 'samenwerkend leren kan leiden'

- De practica omvatten zes keer een enkel uur. De teams laten elkaar de gemaakte bewegingsactiviteiten en de veranderingen daarin ervaren. De teams zorgen voor een gevarieerd aanbod.
- In week ... zorgen de teams voor een themadag voor de brugklassers op het zomerkamp.

De opzet zorgt voor afwisselend beleven – leren – leren te leren!

#### C. Ondersteuning.

Stel uzelf dan de volgende vragen.

- Welke bewegings- én trainingstechnische/didactische principes moeten de spelers gaan toepassen? Welke principes zouden ze moeten kennen en welke verdienen in dit blok nadrukkelijk aandacht?
- Welke bewegings- en regelvaardigheden gekoppeld aan rollen, moeten bij deze taak in enige mate door de spelers worden beheerst? Welke vaardigheden beheersen ze waarschijnlijk nog onvoldoende en moeten ze nu beter leren toepassen?
- Welke schema's ('motievenoverzicht'- zie infobrief in paragraaf 5.2, hoofdstuk 7), werkpatronen (vb. plaatje-praatje-daadje), vuistregels (technische/tactische/ methodisch-didactische principes, 'al bewegend leren bewegen'; 'coach sturend als het moet, probleemsturend als het kan') moeten ze gaan toepassen en met welk leermiddel (kijk- of zoekwijzer; informatiebrief; taakbrief). Hier hoort ook de informatie bij over het 'door leerlingen laten evalueren van hun ervaringen' die zij voor de deelnemers aan het kamp willen maken.
- De leerling-coach of u geeft overheersend probleemsturend(e) training/onderwijs. Dat bestaat

uit de volgende fasen:

1. een team loopt tegen een probleem aan,
2. het team benoemt het probleem; de coach/u stelt vragen,
3. het team analyseert systematisch de oorzaken; de coach/u stelt vragen,
4. het team kiest doordacht uit mogelijke oplossingen; de coach/u stelt vragen,
5. het team probeert een oplossing uit en gaat tijdens/aan het einde van het practicum na of de oplossing 'werkt'; de coach/u stelt vragen; 'werkt' het niet dan begint fase een weer.

Wat is bij stap drie het 'systematische' en bij stap vier 'doordacht'?

- Tijdens het practicum bent u op vier onderwijsleergebieden aan het pendelen heeft u drie mogelijke accenten (zie model 'actief leren onderwijzen' in hoofdstuk 6).

#### *Beoordelen/toetsen van competentieniveaus.*

Beide hiervoor besproken taken resulteren in een plan, draaiboek voor uitvoering, een uitvoering zelf en een verslag inclusief een evaluatie. Leerlingen tonen er hun competenties mee. Hoe goed hebben ze de verschillende rollen samen uitgevoerd?

Voor elk onderdeel moeten criteria worden gemaakt om aan te geven wat het bereikte niveau is (niveautoets of assessment). Er zouden dan meerdere niveaus beschreven moeten worden. Dat geeft duidelijkheid over wat wél en ook wat nog (net) niet is gerealiseerd. Dus wat nog geleerd/verbeterd zou kunnen worden bij een volgende taakuitvoering. Een mogelijkheid tot bijstelling kun je altijd geven.

Streef naar een breed beoordelen door de leerling zelf, door één of meerdere medeleerlingen en de docent. De uitvoering resulteert in bijvoorbeeld een turnshow, interklassikaal toernooi, schoolcompetitie, sportkamp, sportclinic,...een onderzoek en de ontwikkeling van een bewegingsactiviteit en/of –situatie tijdens een zomerkamp.

Welke criteria en niveaus kunnen we ter beoordeling van de uitvoering bedenken? Twee voorbeelden van een niveauboordeling volgen hierna.

#### *Competentie 'coachen bij de HAVO-taak'*

Niveau 1:

- kan een opstelling maken en de speelwijze in aanval en verdediging aangeven
- kan het spel van individuele spelers analyseren en de grootste spelproblemen benoemen
- kan een speler of een team duidelijk maken (plaatje-praatje-daadje) wat het probleem is en door directe coaching<sup>1</sup> aangeven hoe dat in dat spel kan worden opgelost
- kan nagaan of een gekozen oplossing voor het spel van het team écht werkt en als dat niet het geval is aanwijzingen geven hoe dat dan beter moet worden uitgevoerd

Niveau 2:

- kan een opstelling maken op basis van de kwaliteiten van spelers en de speelwijze in aanval en verdediging aangeven
- kan een spel van een team en individuele spelers analyseren en de grootste spelproblemen van het team en/of individuele spelers benoemen
- kan een speler of een team duidelijk maken (plaatje-praatje-daadje) wat het probleem is en door directe of meer indirecte coaching<sup>2</sup> aangeven hoe dat in die bepaalde wedstrijd én de volgende wedstrijden kan worden opgelost
- kan nagaan of een gekozen oplossing voor het spel van een team én de individuele spelers écht werkt en als dat niet het geval is aanwijzingen geven hoe dat dan beter moet worden uitgevoerd

Niveau 3:

- kan een opstelling maken op basis van de kwaliteiten van spelers en de speelwijze in aanval en verdediging aangeven met het oog op de sterke en zwakke punten van de tegenpartij
- kan een spel van een team/individuele spelers analyseren, meerdere spelproblemen van het team en/of individuele spelers benoemen en daarin een volgorde in mate van belangrijkheid kunnen aangeven
- kan een speler of een team duidelijk maken (plaatje-praatje-daadje) wat het probleem is en door directe of meer indirecte coaching aangeven hoe dat nu en in de komende wedstrijden

kan worden opgelost c.q. hoe het spel van team en speler in het algemeen kan worden verbeterd

- kan nagaan of een gekozen oplossing voor het spel van een team én de individuele spelers écht werkt en als dat niet het geval is aanwijzingen geven hoe dat dan beter moet worden uitgevoerd

<sup>1</sup> Bij directe coaching geeft de coach precies aan wat hij vindt en hoe iets beter kan. Het is sturend coachen.

<sup>2</sup> Bij indirecte coaching vraagt de coach aan de spelers:

- hoe het spel gaat: wat gaat goed en wat niet?
- wat de oorzaken van een bepaald probleem zijn?
- welke mogelijke oplossingen er voor gevonden kunnen worden?
- Welke oplossingen nú prioriteit verdienen?

Leerlingen verwerven tak-van-sport competenties. Bijvoorbeeld een voetbalcompetentie.

Deze bestaat uit de volgende *taakgebieden*:

- een partij kunnen voetballen, een competitie/toernooi kunnen spelen (doen),
- het eigen voetballen kunnen verbeteren/kunnen trainen (ontwikkelen),
- anderen kunnen helpen om beter te gaan voetballen (coachen; scheidsrechteren),
- het kunnen lezen van voetbal/een kijk hebben op voetbal: hoe zou het op een bepaald 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),

Problemen en uitdagingen liggen op een bepaald gebied, waarop coaching wordt gewenst.

Procedure bij competentiegericht coachen:

1. de leerling bepaalt zelf op welk competentie- én taakgebied hij gecoacht wil worden; het aandachtspunt wordt zelf ingebracht en dat kan zowel als probleem of als uitdaging,
2. hoe/op welke manier hij geholpen wil worden dat wil zeggen: probleemverhelderend en zelf oplossen of probleemoplossend en met hulp oplossingen vinden,
3. voor welke fase de hulp gewenst is; zie bijvoorbeeld het onderstreepte; draag bij aan het verhelderen van het ingebrachte aandachtspunt; voer een probleemverhelderend gesprek,

ad. 2. Ondersteun als coach het reflectieproces en zie dat als 'het structureren of herstructureren van een ervaring, een probleem of kennis/inzichten. Draag bij aan het analyseren binnen de volgende fasen van een reflectie.

- a. de leer-/praktijkervaring,
- b. het terugblikken op die ervaring: wat wilde(n) ik/de leerlingen/mijn medespelers? wat voelde(n) ik/de leerlingen/mijn medespelers? wat dacht(en) ik/de leerlingen/mijn medespelers? wat de(e)d(en) ik/de leerlingen/mijn medespelers?
- c. essentiële aspecten formuleren: waar gaat het vooral om?
- d. *alternatieven ontwikkelen en keuzes maken*: hoe kan ik het anders doen? waar kan ik een bron vinden?
- e. uitproberen: wat wil ik bereiken? waar wil ik op letten? wat wil ik uitproberen?

*Voorbeeld van een keuzeprogrammablok voor een 4 VMBO-klas*

In een blok van drie lessen/practica kunnen de leerlingen kiezen uit (=differentiatie naar keuze binnen een klas):

- turnen met het turnthema (salto)springen en (ring)zwaaien met salto-afspringen of
- boksen met het boksthema: 'elkaar *net* raken met rechte en ronde stoten en gevarieerd verdedigen op deze stoten'.

Beide keuzes worden uitgevoerd. Het is een vervolg op blokken in derde en vierde jaar (in de tweede periode). Er zijn bij beide onderdelen sterke niveaueverschillen te verwachten. Differentiatie naar niveau binnen een klas is nodig.

*Turngroep. Doel: slim samen leren turnen*

Hulp- en vangvaardigheden checken.

Bewegingsprincipes benoemen. Partner geeft om de drie sprongen een tip.

Methodiek saltospringen voorover

- a. Met springnet en vangers
- b. Met minitramp en vangers
  - jumpen en springen met twee helpers
  - aanloop en twee vangers
  - aanloop met ondersteuning van twee vangers
  - losse salto

Methodiek saltospringen achterover

- a. Vanuit zwaai aan ringen en twee helpers/vangers
  - Vanuit 'tegen de muur lopen' met twee helpers
- b. Vanuit jumpen uit minitramp met twee helpers
- c. Vanuit sprong van kast in minitramp met twee helpers/vangers

In laatste les demo springen in teams (drietallen) met beoordeling van (1) de springer en de (2) rol van helper/vanger door turner zelf (die zelf ook het beginniveau heeft vastgesteld), medeturner en docent.

*Boksgroep. Doel: slim samen leren boksen*

Zelf tweetallen 'op niveau' kiezen. Rol van scheidsrechter en coach. Wat zijn hun aandachtspunten?

Eerste deel van de lessen: sparren (werkpatroon?). Toepassen van aanvals- én verdedigingsvaardigheden (schema?). Elkaar coachen.

Partijspel in viertallen op basis van een gelijk boksniveau. Twee bokkers. Scheidsrechter en coach.

Beoordelen wie de winnaar is (aandachtspunten/schema). In laatste les beoordelen van (1) het 'boksniveau' beoordelen én (2) het niveau van de roluitvoeringen door de bokser zelf (die ook zelf het beginniveau heeft vastgesteld), medebokser en docent.

## **Scenario's voor invoering van een speelkamer**

Het bevorderen van de zelfstandigheid van leerlingen of studenten en de nadruk op meer probleemsturend onderwijzen dat ook het leren te leren mogelijk maakt, staat op dit moment hoog op de verlanglijst van vrijwel elk onderwijsinstituut. Onderwijs dat leerlingen of studenten motiveert door ze actief te laten leren, krijgt inhoud en vorm in constructies als onderwijswerkplaats (universiteit, hbo en mbo), studiehuis (VO2, op termijn ook in VO1) of speelleertuin (BO).

Door het gelijktijdige gebruik van variabele onderwijsleerroutes kan er meer op maat worden gestudeerd. Leerlingen en studenten leren hoe ze zich kennis en inzichten eigen kunnen maken maakt hen op termijn ondernemender, wendbaarder en flexibeler op de kennismarkt. Dat is althans de verwachting. Een verwachting die op diverse plekken in het hoger onderwijs inmiddels wordt gerealiseerd. Binnen de andere onderwijssectoren zal het nog moeten blijken. Er is geen vak of vormingsgebied dat zich kan onttrekken aan de vraag: kunnen mijn leerlingen ook leren als ik ze niet steeds boven op hun huid zit? Er is voldoende bewijs dat ze dat kunnen, maar je zult als leraar anders moeten gaan functioneren dan tot nu toe gebruikelijk was én de schoolse randvoorwaarden (zoals roosters, ruimte, financiën, bereidheid tot veranderen, de mate van ondersteuning van en aan elkaar en scholings- of ontwikkelingsmogelijkheden bepalen de kans van slagen. Daarvoor moeten we wel een aantal jaren durven uittrekken. De manier van onderwijzen moet immers 180 graden draaien en dat kost tijd.

In de VO2-fase zullen de eerste stappen in dit proces worden gezet. Als vaksectie ben je voor een deel sterk afhankelijk van de keuzes op schoolniveau. Daarvan hangt de mate en de snelheid van verandering af. Het zal hoe dan ook in stappen of fasen moeten verlopen. Zowel de leraar als de leerling moeten geleidelijk kunnen veranderen. Dat geleidelijk veranderen kan, afhankelijk van de keuzes, op verschillende manieren..

Er zijn dus verschillende scenario's voor de invoering van de speelkamer denkbaar. Een ontwikkelingsscenario omvat drie aspecten waarbinnen door de vaksectie in totaal acht keuzes gemaakt kunnen worden. De nadruk in het studiehuis ligt op het aspect 'werkwijze of aanpak'. De sectiekeuzes kunnen volstrekt vrij zijn, maar ze kunnen ook ten dele door de directie worden

voorgeschreven.

De keuzes richten zich op:

*inhoud*

- 1 de verhouding kern- en keuzeprogramma binnen het ingeroosterde aanbod (voorbeeld in VO2: 40 om 60 procent).
- 2 de verhouding kern- en keuzeprogramma binnen het schoolsportaanbod (kunnen de leerlingen na de keuze van een schoolsport nog andere interesse- of niveaukeuzes maken?) én het karakter hiervan (verbredend, verdiepend?)
- 3 de verhouding bewegings- en enceneringsthema's en hun relatie (omvang en prioriteit).

*organisatie*

- 4 de breedte van de gedragenheid en de gezamenlijke uitvoering van een actie binnen een vaksectie (volledig of deels: indien niet, dan de invoering van het studiehuis voor LO stoppen).
- 5 de studielastvertaling per studiejaar in contactomvang, zelfstudietijd (begeleid en niet begeleid), gekozen groepsgrootte voor de contactmomenten en de (begeleide) zelfstudiemomenten.

*werkwijze of aanpak*

- 6 de gekozen fase van pedagogische ontwikkelingen (zie de uitwerking hierna).
- 7 de gekozen fase van onderwijsontwikkelingen (zie de uitwerking hierna).
- 8 de verhouding in tijd per lessenreeks of reeks van lesdelen over de ervaringen beleven, leren en leren hoe te leren.

Fasering realisering opvattingen

Een vakconcept is een samenhangend geheel aan opvattingen. In de concrete realisering van die opvattingen in beslissingen in een lessenreeks moet die samenhang ook blijken. Hoewel we per opvatting kunnen variëren in de mate waarin deze praktisch wordt toegepast, werken de opvattingen juist in hun samenhang sterk ondersteunend voor elkaar. We kunnen groepen van opvattingen onderscheiden: pedagogische opvattingen, onderwijsopvattingen en bewegingsopvattingen. In hoofdstuk 5 zijn enkele faseringen van pedagogische, onderwijs- en bewegingsopvattingen beschreven.

Variatie in realisering van de speelkamer

Er moeten minimaal acht keuzes worden gemaakt. Per aspect zijn verschillende keuzes mogelijk. Zo ontstaat een rijke variëteit aan uitvoeringswijzen van de speelkamer in het studiehuis. Bij voorkeur is dit een scenario dat sectiebreed wordt gedragen. Voor zowel leerlingen als leraren is het zien van lijn in de uitvoering noodzakelijk. Zij, maar ook wij, moeten zich in de realisering ervan kunnen trainen.

Een toepassing van 'gemotiveerd bewegen'

- 1 Basislessenreeksen omvatten elk drie à vier lessen voor klas 4 en 5 havo. 'Basis' houdt in: nog zelf te bewerken en verder aan de situatie aan te passen.
- 2 Thema: bewegen en samenleving, nader gespecificeerd in:
  - a inzicht hebben in de verschillende sportdeelnames en aanbod
  - b inzicht hebben in (eigen) sportmotieven, wensen en mogelijkheden
  - c een bewuste keuze uit een sportaanbod kunnen maken.
- 3 Doel: naast beter gaan bewegen op een bepaald bewegingsgebied ook inzicht krijgen in de functies van en motieven bij bewegen en bewegingssituaties.
- 4 Ter aanvullende informatie wordt een lesbrief verstrekt (zie hierna). Enkele onderdelen hieruit komen aan de orde.

*Basislessenreeks 1 (les 1 en 2)*

Het bewegingsgebied is volleybal. Er wordt in kleine groepen twee tegen twee, drie tegen drie of vier tegen vier gevolleybald. De groep maakt zelf teams. Een team kiest de tegenpartij. Doe-taak: zorg voor een spannende partij volleybal! Spannend wil zeggen: de teamgenoten vullen elkaar goed aan en de wedstrijd gaat aardig gelijk op.

Halverwege de les kan van partner en tegenpartij worden gewisseld als de wedstrijd voor de spelers zelf niet spannend genoeg is. Als er op een veld moet worden doorgedraaid, fungeren de wachtende

spelers als scheidsrechter.

Nabespreking: lekker gespeeld? Waarom? Was er bij elke groep sprake van een spannende wedstrijd? Hangt een spannend karakter niet af van je eigen instelling, je verwachting van de wedstrijd en je eigen spelniveau en dat van je partners? Deel de lesbrief uit en laat deze voor de volgende les eens lezen.

In de tweede les wordt weer gevolleybald, maar nu worden de teamgenoten en de tegenpartij op basis van gelijk niveau gekozen. Er wordt enkele keren van tegenstander gewisseld. Nabespreking: lekker gespeeld? Waarom? Was het spannend? Blijkbaar kun je volleybal met diverse bedoelingen en met verschillende bewegingservaringen als gevolg spelen! Welke?

#### *(Les 3 en 4)*

Het bewegingsgebied is volleybal. Er wordt naar keuze van de gehele groep een eindspel vier tegen vier of zes tegen zes gespeeld. De groep maakt zelf teams en kan dat willekeurig of gericht op niveau doen. Ze geven het doel van hun spel aan: prestatief of recreatief? Ze moeten een spannende wedstrijd spelen.

In een time-out halverwege de les werpt de lesgever de vraag op: 'hoe kun je met behulp van spel- of speelregels het prestatieve karakter of het recreatieve karakter bevorderen?' De spelers doen voorstellen die worden toegepast.

Nabespreking derde en vierde les: wat waren de ervaringen en welke effecten hadden de regelwijzigingen? Ontwerp taak: in de vierde les worden aan de hand van een regelveranderingsschema (zie hierna) alternatieve spelregelaanpassingen gemaakt om het prestatieve of het recreatieve karakter te bevorderen.

#### *Basislessenreeks 2*

Twee of meer lesdelen of lessen gericht op de volgende bewegingsactiviteiten naar keuze en bedoeld om naast het verkrijgen van bewegingservaringen ook zicht te krijgen op de betekenis van bewegingsactiviteiten en -situaties voor de eigen gemotiveerdheid.

Bewegingsgebied of domein is turnen. Bewegingsactiviteiten zijn:

- trapezewaaien met aansprong vanaf minitramp en ondersprong af
- salto af in zwaaiende ringen
- klimmen en klauteren in gecombineerde situaties, zoals ringen, touwen en banken

Naar keuze in afzonderlijke lesdelen of al of niet in combinatie. Wel in opeenvolgende weken aanbieden.

Vraag               Waren dit plezierige lessen?

Antwoord       Ja, want het was spannend en avontuurlijk (= bewegingsmotief)  
Nee, want te bedreigend en gevaarlijk.

Onderwijstaak: ontwerp in tweetallen voor jullie spannende en avontuurlijke situaties bij turnen, spel en duursport. Doe hetzelfde voor rugby (bijvoorbeeld drie lessen) en boksen (bijvoorbeeld vier lessen). Vergelijkbare keuzes kunnen gemaakt worden door het aanbieden van enkele lessen of lesdelen aerobics, volksdansen, acrogym acts of een streetbasketbaldemo uitgevoerd op housemuziek. Bij dit laatste een 3 tegen 3 eindspel afwisselen met showtime-outs waarin een aanvalsact wordt uitgevoerd. Op deze manier het motief bewegen om bekeken te worden te laten ervaren in combinatie met het beter leren bewegen.

#### *Basislessenreeks 3*

Bewegingsgebied of domein is een spel naar keuze. Veranderen van spelregels kan de spelervaring doen veranderen. Voorbeelden:

- Ondanks sterke niveaoverschillen samen een partijtje kunnen volleyballen door andere eisen te stellen aan het spelen van de bal. De goede volleyballer speelt de bal direct, de minder goede volleyballer mag de bal eerst vangen en vervolgens terugspelen.
- Volleyballen om te winnen door punten te scoren kan worden gewijzigd in het met twee teams in de lucht houden van de bal: samen presteren zonder winst oogmerk.
- Een sterke en minder sterke partij, die tegen elkaar spelen passen de grootte van het doel aan. De betere ploeg krijgt een groter doel.
- De aard van een spel kan worden gewijzigd. Tennis en volley wordt voetvolley. Of een combinatie maken van softbal en kastie: softkabal.

Het systematisch veranderen van regels kan gericht plaatsvinden aan de hand van een 'veranderingsschema' (zie lesbrief). Er kunnen onderwijstaken voor worden gemaakt. De drie thema's worden vertaald in lessenreeksen van twee tot zes lessen die zijn bedoeld voor de leerlingen van klas 4 en hoger. In elke les komt naast een enceneringsthema minimaal een bewegingsthema aan bod.

Ongeveer 70 procent van de feitelijk geplande lessen wordt onder andere voor ensceneringsthema's gereserveerd. Ongeveer 30 procent van de tijd is lesuitval of vrije ruimte voor herhaling of verdieping. In elk studiejaar wordt 50 procent van de beschikbare tijd voor ensceneringsthema's aan het thema 'al bewegend oefenen' (et 1) besteed. Voor 25 procent is de aandacht gericht op 'gezond en veilig bewegen' (et 2) en voor 25 procent op 'sportief bewegen'(et 3). Globaal komt dat op het volgende aantal lessen neer: zie figuur 4.

	4 mavo	4 havo	4 vwo	5 havo	5 vwo	6 vwo
thema 1	14 lessen	28 lessen	28 lessen	14 lessen	28 lessen	14 lessen
thema 2	8 lessen	14 lessen	14 lessen	8 lessen	14 lessen	8 lessen
thema 3	6 lessen	14 lessen	14 lessen	6 lessen	14 lessen	6 lessen
maximaal	40 lessen	80 lessen	80 lessen	40 lessen	80 lessen	40 lessen
70 procent	28 lessen	56 lessen	56 lessen	28 lessen	56 lessen	28 lessen

*Figuur 4 Planning ensceneringsthema's*

De activiteitengebieden zijn naar keuze. Vrijwel alle ensceneringsthema's kunnen bij een in enige mate veelzijdig aanbod worden geactualiseerd. Het betekent wel dat de aandacht van leraar en leerling in de les en lessenreeks primair op het enceneringsthema is gericht. Voor elk thema zijn specifieke vaardigheden nodig die de leerling moet leren. In hoofdstuk 4, paragraaf 6 en hoofdstuk 5, paragraaf 5.1 en hoofdstuk 6, paragraaf 4 en 5 zijn thema's en het thematisch werken aan de orde gekomen. In dat laatste hoofdstuk is ook een overzicht van relevante thema's voor de eerste en tweede fase van het VO opgenomen.

Voor het grootste deel kunnen de daar genoemde vaardigheden ook al in de eerste fase van het VO aan bod komen. In de tweede fase kan dan een verdieping plaatsvinden en de overige vaardigheden kunnen dan aan bod komen. Dat wordt nader uitgeplitst naar LO- deel 1 (het verplichte deel) en LO-deel 2 (het vrije deel). De keuze is aan de school, de vakleraar en de leerlingen.

De informatie over het ontwerpen en organiseren wordt mondeling door de leraar in de les gegeven en schriftelijk met behulp van lesbrieven. Elk onderwerp is in een lesbrief uitgewerkt. De basislesbrieven moeten in de taal van de doelgroep gesteld worden en afgestemd op de feitelijke inhoud van de lessenreeks worden herschreven. Naast informatie kan het gaan om kijk-, zoek- of ontwerpaanwijzingen of -wijzers. Aan het programma zijn ook opdrachten verbonden: taakbrieven die door leerlingen individueel of als groep worden uitgevoerd.

Informatie kan als lesbrief maar ook in een werkboek per leerjaar voor leerlingen worden opgenomen. De uitvoeringen van de opdrachten zijn tegelijk toetsmomenten. Een gemeenschappelijke evaluatie sluit de lessenreeksen af.

In het algemeen geldt de procedure dat naast de keuze voor een bewegingsthema de aandacht op een ensceneringsthema en subthema's wordt gericht. Soms heeft dat consequenties voor de keuze van activiteiten. In het algemeen geldt dat in deze fase van het voortgezet onderwijs het grootste deel van de tijd wordt ingeruimd voor complexe activiteiten of eindvormen en spelen. De procedure verloopt in het algemeen zo:

1. De leerlingen ervaren een bepaalde aanpak. De leraar maakt hier de keuzes en probeert bewust het wat, hoe en waarom onder de aandacht van de leerlingen te brengen. Het is een dubbele bodem werkwijze: al doende informatie over het 'waarom van dit wat en hoe' geven.
2. De leerlingen krijgen vervolgens de gelegenheid op basis van gegeven invullingen een eigen compositie in studietaak of opdracht te verwerken. De studietaak is direct gekoppeld aan wat in de lessen aan informatie is gegeven en wat in een volgende les teruggerepporteerd of gedemonstreerd moet worden. De opdracht is een toets aan het eind van een module, blok of periode waarin de leerlingen tonen dat ze de inhoud begrepen hebben en dat ze deze kunnen toepassen.
3. De leerlingen krijgen een probleem voorgeschoteld met enkele ingrediënten en moeten nu zelf aan

de hand van oplossingsuggesties een antwoord formuleren. De opdracht wordt in twee- of drietallen gemaakt om het bewust analyseren optimaal te realiseren. In elke opdracht is een deel ingeruimd voor het oplossen van een probleem. Er wordt getoetst of de leerlingen in staat zijn de inhoud toe te kunnen passen.

## **6 Dilemma's in het bewegingsonderwijs**



Het bewegingsonderwijs kent verschillende inhoudelijke en politiek-strategische dilemma's die moeilijk echt oplosbaar blijken. Het zijn problemen die vaak wel in enige mate en naar een zekere eigen tevredenheid worden opgelost, maar nooit echt, definitief of volledig naar volle tevredenheid van jezelf of de sectie. Eerst bespreken we enkele inhoudelijke vakdilemma's, daarna enkele strategisch-politieke.

## **Inhoudelijke dilemma's**

### *Kiezen we inhouden bewust of onbewust?*

Enige jaren geleden werd veel aandacht gegeven aan zelfverdediging voor meisjes. In het kader van de emancipatie van de vrouw was de aandacht direct maximaal. Tot dan werden inhouden vooral gekozen vanwege hun uitnodigend karakter van de betreffende bewegingsactiviteit. Met de zelfverdediging voor meisjes die aanvankelijk ook in het programma van de basisvorming werd opgenomen, kwam daar een einde aan. Bewegen om je weerbaar in bedreigende situaties te leren gedragen is van een geheel andere orde dan leren voetballen of turnen. Is de keuze en- en, dan is ook een keuze voor het leren van de brandweergreep en andere verplaatsingsvormen voor noodsituaties een voor de hand liggende keuze. Ook het ongewapend gevecht kan dan in het programma worden opgenomen. Het is zeker aan te moedigen dat zelfverdediging door een vakleraar op school gegeven wordt, maar als onderdeel van het reguliere programma...?

Jaarlijks zie je nieuwe sporten ontstaan. Denk aan beachvolleybal, surfen, inline skating en mountainbiking. Wat moet je ermee? Opnemen in het programma of niet? Welke activiteiten moet je dan schrappen? Rages moet je niet volgen want na korte tijd verliest iedereen weer zijn interesse erin. Trends zijn wel interessant. Wanneer neem je een activiteit in je programma op, hoe blijf je permanent vernieuwen?

Binnen de jeugdcultuur ontstaan veel trendy sporten. Streetsoccer of streetbasketbal bijvoorbeeld. Ze worden uitgevoerd en omgeven door volstrekt eigen beweeg- en gedragsregels die voorschrijven hoe je jezelf moet kleden, welk schoeisel erbij gewenst is en in welke situatie je het moet beoefenen.

Moet je deze soms sterke trends - denk aan skateboarden! - nu wel of niet in het programma bewegingsonderwijs opnemen? Doe je het, dan haal je het wel uit de context van de jeugdcultuur.

Discodansen halen we immers ook niet snel de school binnen. Een keuze of niet?

We kennen in ons vak ook sterke tradities. Spel, atletiek, gymnastiek en turnen, judo, bewegen en muziek en soms zwemmen hebben een stevig verankerde plaats in het programma gekregen. Er wordt ook op scholen gesoftbald in plaatsen en regio's waar geen honk- of softbalclub is te vinden. Het kennismakingseffect lijkt minimaal maar toch doen we het. Zijn daar dan soms andere redenen voor? We moeten antwoord proberen te geven op de volgende kernvragen:

- is alles wat we in ons onderwijs kiezen acceptabel?
- welke criteria en condities gelden voor inhoudelijke keuzes?

### *Gaat het om sport- of bewegingservaringen?*

De sport van onze tijd is een veelvormig fenomeen. Vrijwel alles wordt als sporten gezien zelfs darten, bridgen, joggen of het regelmatig fietsen van oma. Sport is niet meer wat het twintig jaar geleden was: presteren - selectie - training - competitie, georganiseerd en vooral gericht op de mannelijke jeugd. Sport is nu ook ongeorganiseerd, jongens, meisjes, mannen en vrouwen sporten, jong en oud, validen maar ook minder validen. Sport kent vormen als topsport, wedstrijdsport, gezondheidssport, cosmetische sport of pleziërsporten. Hoepelen, knikkeren, hoela- hoepen, tikkertje en pinkelen vallen er tot dusverre buiten. Die behoren tot de bewegingscultuur.

Een sport kun je op verschillende manieren beoefenen. Het kan gaan om het presteren, het gezellig met elkaar bewegen, om het bewegen zelf, het kunnen showen, bewegen voor de gezondheid, avontuur en spanning zoeken. Soms heeft een sport de mogelijkheid om het op verschillende manieren te beoefenen. Je kunt volleyballen om het presteren, om de gezelligheid, om de gezondheid en om het bewegen zelf.

Maken we eigenlijk een onderscheid tussen het reguliere en ingeroosterde programma en het schoolsportprogramma op vrijwillige basis na schooltijd? Wat is de functie van dat schoolsportprogramma (verbredend, verdiepend) en welke vormen kiezen we? Te beantwoorden kernvragen:

- wat verstaan we onder sport?

- leren we leerlingen zich bewust te oriënteren op sport en dat te waarderen of gaat het om het opdoen van specifieke ervaringen op zich?
- leren we leerlingen zich ook te oriënteren op de bewegingscultuur of laten we dat aan het vrije spel van de krachten over?

*Leren we leerlingen problemen oplossen of bewegingsvaardigheden beheersen?*

Je kunt uren bezig zijn om leerlingen in de brugklas de bewegingsvaardigheid of de techniek lay-up bij basketbal te leren. Dat doe je in de hoop dat ze daarna die vaardigheid in het spel gaan toepassen. Je bent dan vaardigheidsgericht bezig. Hetzelfde doe je als je leerlingen de flop als hoogspringtechniek aanleert.

Je kunt ook meer probleemgericht werken. Tijdens het spelen van basketbal wordt er weinig uit stand met een set-shot gescoord. Dat is niet leuk en bij de leerlingen ontstaat een behoefte een vaardigheid te leren die het scoren kan doen toenemen. Het doelen in beweging met bijvoorbeeld een lay-in, lay-up of dunken zijn zulke vaardigheden. De nadruk ligt op het leren van manieren om een bewegings- en spelprobleem op te kunnen lossen.

Hoogspringen kun je op verschillende manieren doen, van gemakkelijk tot complex. Een opbouw kan verlopen van hurksprong via schotse sprong en straddle tot flop. Het gaat primair niet om het aanleren van een specifieke hoogspring- vaardigheid maar om op welke manieren je een bepaalde hoogte kunt overwinnen.

Probleemgericht betekent ook vaak meer gericht op spelen of bewegen in een betekenisvolle context. Het gaat om de zin en de betekenis die de situatie voor de beweging heeft. Het is minder gericht op oefenen. Ontwerpen van rijke leer- en bewegingsomgevingen krijgt bij het meer probleemgestuurd onderwijs nadrukkelijk aandacht. Het motiverende karakter van onderwijsleersituaties wordt belangrijk voor het optimaal leren van de inhoud.

Probleemgericht onderwijs legt meer nadruk op het relationeel bewegen. Het gaat vooral om de juiste actie op het juiste moment in de juiste situatie en minder om het substantieel bewegen: de beheerste uitvoering van de vaardigheid of de activiteit op zich. Te beantwoorden kernvragen:

- gaat het vooral om het oplossen van bewegings- en ensceneringsproblemen of om het leren van één specifieke vaardigheid?
- hoe goed moeten leerlingen vaardigheden leren beheersen?

*Gaat het primair om presteren leren of gaat het vooral om plezierig beleven?*

Het spelen van een lekker potje basketbal of het snel achter elkaar uitvoeren van salto's appelleert aan het beleven van het bewegen, aan de lol erin krijgen. Het is niet weg te denken uit het begin van een leerproces. Als je ergens enthousiast voor wordt wil je er ook wat meer van gaan leren. Je kunt er ook voor kiezen om alleen maar plezierig bezig te zijn. Het bewust en systematisch iets leren verdwijnt dan naar de achtergrond. Hierbij kan het ook gaan om het kortdurend ervaren van bewegingsactiviteiten. Het 'even proeven' komt tegemoet aan het tegenwoordige zappend bewegingsgedrag.

Er kan natuurlijk ook gekozen worden om naast en na een belevingsfase leerlingen bewust en systematisch te leren bewegen. Niet alleen het leren uitvoeren van bewegingsactiviteiten maar ook leren te leren, manieren kennen en kunnen gebruiken voor het oplossen van bewegings- en ensceneringsproblemen. Beleven, leren en leren te leren kan in een lessenreeks na of ten dele naast elkaar aan bod komen. De vraag is dan of we een beeld hebben van de duur van leerprocessen. Wanneer is van voldoende leren sprake?

De veelzijdigheid van het bewegingsonderwijs wordt alom geprezen. Maar waar ligt een grens tussen voldoende breedte en voldoende diepgang? Wat is de eigen kritische omvang voor de leerduur van een bewegingsgebied, -activiteit, -vorm of -vaardigheid? Wanneer zeg je: nu is het voldoende? Te beantwoorden kernvragen:

- zijn we primair een leervak of een belevingsvak?
- wat is de balans tussen breed aan bod en voldoende diepgang?

*Gaat het om bewegen als doel of bewegen als middel?*

Gaat het in het bewegingsonderwijs vooral om het leren voetballen, turnen, aan atletiek doen, judoën en bewegen op muziek? Met dát bewegen hangt ook samen: het leren samen te bewegen en het

leren over bewegen. Staan 'samen' en 'over' nu in dienst van het bewegen of niet? Ligt de prioriteit misschien bij het gebruiken van bewegen om bijvoorbeeld leiding te leren geven of sociaal vaardiger te worden? Het bewegen is dan middel.

Beide kan ook, maar het gaat steeds om de prioriteitsvraag. Waar ligt in het totale programma in bijvoorbeeld een leerjaar de nadruk op: bewegen als doel of als middel? Deze vraag speelt ook bij het over de grenzen van het vak heen willen gaan. Samenwerking met andere vakken betekent deelname aan thema's waarin het bewegen vaak een minder grote rol krijgt toebedeeld. Denk aan thema's als 'agressie', het 'verleggen van grenzen' of 'het leven van de mens toen'. Te beantwoorden kernvragen:

- is bewegen primair doel of middel?
- als het om beide gaat wat is dan de 'ideale' verhouding tussen doel en middel?

*Welke speelruimte krijgt de leerling écht?*

Deze vraag is niet specifiek een probleem van het bewegingsonderwijs. Het is een probleem van het hele onderwijs. Wat is de mate van open- of geslotenheid van het onderwijs? Welke speelruimte krijgen de leerlingen letterlijk en figuurlijk?

Leerlingen zelfstandig samen leren bewegen is hét centrale onderwerp in het nieuwe onderwijs. De mate waarin dat plaatsvindt hangt van de mogelijkheden van de groep leerlingen af, de bekwaamheid van de vakleraar zelf om 'zelfstandigheid' in het onderwijs te realiseren en de keuze van de inhoud. Docentgestuurd of leerlinggeleid is bijvoorbeeld af te leiden uit:

- de omvang en aard van de omgangsregels
- de veranderbaarheid van spel- of beweegregels
- de omvang aan vrijheid bij het kiezen van inhoud

Zelfstandigheid van leerlingen betekent dat de rol van de vakleraar meer begeleidend wordt. Het leerproces van de leerling komt centraler te staan. Er wordt beter op de interesses en mogelijkheden van de leerling aangesloten. Leerlingen kunnen keuzes maken en vorm en inhoud aan bewegingssituaties geven. Een meer ontwikkelend en experimenterend bezig zijn zou meer gestimuleerd kunnen worden. De grens ligt bij 'wat een vakleraar als onveilig waarneemt'. Experimenteren binnen grenzen dus. Te beantwoorden kernvragen:

- hoe zelfstandig mogen leerlingen zich in bewegingssituaties gedragen?
- wanneer is het bewegen veilig of onveilig?

*Middelen om inhoudelijke positiekeuzes duidelijk te maken*

De oplossing van en de keuzes bij de voorgaande vakinhoudelijke dilemma's kunnen door de volgende acties worden geëxpliciteerd:

- de keuze van de programma-inhoud aangeven.
- de wijze van evalueren en vaststellen van de rapportcijfers verduidelijken.
- het aangeven van kern- en keuzeonderdelen, reguliere en schoolsportonderdelen in het programma.
- aangeven van accentkeuzes binnen het samenhangend geheel van leren bewegen, leren over bewegen en leren samen te bewegen.
- een opzet maken van een vakwerkplan inclusief het vakconcept, het periodeplan inclusief de keuze van inhoud, bewegingsgebieden, de organisatie van het onderwijs- en begeleidingssysteem, de verantwoording van de outillage en de wensen op dat gebied.
- het vertalen in lessenreeksen met behulp van een planningswijzer waarbij zowel op plan- als uitvoeringsniveau keuzes worden gemaakt en beslissingen worden genomen.
- een opzet maken van een beleidsplan.

## **Politiek-strategische problemen**

Naast inhoudelijke, nauwelijks oplosbare vakproblemen spelen er voortdurend politiek-strategische vakproblemen een belangrijke rol.

### *Zijn we een vrijblijvende of professionele vaksectie?*

Kenmerkend voor een professionele vaksectie is:

- er is een actueel en praktisch functionerend vakwerkplan.
- er is een permanent actueel bijgesteld beleids- en ontwikkelingsplan.
- er is een interne en externe takenverdeling met voldoende inhoud.
- er wordt een actieve bijdrage aan het schoolbeleid en de -organisatie gegeven.
- er is sprake van een optimale benutting van elkaars bekwaamheden op vakinhoudelijk, organisatorisch en begeleidingsgebied.
- er is sprake van brede systematische deskundigheidsontwikkeling van de sectie als groep.
- er is systematisch en frequent overleg waarbij ontwikkelingen op organisatorisch, programmatisch en onderwijsaanpak gebied min of meer parallel plaatsvinden.
- er is sprake van onderling coachen en collegiale consultatie en regelmatige kritisch constructieve proces- en productevaluaties.

Een professionele docent werkt optimaal binnen de school, de sectie en zijn lessen en streeft naar voortdurende verbetering van het eigen functioneren. Hij heeft een sterk kritisch reflexief vermogen waarbij het eigen beroeps- en vakconcept het referentiekader vormt en is in staat zichzelf te ontwikkelen ten aanzien van zijn didactisch functioneren, de begeleiding van leerlingen en (vak)collega's en het managen van de klas, sectie of school. Hij is sterk innovatief. De kernvraag is:

- wat is de gewenste mate van individueel en collectief professioneel vakmanschap?

### *Welke speelruimte geven we sportorganisaties binnen het bewegingsonderwijs?*

Bewegingsonderwijs is sportonderwijs. Schoolsport typeert nog meer de samenhang met de jeugdsport. Bewegingsonderwijs en schoolsport vormen een samenhangend programma. Sport is een breed en veelvormig verschijnsel.

Sporten gebeurt door jong en oud, man en vrouw, georganiseerd en ongeorganiseerd. Sport is niet alleen top- of wedstrijdsport maar ook gezondheidssport, jeugdsport, pleziërsport en cosmetische sport. Sporten doe je om het presteren, het gezellig met elkaar bewegen, het showen, voor je fitheid, voor het avontuur en gewoon omdat je het prettig vindt om te bewegen.

De docent is de allrounder, die veel maar niet alle sporten didactisch kan vertalen en leerlingen kan aanbieden. De context van sport in de school is een pedagogische. Alle leerlingen krijgen veelzijdig bewegingsonderwijs en worden in het bewegen meervoudig bewegingsbekwaam.

De drempel naar sportorganisaties zoals verenigingen zou laag moeten zijn. Kennismakings- en instuiftrainingen werken drempelverlagend. Die acties werken aanvullend of... gaan trainers lessen van de docent overnemen? Worden er cursussen in bepaalde takken van sport door die trainers gegeven? Worden trainers op tijdelijke basis in de school aangesteld? Is er binnen de sportvereniging ook sprake van pedagogische contexten, anders dan in die van het bewegingsonderwijs? De kernvraag is:

- wanneer is van een optimale afstemming sprake tussen het bewegingsonderwijs en schoolsport én de jeugdsport in een sportorganisatie en daar buiten?

### *Wel of geen hoofdrol van de vaksectie in de school?*

Je bent primair leraar op een school en secundair een vakleraar bewegingsonderwijs. School- en sectietaken worden dus gecombineerd. De mate van inzet voor school of sectie varieert meestal. Hoe actiever een sectie zich in de school opstelt, des te sterker haar positie wordt. Een kritisch constructieve maar mede beleidsbepalende instelling ten opzicht van de school biedt de sectie veel kansen voor het realiseren van haar eigen beleidsdoelstellingen. De kernvraag is:

- hoeveel inzet stopt een vaksectie in eigen en schooltaakuitvoering en in welke mate wil ze beleidsbeïnvloedend binnen de school opereren?

### *De spanning tussen in balans en flexibel zijn*

Elke school streeft naar een optimale inzet van het personeel. Bij de meeste profielvakken wordt naast de lessen aan taken gewerkt. Ook bij het bewegingsonderwijs, maar daar veel minder. Om die

reden krijgen vakleraren vaak meer les- en schooltaken toegewezen. Die overinzet zou beter op vergelijkbare gebieden gericht kunnen zijn zoals de taken van de andere schoolcollega's. Honorering voor schoolsport met bewegingsactiviteiten die buiten roostertijd op vrijwillige basis kunnen worden beoefend is een goed alternatief. Naast het bevorderen van de sfeer op school bestaat schoolsport uit verbredende en verdiepende activiteiten.

Het bewegingsonderwijs wordt vaak in de vorm van enkele lesuren ingeroosterd. Dubbele uren zijn mogelijk en bij een toenemende ruimte om in de school flexibeler te kunnen roosteren door het teruglopend aantal contacturen kan ook gedacht worden aan sportmiddagen of -weken. De keuze van bewegingsgebieden en -activiteiten kan hierdoor worden verruimd.

Gemengd lesgeven (coïnstructie) is nog algemeen aanvaard. Niet-gemengd lesgeven levert in de meeste gevallen meer leraarslessen op dan gemengd lesgeven. Het pedagogisch belang erkennen van 'gemengd lesgeven' (coëducatie) en dat ook thematiseren kost dus leraarslessen.

Het bewegingsonderwijs kent per schoolsoort een minimumlessentabel. Dat kunnen vrijwel uitsluitend contacturen zijn maar combinaties van contacturen en begeleide of niet-begeleide zelfstudie-uren zijn ook mogelijk.

Achter al deze flexibiliteitsoverwegingen speelt de eigen rechtspositie en takeninzet. Kunnen uren en taken gemakkelijk tegen elkaar worden uitgewisseld? Gaat het dan alleen om taken en uren binnen het vak of ook om taken en uren binnen de school? Te beantwoorden kernvragen:

- wordt schoolsport als een belangrijke schoolactiviteit gezien die in taakuren gehonoreerd moet worden?
- in hoeverre spoort roosterflexibiliteit met gewenste verruiming van het aanbod?
- hoe principieel wordt het gemengd lesgeven door een sectie of vakleraar gezien?
- hoe roosteren we het begeleid zelfstandig leren in en in hoeverre accepteren we onze meer begeleidende rol hierbij?
- hoe flexibel is de uitwisseling van taken en uren binnen het vak en de school en hoe bedreigend of kansrijk worden die mogelijkheden gezien?

#### *Kan een vak achter de streep tóch examenvak zijn?*

Elke vak is examenvak. Het bewegingsonderwijs als 'LO- deel 1' ook. Voor de overgang spelen de cijfers van LO meestal een beperkte of geen rol. Determinatie, promotie of doublure gebeurt vooral op cognitieve kwaliteiten en niet op motorische. LO is één van de vakken achter de streep. Het is niet onbelangrijk, maar het telt niet in alle opzichten echt mee. Is dat erg?

In het HAVO- en VWO-programma is nu het bewegingsonderwijs opgenomen als 'Deelvak Lichamelijke Opvoeding 2'. Een examenvak. Ook in het VMBO wordt er al mee geëxperimenteerd. In essentie is de inhoud van dit examenprogramma niet anders dan van wat eerder de inhoud van het hele VO-2 programma is genoemd. Meer zaken kunnen uitgebreider worden behandeld. Als argumenten vóór 'LO als examenvak' worden wel genoemd:

- op school worden alle leerlingen bereikt en alleen op school kan een voldoende brede introductie in bewegen worden verzorgd.
- het is bruikbaar en boeiend.
- koppeling tussen bewegingservaring en bewegingskennis is voor vele vervolgstudies een waardevolle basis.
- leerlingen moeten zich kunnen ontplooien in iets waar ze goed in zijn ook als daar niet een direct aanwijsbaar nut aan verbonden is.
- vakspecifieke (ALO) en vakoverstijgende doorstroomrelevantie (leren studeren, samenwerken, organiseren e.d. want dat leer je in het bewegingsonderwijs).
- voorbereidend voor vrijwilligerswerk in de sport.
- betere voorbereiding op de bewegingscultuur: 'completere sporter'
- topsportstroom in de vorm van extra ondersteuning voor de leerlingen die op een hoog of hoger niveau willen sporten.

Strategisch geldt dat er vaak extra faciliteiten zijn - geld en ondersteuning - voor een ontwikkelingstraject. Hiervan kan de sectie profiteren. Er kunnen ook echter nadelen of tegenargumenten worden aangegeven voor LO als examenvak, zoals:

- Een brede introductie en voorbereiding op zoets als vrijwilligerswerk in de sport of een meer complete sporter worden, is door het nastreven van een meervoudige bewegingsbekwaamheid al voldoende in het verplichte LO- programma gewaarborgd. De extra ondersteuning voor de leerlingen die op een hoog of hoger niveau willen sporten kan de school niet voldoende bieden. Kortom: er kan niet zo veel meerwaarde worden geboden.
- Er is niet voldoende doorstroomrelevantie, ook niet bij de ALO's, want de instroom is te divers. Programma's op maat bestaan niet in het hoger onderwijs, vakoverstijgende vaardigheden kunnen ook op een andere manier verworven worden. Het kan alleen voor de student straks enige studietijd besparen.
- Bovendien ligt de nadruk in het examenprogramma op de theoretische component en niet op de eigen vaardigheid. Het leidend principe is immers: het kiezen, arrangeren en begeleiden van bewegingssituaties, voor zichzelf, maar vooral voor anderen.

Je kunt natuurlijk ook pragmatisch vóór een examenprogramma zijn, omdat meer uren voor LO geen kwaad kan en het politiek gezien aantrekkelijk is, zo'n meerwaarde door meer waardering voor LO: ook wij zijn een examenvak! In alle gevallen geldt bovendien dat de kosten en de baten goed tegen elkaar moeten worden afgewogen. Het extra kost veel inspanning - inzet van leraren, ontwikkelingstijd - en je moet alert blijven voor de pogingen op de langere termijn om LO in het gemeenschappelijke deel van de profielen te verminderen. Het is immers al een examenvak. Te beantwoorden kernvraag:

- is LO als examenvak al die moeite waard of krijgt het juist hiermee de sleutel tot ontwikkeling van het vak in handen?

## 7 Hoofdstuk in vogelvlucht

De ontwikkelingen in het basisonderwijs en de onder- en bovenbouw van het VO worden afzonderlijk beschreven. Zo ook de mogelijke consequenties voor het bewegingsonderwijs in de verschillende schooltypes.

Veranderingen dringen zich op. Pogingen tot verbeteringen of vernieuwingen zouden tot een integrale aanpak moeten leiden. Het in samenhang veranderen van de onderwijsorganisatie, inhoud, aanpak en wijze van beoordelen.

De organisatie zou professioneler moeten werken, de verdeling van studielast over contact- en zelfstudie-uren zou als uitgangspunt moeten worden genomen en het rooster zou flexibeler moeten worden opgezet.

Inhouden moeten nog bewuster worden gekozen waarbij de exemplarische waarde van inhouden een sleutelrol vervult. Een kern- en keuzeprogramma binnen het ingeroosterde deel én een aanvullend (verbredend of verdiepend) programma als schoolsport.

De aanpak moet zich richten op het zelfstandiger leren van leerlingen in het studiehuis en dus ook in de speelkamer. Het leren te leren naast beleven en leren krijgt hierin nadrukkelijk aandacht. De sturing vindt plaats op basis van projecten en taken in combinatie met het kunnen uitvoeren van verschillende rollen.

De rol van docent zal meer begeleidend van aard worden, meer een indirect opereren met veel aandacht voor het gebruik van leermiddelen.

Een onderzoek maakt duidelijk dat de praktijk nog steeds meer op 'beleven' is gericht en een breed aanbod dan op leren of leren te leren met de nodige diepgang. We maken ons als leervak dus nog niet voldoende waar!

Het ontwikkelen van een speelkamer vereist een geïntegreerde aanpak en kent meerdere scenario's. Een keuze is nodig.

Bij die keuzes kom je ongetwijfeld voor dilemma's te staan. Ze zijn inhoudelijk of politiek-strategisch van aard en kleuren de inhoud en vormgeving van het bewegingsonderwijs. Ook hier zijn bewuste keuzes nodig.

In dit hoofdstuk zijn de volgende **modellen** te vinden:

- in paragraaf 4 komt het reflectiemodel om de hoek kijken en
- in paragraaf 5 worden de aspecten beschreven van een 'taakmodel'.

## Referenties

In dit boek wordt geprobeerd een brug te slaan tussen de voor sport en bewegen relevante theorie en de praktijk van het les- of training geven. De volgende bronnen zijn geraadpleegd.

- Abbott, J. (1993) The creation of effective modern learning communities: Constructivism in practice. In: Duffy et al. *Designing environments for constructive learning*. Berlin, New York, London, Paris, Tokyo, Barcelona: Springer-Verlag.
- Abeles, R.P. (1987). *Lifespan perspectives and social psychology*. Hillsdale.
- Achterberg, F. & Koster, B. (1999). *Steunen leren stimuleren*. Praktijkboek voor begeleiding van docenten inclusief werkboek. Groningen: Wolters- Noordhoff.
- Adolph, H. & Hönl, M. (1994). *Integrative Sportspielvermittlung*. Kassel.
- Alderman, K.M. (2004). *Motivation for achievement* (2nd edition) London, New Jersey: Lawrence Erlbaum Association.
- Auweele, Y., Bakker, F. van den, Biddle, S., Durand, M. & Seiler, R. (Red; 1999). *Psychology for physical educators*. Leeds: Human Kinetics.
- Baars-van Moorsel, M. (2003). *Leerklimaat. De culturele dimensie van leren in organisaties*. Proefschrift Universiteit Tilburg. Delft: Eburon.
- Baert, H., & Dekeyser, L. (Red.). (1999). *Projectonderwijs, leren en werken in groep*. Leuven/Amersfoort: Acco.
- Bakx, A., Sijtsma, K., Sanden J.M.M. van der, & Taconis, R. (2002). Development and evaluation of a student-centered multimedia self-assessment instrument for social communicative competence. *Instructional Science*, 30, 335-359.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28 . 117-148.
- Bax, H. et al. (1995). *Werkboek bewegingsonderwijs voor de BAVO*.
- Bax, H. & Heuvel, A. van den (2005). *Ethiek in beweging*. Assen: Van Gorcum.
- Beattie, M. (1995). New prospects for teachers education: narrative ways of knowing teaching and teacher learning. *Educational Research*, 37, 53-70.
- Behets, D. (1996). De startcompetenties van de leraar lichamelijke opvoeding. *Hermes*, 4.
- Berg, R. van den, & Vandenbergh, R. (1999). *Succesvol leiding geven aan onderwijsinnovaties*. Investeren in mensen. Alphen aan den Rijn: Samson.
- Berg, G.W., van den (2002). *Bewegingsvaardigheidstest volgens een relationeel bewegingsconcept*. Nijverdal: 't Web.
- Bergen, Th.C.M. (1996). *Docenten scholen docenten. Over de professionele ontwikkeling van docenten door middel van peer coaching*. Inaugurale rede Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Bergen, Th., & K.Derksen (1995). Perspectief op zelfstandig leren. In: *Handboek tweede fase*. Alphen a/d Rijn: Samson.
- Bjorklund, D.F. & Pellegrini, A.D. (2002). *The origins of human nature. Evolutionary developmental psychology*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Boekaerts, M., & Simons, P.R. (1995). *Leren en instructie. De psychologie van de leerling en het leerproces*. Assen: van Gorcum.
- Bolhuis, S. (1995). *Leren en veranderen bij volwassenen*. Bussum.
- Bolhuis, S. (2000). *Naar zelfstandig leren. Wat doen en denken docenten?* Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Bolhuis, S., & Kluvers, C. (1998). Procesgericht onderwijs. In: J. Vermunt & L. Verschaffel (Red.). *Onderwijzen van kennis en vaardigheden* (87-106). *Onderwijskundig Lexicon Editie III*. Alphen aan den Rijn: Samson Tjeenk Willink.
- Bolhuis, S.M., & Simons, P.R.J. (1999). *Leren en werken*. Deventer: Kluwer.
- Boonstra, J. (2002). Lerend veranderen in het hoger onderwijs: problemen en successen. *Thema*, 5, 4-11.
- Bosch, H. van den (2001). Van probleemgestuurd naar competentiegericht onderwijs. *Onderzoek van Onderwijs, juni*, 24-30.
- Bosch, H. van den, & Gerritsen, R. (1995). *Handboek PGO*. Nijmegen: Faculteit der Beleidswetenschappen, KUN.
- Bottenburg, M. van (2004). *Verborgene competitie. Over de uiteenlopende populariteit van sporten*.

- Nieuwegein: Arko Sports Media.
- Boxtel, C. van (2000). Sociale interactie die bijdraagt aan begripsontwikkeling. In: J. van der Linden & E. Roelofs (Red.). *Leren in dialoog*, 65-88. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Breeuwsma G., *De constructie van de levensloop*, Amsterdam-Meppel, 1994.
- Brettschneider, W.D. & Sack, H.G. (1996). Youth in the context of social change, In: P. de Knop e.a.(eds), *Worldwide trends in youth sport*, 139-151. Leeds: Human Kinetics.
- Brodtmann, D. & Trebels, A.H. (Hg)(1983). *Sport begreifen, erfahren und verändern* Reinbek.
- Brückel, F. & Giess-Stüber, P. (2005). Professionalisering bij Sportleherinnen und Sportlehrern. Empirische Ergebnisse aus Freiburg. *Sportunterricht*, 54, 2, 35-40.
- Buisman, A. & Middelkamp, J. (2002). *Jeugdsport. Een verhaal apart*. Maarssen: Elsevier.
- Bult, P. (1997). *Groninger actief leven model. Een sportstimuleringsstrategie voor sedentaire senioren*. Haarlem.
- Buskermolen F., & Slotman, R. (1999). Beroepsopleiding innoveren met competenties: problemen en nieuwe kansen. In: K. Schlusmans, R. Slotmna, C. Nagetgaal, G. Kinkhorst (Red.). *Competentiegerichte leeromgevingen* (103-116). Utrecht: Lemma.
- Buytendijk, F.J.J. (1964). *Algemene theorie van de menselijke houding en beweging*. Utrecht.
- Buytendijk, F.J.J. (1965). *Prolegomena van een antropologische fysiologie*. Utrecht.
- Caine, R.N., & Caine, G. (1997). *Education on the edge of possibility*. Alexandria: ASCD.
- Caluwé, L. de, & Vermaak, H. (2002). *Leren veranderen. Een handboek voor de veranderkundige*. Deventer: Kluwer.
- Clement, M. (1995). *De professionele ontwikkeling van leerkrachten basisonderwijs. De spanning tussen autonomie en collegialiteit*. Proefschrift. Leuven.
- Cornelis, A. (1998). *Logica van het gevoel*. Amsterdam/Brussel/Middelburg: Essence.
- Cranenburgh, B. van & Mulder, Th.(1986). *Van contractie naar actie*. Utrecht-Antwerpen.
- Cratty, B. (1973). *Movement behavior and motor learning*. Philadelphia.
- Creemers, B.P.M. (1991). *Effectieve instructie*. Den Haag.
- Dam, G.T.M. ten, Hout J.F.M.J. van, Terlouw, C., & Willems., J. (2000). *Onderwijskunde hoger onderwijs. Handboek voor docenten*. Assen: van Gorcum.
- Daug, R., Mechling, H., Blischke, K. & Olivier, N. (Hrsg), *Sportmotorisches Lernen und Techniktraining*, Band 1-2, Schorndorf, 1991.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press.
- DeCorte, E. (1996). Actief leren binnen krachtige onderwijsleeromgevingen. *Impuls*, 25(4), 145-156
- Dekeyser, L., & Baert, H. (1999). *Projectonderwijs: leren en werken in groep*. Leuven: Acco.
- Dekker, R. & Cranenburgh, B. van (1996). Blind serveren; de rol van visuele en/of kinesthetische informatieverwerking bij motorische vaardigheden. *Richting/Sportgericht*, 51, 13-22.
- Delden. P. van (1995). *Professionals: kwaliteit van het beroep*. Amsterdam: Contact.
- Delhoofen, P. (1998). *De gekantelde school. Organisatie van zelfgestuurd onderwijs*. Groningen: Wolters- Noordhoff.
- Derville, L. (1992). *The use of psychology in teaching*. London.
- Dieleman A., Linden, F.J. van der & Perreijn, A.C. (red; 1993). *Jeugd in meervoud*. Heerlen.
- Dietrich K., G. Dürrwächter, H.J. Schaller, *Die Grossen Spiele*, Aachen, 1994.
- Digel, H. (1982). *Sport verstehen und Gestalten*, Reinbek.
- Digel, H. (1983). *Lehren im Sport*. Reinbek.
- Dijkman, W.M. (1993). *Didactiek en lerende volwassenen*. Leiden.
- Dirksen, W.(1983). *Vakoverschrijdend bewegingsonderwijs*. Utrecht.
- Dochey, F.J.R.C., & Moerkerk, G. (1997). The present, the past and the future of achievement testing and performance assessment. *International Journal of Educational Research*, 27(5), 415-432.
- Dochy, F., Heylen, L., & Mosselaer, H. van de (Red.)(2002). *Assessment in onderwijs. Nieuwe toetsvormen en examinering in studentgericht onderwijs en competentiegericht onderwijs*. Utrecht: Lemma.
- Driel, G. van, Gugten, T., van der & Loopstra, O. (2004). *Beroepscompetentieprofiel voor leraren lichamelijke opvoeding*. Zeist: Jan Luiting Fonds.
- Ebbens, S.O. (1994). *Op weg naar zelfstandig leren, effecten van nascholing*. Groningen.
- Ebbens, S.O., Ettekoven, S. & Rooyen, J. van (1996). *Effectief leren in de les*. Groningen.
- Ebbens, S. & Ettekoven, S. (2000). *Actief leren. Bevorderen van verantwoordelijkheid van leerlingen*

voor hun eigen leerproces. Groningen: Wolters- Noordhoff

Ehni, H., Kretschmer, J. & Scherler, K.H. (1985). *Spiel und Sport mit Kindern*. Reinbek.

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

Elshout- Mohr, M., & van Hout-Wolters, B. (1995). Actief leren en studeren: acht scenario's. *Pedagogisch Studiën*, 72, 273-300.

Eijl, P.J. van, Cappetti, C.P.L.F., Merckx, J.J., & Muyden, J.N. van (1988). *Onderwijs in modulen*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Emst, A.C. van (1998). *Professionele cultuur in onderwijsorganisaties*. Utrecht: APS/ Educern.

Engelen, A., & Bergen, Th. (2002). Op zoek naar factoren, die van coaching een 'krachtige' leeromgeving maken. *Pedagogische Studiën*, (79), 305-321.

Faber, K. (1989). *Bewegingsonderwijs op maat*. Baarn.

Faber, K., (1993). *Een leerplan lichamelijke opvoeding*. Groningen.

Faber, K. (1994). *Vakwerkplan-voorbeeld De Westhoeveschool voor techniek/vbo/ivbo*. Enschede.

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

Franke, M.L., Carpenter, T.P., Levi J., & Fennema, E. (2001). Capturing teachers' generative change: a follow-up study of professional development in mathematics. *American Educational Research Journal*, 38, 653-689.

French, K.E. & McPherson, S.L. (1999). Adaptations in response selection processes used during sport competition with increasing age and expertise. *International Journal of Sport Psychology*, 30, 173-193.

Fullan, M.G. (1998). The meaning of educational change: a quarter of a century of learning. In: A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, D. Hopkins (Eds.). *International Handbook of Educational change (214-230)*. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers.

Gallagher, J.D. (1984). Making sense of motor development: interfacing research with lesson planning. In: J.R. Thomas (Ed.) *Motor development during childhood and adolescence*. Minneapolis.

Gallahue, D.L. (1982). *Understandig motor development in children*. New York.

Gallahue, D.L. & Ozmun, J.C. (1995). *Understandig motor development: infants, children, adolescents, adults*. Madison.

Geerligts, T. (1993). Beoordelen van scripties, In: H.J.M. van Berkel & E.H. Bax (Red.). *Beoordelen in het onderwijs (93-101)*. Houten: Bohn, Stafleu van Loghum.

Göhner, U. (1992). *Einführung in die Bewegungslehre des Sports, Teil 1: Die Sportlichen Bewegungen*, Schorndorf.

Göhner, U. (1999). *Einführung in die Bewegungslehre des Sports, Teil 2: Bewegelerlehre des Sports*, Schorndorf.

Gravemeijer, K. (1999). Ontwikkelingsonderzoek: een praktijk nabije onderzoeksmethode. In: B. Levering & P. Smeyers (Red.). *Opvoeding en onderwijs leren zien. Een inleiding in interpretatief onderzoek (233-256)*. Meppel: Boom.

Griffin, L.L., Mitchell, S.A. & Ostin, J.L. (1997). *Teaching sport concepts and skills*. Champaign.

Griffin, L.L. & Butler, J.I. (Eds.; 2005). *Teaching games for understanding. Theory, Research, and Practice*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Groot, A.D. de (1986). *Begrip van evalueren*. Den Haag: VUGA.

Guskey, T. Huberman, M. (1995). *Professional development in education*. Teachers College Press.

Have, S. ten (2002). *Voorbeeldig veranderen. Een kwestie van organiseren*. Proefschrift Universiteit Twente. Amsterdam: Nieuwezijds.

Hellison, D.R. & Templin, T.J. (1991). *A reflective approach to teaching physical education*. Champaign.

Hermans, H.J.M. & Hermans-Jansen, E. (1995). Self-Narratives. The construction of meaning in psychotherapy. New York/London: Guilford Press.

Heuvel, M. van den & Poel, H. van der (1999). *Sport in Nederland*. Haarlem: De Vrieseborch.

Hoyle, E., & John, P.D. (1995). *Professional knowledge and professional practice*. London: Cassell.

Huizen, P. van, van Oers, B., & Wubbels, Th. (2002). Ontwikkeling van een beroepsidentiteit door

- aankomende leerkrachten. *Pedagogische Studiën*, 79, 287-304.
- Janssen-Noordman A., Merriënboer, J. van, Vleuten, C. van der, & Bouhijis, P. (2000). Het leren van complexe taken. *Onderzoek van onderwijs*, 11.
- Johnson, D.W., & Johnson, R. (1999). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, Minnesota: Interaction Book Company.
- Jonassen, D.H. & Land, S.M. (2000). *Theoretical foundations of learning environments*. London/New Jersey: Lawrence Erlbaum Association.
- Jong F. de, & Biemans, H. (1998). Constructivistisch onderwijs. In: J. Vermunt & L. Verschaffel (Red.). *Onderwijzen van kennis en vaardigheden (67-86)*. *Onderwijskundig Lexicon Editie III*. Alphen aan den Rijn: Samson Tjeenk Willink.
- Kaldeway, J. (Red) (1996). *Leren leren in didactisch perspectief*. Groningen: Wolters Noordhoff.
- Kaldeway, J. (1999). Kunst en kunde van het studeren. In: J. Kaldeway (Red.). *Leren leren in het hoger onderwijs (17-88)*. Leuven/ Amersfoort: Acco.
- Kamphorst, J.C., & Tuinenga, M.G. (1995). *De tweede fase in beweging. De lichamelijke Opvoeding in de laatste leerjaren van het voortgezet onderwijs nader onderzocht*. Groningen: Hanzehogeschool, Faculteit Gamma.
- Kelchtermans, G. (1994). Biographical methods in the study of teachers'professional development. In: Carlgren, G. Handal & S. Vaage (Eds.). *Teachers'minds and actions: research on teachers' thinking and practice (93-108)*. London: The Falmer Press.
- Kenyon, G.S. (1970). Attitude toward sport and physical activity among adolescents from four English speaking countries. In: Lüschen, G. (Hrsg). *Cross-cultural analysis of sports and games*. Champaign (Illinois), 138-155.
- Kirk, D. & MacPhail, A. (2002). Teaching Games for Understanding and situated learning. Rethinking the Bunker-Thorpe model. In: *Journal of Teaching in Physical Education*, 21 (2), 177-192.
- Klarus, R. (1998). *Competenties erkennen. Een studie naar modellen en procedures voor leerweg onafhankelijke beoordeling van beroepscompetenties*. Den Bosch: CINOP.
- Knop, P. de. (1998). Wat maakt sport en bewegingsonderwijs leuk? *Lichamelijke Opvoeding*, 13, 576-579 en 14, 621-625.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Kolb, D., Rubbin, L.M., & Osland, J.S. (1991). *Organization behavior, an experimental approach*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Korthagen, F.A.J. (1998). *Leraren leren leren. Realistisch opleidingsonderwijs, geïnspireerd door Ph.A.Kohnstamm*. Rede bij de aanvaarding van het ambt van bijzonder hoogleraar op de Kohnstamm-leerstoel aan de universiteit van Amsterdam. Amsterdam: Vossiuspers AUP.
- Korthagen, F., Koster, B., Melief, K., & Tigchelaar, A. (2002). *Docenten leren reflecteren*. Soest: Nelissen.
- Korthagen, F.A.J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Koster, B. (2002). *Lerarenopleiders onder de loep. De ontwikkeling van een beroepsprofiel voor lerarenopleiders en het effect van het kennismaken daarvan op hun zelfdiagnose*. Proefschrift Universiteit Utrecht. Utrecht: IVLOS.
- Kugel, J. (1969). *Lichaamsplan, lichaamsbesef, lichaamsidee*. Groningen.
- Kuhlemeier, J.B., & Bergh, H. van den (1999). Vaksecties en leerprestaties bij aardrijkskunde in het voortgezet onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 76, 2-20.
- Kurz, D. (1997). Zur Pädagogischen Grundlegung des Schulsports in Nordrhein-Westfalen, In: *Vorschläge des Curriculumrevisions in Schulsport in Nordrhein-Westfalen*. Soest, 1997.
- Kwakman, C.H.E. (1999). *Leren van docenten tijdens de beroepsloopbaan, studies naar professionaliteit op de werkplek in het voortgezet onderwijs*. Proefschrift. Nijmegen: Universiteit Nijmegen.
- Lavay, B.W., French, R. & Henderson, H.L. (1997). *Positive behavior management strategies for physical educators*. Champaign.
- Leat, D., & Nichols, A. (2000). Brains on the table: diagnostic and formative assessment through observation. *Assessment in Education*, vol. 7, 1, 103-121.
- Lee, A.M. & Solmon, M.A. (1992). Cognitive conceptions of teaching and learning motor skills. *Quest*,

44, 57-71.

- Leermakers, S. (1989). *Hoe motiveer ik mijn leerlingen?* Nijkerk.
- Lodewijks, J.G.L.C. (1993). *De kick van het kunnen: over arrangement en engagement bij het leren*. Inaugurele rede KUB. Tilburg: MesoConsult.
- Loopstra, O. (1983). *Over bewegen en bewegingsonderwijs*. Baarn: Bekadidact.
- Loosch, E. (1997). Variabilität-Phänomen und Prinzip menschlicher Bewegung. *Sportwissenschaft*, 27, 3.
- Looy, L.van, (Red), Aelterman, T., Daems, F., Devos, G., Eisendrath, H. & Goegebeur, W. (2002). *Zelfstandig en coöperatief leren*. Brussel: VUBPress.
- Lowijck, J. & Verloop, N. (Red). *Onderwijskunde*. Groningen.
- Magill, R.A. (1989). *Motor learning, concepts and implications*. Dubuque.
- Massink, M., & Nanninga, J.W. (1995). *Spelen met problemen*. Baarn: Bekadidact.
- McMorris, T. (1999). Cognitive development and the acquisition of decision-making skills. *International Journal of Sport Psychology*, 30, 151-172.
- Moegling, K. (1999). Was ist zeitgemässer Schulsport? *Sportunterricht*, 314-323. Schorndorf.
- Mosston, M. & Ashworth, S. (1994). *Teaching physical education*. New York.
- Murphy, E., & Rhéaume, J. (1997). *Course TEN-62349*. Quebec: Université Laval.
- Mulder, M. (2000). *Comptentieontwikkeling in bedrijf en onderwijs*. Inaugurele rede. Wageningen: Universiteit Wageningen.
- Munnik, C. de, & Vreugdenhil, K. (1995). *Didactisch routeboek*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Neumann, P. (1999). Zwischen Erlebnisorientierung und Erfahrungsbildung. *Sportwissenschaft*, 29, 2, 158-179.
- Nideffer, R.M. (1992). *Psyched to win*. Champaign.
- Nijhof, W.J., Franssen, H.A.M., Hoeben, W.Th.J.G., & Wolbert, R.G.M. (1995). *Handboek Curriculum. Modellen, theorieën, technologieën*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Oers, B. van (1987). *Activiteit en begrip: proeve van een handelingspsychologische didactiek*. Amsterdam.
- Olst, E.H., Kok, A. & Orlebeke, J.F. (1988). *Inleiding in de psychofysiologie*. Deventer.
- Palen, H. van der & Teune, R. (1997). *Spel in zicht*, Baarn.
- Parreren, C.F. van (1988). *Ontwikkeld onderwijs*. Leuven/Amersfoort: Acco.
- Parry, S.B. (1996). The quest for competencies. In: *Training*, 12 (3), 48-56.
- Pintrich, P.A. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667-687.
- Pijning, H.F., Span, P., Beurden, B. van (Red; 1988). *Psychologie in het onderwijs van motorische vaardigheden*. Groningen.
- Pintrich, R., Marx, W.W., & Boyle, A.B. (1993). Beyond cold conceptual change: the role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Review of Educational Research*, 63(2), 167-199.
- Plomp, Tj., Feteris, A., Peters, J.M. & Tomic, W (red; 1992). *Ontwerpen van onderwijs en trainingen*. Utrecht: Lemma.
- Ponte, P., Ax, J., Beijaard, D., & Wubbels, Th. (2002). De ontwikkeling van professionele kennis via actieonderzoek door docenten en de begeleiding daarvan door opleiders. *Pedagogische Studiën*, 79, 322-338
- Pouwels, J., & Bergen, Th. (1997). De vitalisering van het beroep van docent. In: Th. Bergen, A. Knoers & P. Slegers (Red.). *Perspectieven op de school in dynamische ontwikkeling (251- 266)*. Alphen aan den Rijn: Samson Tjeenk Willink.
- Prick, L. (2000). *Onderwijs op de divan*. Amsterdam: van Gennep.
- Reeve, J., Nix, G., & Hamm, D. (2003). Testing Models of the experience of self-determination in intrinsic motivation and the conundrum of choice, *Journal of Educational Psychology*, 95, 375-392.
- Rieder, H., & Lehnertz, K. (1991). *Bewegungslernen und Techniktraining*. Schorndorf.
- Roode, D. (2005) *It is not about education, it is about inspiration*. MA in Education, London: University of Greenwich.
- Rossum, J.H.A. van (1987). *Motor development and practice; the variability of practice hypothesis in perspective*. Amsterdam.
- Rossum, J.H.A. van (1988). Variabiliteit in oefening: een twijfelachtige procedure. *Lichamelijke*

*Opvoeding*, 13.

Rossum, J.H.A. van (1998). *Talenterkenning en talentontwikkeling*. NOC\*NSF.

Rowe, P. (Red; 1997). *Instructie in de les lichamelijke opvoeding*. Leuven.

Rijdsdorp K., *Gymnologie*, Utrecht, 1971.

Sanden, J. van der, Terwel, J., & Vosniadou, S. (2000). New learning in science and technology: a competency perspective. In: P.R.J. Simons, J.L. van der Linden & T.M. Duffy (Eds.). *New Learning* (119-140). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Sanders, O. (1996). De courbette en het domein van het motorisch leren en De kata van het turnen. *Richting/Sportgericht*, 50.

Scherler, K.H. & Schierz, M. (1993). *Sport Unterrichten*. Schorndorf.

Schlusmans, K., Slotman, R., Nagtegaal, C., & Kinkhorst, G. (Red.) (1999). *Competentiegerichte leeromgevingen*. Utrecht: Lemma.

Schmidt, H.G., & Moust, J.H.C. (1998). *Probleemgestuurd onderwijs. Praktijk en theorie*. Groningen: Wolters- Noordhoff.

Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. & Kleiner, A. (2001). *Lerende scholen*. Schoonhoven: Academic Service.

Sikkes, R. (2000). *Het sprookje van de statusdaling. Feiten en mythen over leraren*. Leeuwarden: LDC Publicaties.

Simons, P.R.J. (1989). Learning to learn. In: P. Span, E. De Corte & B. van Hout Wolters (Red.). *Onderwijsleerprocessen, Strategieën voor de verwerking van informatie* (16-25). Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.

Simons, R.J. (1993) *Constructive learning: The role of the learner*. In: Duffy et al (1993) *Designing environments for constructive learning*. Berlin, New York, London, Paris, Tokyo, Barcelona: Springer-Verlag.

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

Simons, R.J., Linden, J. van der & Duffy, T. (2000). *New Learning*. Dordrecht: The Netherlands/Boston, MA: Kluwer Academic Publishers.

Slavin, R. (1995). *Cooperative learning: theory, research and practice*. Boston: Allyn & Bacon.

Smit, N.J., Hulshof, M.J.F., & Willems, J.M.H.M. (Red.)(1994). *Beïnvloeden van studeergedrag, Suggesties voor maatregelen die opwekken tot actief studeergedrag*. Utrecht: VSNU.

Sol, D. (1985). Perspectief bij de leerstofplanning, *Richting*, 40 ,3, 60-65.

Söll, W. (1996). *Sportunterricht Unterrichten*. Schorndorf.

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

Steenbergen, J. (2004). *Grenzen aan de sport. Een theoretische analyse van het sportbegrip*. Maarssen: Elsevier.

Steenbergen J., Tamboer, J. (1998). Het dubbelkarakter van sport: een conceptuele dynamiek. J.

Steenbergen, A.J. Buisman, P. de Knop, J.M.H. Lucassen. *Waarden en normen in de sport*, 69-96. Houten/Diegem: Bohn Stafleu van Loghum.

Steffgen, G., Fröhling, R. & Schwenkmezger, P. (2000). Motive sportlicher Aktivität. In: *Sportwissenschaft*, 408-421, 4.

Stegeman, H., Timmers, E. & Beenen, J. (1984). *Naar een werkplan bewegingsonderwijs*. Meppel.

Stegeman, H. (Hrsg)(1995). *Leibeserziehung der 16- bis 20-jährigen*. Zeist.

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

Stevens, J., Coenjaerts, D., & Horebeek, G. van (1998). *Praktijkbegeleiding van docenten*. Leuven/Apeldoorn: Garant.

Swanborn, P.G. (1999). *Evalueren. Het ontwerpen, begeleiden en evalueren van interventies: een methodische basis voor evaluatie-onderzoek*. Amsterdam: Boom.

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

Tamboer, J.W.I. (1985). *Mensbeelden achter bewegingsbeelden*. Haarlem.

Tamboer, J.W.I. (1989). *Filosofie van de bewegingswetenschappen*. Leiden.

Tamboer, J. (2004). *Voetbal*. Maarssen: Elsevier.

- Tamboer, J. & Steenbergen, J. (2000). *Sportfilosofie*. Leende: Damon.
- Thomas, A., Simons, D. & Brackhane, R. (1977). *Handlungspsychologische Analyse sportlicher Uebungsprozesse*. Schorndorf.
- Thorpe, R.D. & Bunker, D. (1989). A changing focus in games teaching. In: L.Almond(Ed.). *The place of physical education in schools* (pp.42-71). London: Kogan Page.
- Tielemans, J. (1993). *Psychodidactiek*. Apeldoorn/Leuven: Garant.
- Timmers, E. (2001). *Bewegingsdidactiek*. Haarlem: De Vrieseborch.
- Timmers, E. (2003). *'Krachtig' opleiden van vakdocenten bewegingsonderwijs*. Een onderzoek naar de effecten van een 'krachtige' leerwerk omgeving op de professionele ontwikkeling van Leraren In Opleiding (LIO's). Proefschrift. Haarlem: De Vrieseborch.
- Timmers, E. (2005). *Actief leren onderwijzen. Activerende didactiek voor gemotiveerd en ontwikkelend leren bewegen en sporten*. Haarlem: De Vrieseborch.
- Timmers E., T. Meertens, *Spelen(d) leren spelen. Een voorbeeld van ontwikkelend spelonderwijs of speltraining*. Haarlem: De Vrieseborch, 1998.
- Timmers E, T.Meertens, *Slim spelen*. Werkboek 'spel' voor leerlingen in de eerste én tweede fase van het VO met een docenthandleiding. Haarlem: De Vrieseborch, 2001.
- Timmers, E. & Stegeman, H. (2004; 2<sup>e</sup> druk). *Beleid in bewegen*. Haarlem: De Vrieseborch.
- Turner, A. & Martinek, T.J. (1995). Teaching for understanding: a model for improving decision making during game play. *Quest*, 47, 44-63.
- Vandenbergh, R., & Berg, D. van den (1997). Onderwijsvernieuwing en de professionele ontwikkeling van leraren. In: Th. Bergen, A. Knoers & P. Slegers (Red.). *Perspectieven op de school in dynamische ontwikkeling* (145-163). Alphen aan den Rijn: Samson Tjeenk Willink.
- Vandenbergh, R., & Kelchtermans, G. (2002). Leraren die leren om professioneel te blijven leren: kanttekeningen over context. *Pedagogische Studiën*, 79, 339-351.
- Vanreusel, B. (1998). Leerlingen en hun bewegingscultuur, In: H. Stegeman, K. Faber (red), *Onderwijs in bewegen*, p.115-142. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Veen, T. van der & Wal, J. van der (1989). *Van leertheorie naar onderwijspraktijk*. Leiden.
- Veenman, S., Lem, P., Roelofs, E. & Nijssen, F. (1992). *Effectieve instructie en doelmatig klasmanagement*. Amsterdam/Lisse.
- Verbiest, E. (2002). *Collectief leren*. Paper op VELON- congres 'met onderwijs meer mens', Zwolle, maart 2002.
- Verhulst, J. (1994). *Sectie op scherp*. Alphen aan den Rijn: Samson H.D.Tjeenk Willink.
- Verloop, N., & Wubbels, Th. (1994). Recente ontwikkelingen in het onderzoek naar leraren en lerarenopleiding. *Pedagogische Studiën*, 71, 168-186.
- Vermeer, A. (1995). Lichamelijke Opvoeding in een ontwikkelingsperspectief. *Lichamelijke Opvoeding*, 11, 492-496.
- Vermetten, Y.J., Vermunt, J.D., & Lodewijks, H.G. (1999). *Powerful learning environments? How university students differ in their response to instructional measures*. Paper voor The 8<sup>th</sup> EARLI-Conference, Göteborg.
- Vermetten, Y.J., Vermunt J.D., & Lodewijks, H.G. (2002). Powerful learning environments? How university students differ in their response to instructional measures. *Learning and Instruction*, 12, 263-284.
- Vermunt, J.D. (1992). *Leerstijlen en sturen van leerprocessen in het hoger onderwijs. Naar procesgerichte instructie in zelfstandig denken*. Poefschrift. Tilburg/Amsterdam: KUB/Swets & Zeitlinger.
- Vermunt, J.D.H.M. (1994). Design principles of process- oriented instruction. In: F.P.C.M. de Jong & B.H.A.M. van Hout-Wolters (Eds.). *Process-oriented instruction and learning from text* (15-26). Amsterdam: VU- University Press.
- Veugelers, W., & Kat, E. de (1998). *Opvoeden in het voortgezet onderwijs. Leerlingen, ouders en docenten over de pedagogische opdracht en afstemming tussen gezin en school*. Assen: van Gorcum.
- Vlerk, D. van der (2005). *Inspireren tot leren*. Bussum: Coutinho.
- Volger, B. (1990). *Lehren von Bewegungen*. Ahrensburg.
- Vonk, J.H.C. (1989). *Beginnend leraarschap. Het professionele ontwikkelingsproces van beginnende docenten nader bekeken*. Amsterdam: VU-uitgeverij.
- Vos, P. (1998). Over de ware aard van uitstellen. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 16 (4), 259-274.

- Vroon, P. (1989). *Tranen van de krokodil. Over de te snelle evolutie van onze hersenen*. Baarn: Ambo.
- Wanrooij, M.J. (2000). *Leidinggeven tussen professionals*. Schiedam: Scriptum.
- Waytens, K., Lens, W., & Vandenberghe, R. (2002). Learning to learn: teachers' conceptions of their supporting role. *Learning and instruction*, 12, 305-322.
- Webb, N.M., & Palincsar, A.S. (1996). Group process in the classroom. In: D.C. Berliner & R. Calfee (Eds.). *Handbook of educational psychology* (841-873). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Wijnen, W.H.F.W. (1992). *Te doen of niet te doen. Advies over studeerbaarheid van onderwijsprogramma's in het hoger onderwijs*. 's-Gravenhage: Ministerie van O&W.
- Williams, A.M. & Grant, A. (1999). Training perpetual skill in sport. *International Journal of Sport Psychology*, 30, 104-220.
- Willimczik, K. & Roth, K. (1985). *Bewegungslehre*. Reinbek.
- Willimczik, K., Meierarend, E.M., Pollmann, D. & Reckeweg, R. (1999). Das beste motorische Lernalter. Forschungsergebnisse zu einem pädagogischen Postulat und zu kontroversen empirischen Befunden. *Sportwissenschaft*, 29, 1, 42-59.
- Winter, M. de (1998). De leerling als actieve participant in school-pedagogische kwesties. In: N. de Bekker-Ketelaars, S. Miedema & W. Wardekker (Red.). *Vormende lerarenopleidingen* (47-57). Utrecht: SWP.

## Zaakregister

De begrippen in het zaakregister zijn geordend naar hoofdstuk én paragraaf.

### A

Aanpak of didactische werkwijze: 4.3  
Abductief leren: 2.1  
Actief leren (onderwijzen): 2.1; 5.2; 5.5; 6.1  
Activerende bewegingsdidactiek: 6.1  
Actoren in bewegingssituaties: 3.1  
A-cyclisch en cyclisch bewegen: 3.7  
Afferente informatie: 3.7  
A-motief, gerichtheid op de ander/het andere: 4.1  
Archiniveau: 3.7  
Arousal stadium: 3.7  
Assessment of niveautoets: 4.2; 4.6  
Attributie: 4.1  
Auditieve waarneming: 3.7  
Automatische fase: 3.7

### B

Beginsituatie: 4.3  
Begeleidend onderwijs: 5.4  
Behaviorisme: 3.1  
Beoordelingsniveaus: 4.2  
Beoordelingsomvang: 4.6  
Betekenisgebied: 3.6  
Beweegcompetentie: 8.4  
Beweegregels: 4.4  
Bewegingsanalyse: 3.6  
Bewegingsbeeld: 2.1  
Bewegingscultuur: 2.2  
Bewegingsfamilie: 3.6  
Bewegingsfuncties: 4.1  
Bewegingsgebied: 3.1  
Bewegingsgebiedplan of module: 7.1  
Bewegingsgedrag: 2.2  
Bewegingshandeling: 2.1  
Bewegingsmotieven: 4.1  
Bewegingsopvattingen: 5.5; 6.1  
Bewegingsprobleem: 2.3; 3.1; 3.6  
Bewegingsspel: 7.1  
Bewegingsthemagebieden en –thema's: 3.1; 7.2  
Bewegingsvorm, eindvorm of basisvorm: 3.1; 4.4  
Bewegingsvaardigheid: 3.1  
BHV-model: 5.4

### C

Chunking: 3.7  
Cognitivism: 3.1  
Competentiegericht leren (onderwijzen): 2.1; 3.6; 4.1; 4.6  
Concentrisch leren: 3.1; 3.6  
Concept, vakconcept: 5.1  
Conditioneren: 3.2; 3.3  
Constructief leren (onderwijzen): 2.1  
Constructivism: 3.1  
Contiguiteit: 3.3

Coöperatief onderwijs: 5.4  
Cursorisch leren: 3.1; 3.6  
Cyclisch en a-cyclisch bewegen: 3.7  
Cyclisch leren: 2.1

## **D**

Determinanten van plezier in bewegen: 4.1  
Diagnostisch evalueren: 4.6  
Didactische modellen: 1.1  
Didactische triades: 2.5  
Didactische werkwijze of aanpak: 4.3; 4.5  
Differentiatievormen: 5.4  
Docentgestuurd onderwijs: 5.4  
Doegericht: 3.8  
Doelgericht leren: 2.1  
Driedimensionaal keuzemodel (3DKmodel): 3.2

## **E**

Eenheid van leren: beleven-leren-leren leren: 2.1  
Eenheid van waarnemen en handelen: 3.7  
Eenvormige sport: 2.3  
Efferente informatie: 3.7  
Eindtermen: 8.1; 8.4  
Engrammen: 3.7  
Ensceneringsprobleem: 2.3; 3.6  
Ensceringsthemagebieden en –thema's: 3.1; 4.4; 7.2  
Ensceringsthemaplannen: 7.5  
Evaluatie(vorm): 4.3; 4.6

## **F**

Feedback geven, intrinsiek en extrinsiek: 2.1; 4.5  
Formeel leren: 2.1  
Functie en Proces van bewegen: 2.1  
Functiegebied: 3.6  
Fundamenteel of kerndoel: 4.4

## **G**

Gedifferentieerd leren naar niveau en interesse: 3.6  
Gedifferentieerd onderwijs: 5.4  
Groeperingsvorm: 4.5

## **H**

Handelen: 3.2; 3.5  
Handelingen: oriënterend, uitvoerend, controlerend, reflecterend: 3.8  
Handelingsniveaus: 5.3  
Handelingsstructuur: 3.8  
Horizontale transfer: 3.6

## **I**

Imiteren: 3.2; 3.4  
Indicator van een krachtige leeromgeving: 5.7  
Informeel leren: 2.1  
Instelling: 3.7  
Instructievorm: 4.5  
Inspirerende leer- en sportomgevingen: 4.2  
Inzichtelijk leren: 2.1

## **J**

(Didactisch) Jojo'en: 5.1; 6.1

## **K**

Keuzecriteria voor inhouden: 4.4  
Kerndoelen: 8.1; 8.4

Kinesthetische of Proprioceptieve waarneming: 3.7  
Klassieke conditionering: 3.3  
Klassikaal onderwijs: 5.4  
Krachtige leer- en sportomgeving of leerwerkomgeving: 3.6; 4.1; 5.7  
Kritische omvang: 7.1

## **L**

Leefstijl van groepen jongeren: 2.2  
Leeractiviteit: 4.5  
Leerdoelen op minimum-, medium- en maximumniveau: 4.3; 4.4; 4.7  
Leereenheid: 3.6  
Leerfasen: 2.1  
Leergebieden: 2.1  
Leergericht: 3.8  
Leerlijn: 3.1; 3.6; 4.4; 6.4  
Leermiddelen: 6.2  
Leermethoden (Totaal-Totaal, ...):3.1  
Leeromvang: 3.6  
Leerniveaus: 2.1  
Leerroute: 4.5  
Leersnelheid: 3.6  
Leren in perspectief van eerder leren: 2.1  
Leren in wisselwerking: 2.1  
Leren leren: 2.1  
Lerend team: 5.6  
Lesgeefstijlen: 5.4  
Lessenreeksplan: 7.1  
Lichamelijke eigenschappen: 3.6

## **M**

Meervoudige bewegingsbekwaamheid: 5.3; 6.1  
Methodeniveau: 5.2  
Mesoniveau van didactisch handelen: 7.2  
Methodiek-leerlijn-opbouw: 3.1  
Microniveau van didactisch handelen: 7.2  
Module of bewegingsgebiedplan: 7.1  
Moduleontwikkeling: 7.2  
Motiverende bewegingssituatie: 4.1  
Motiverend cirkelproces: 4.1  
Motorisch-sociaal-cognitief leren: 2.1  
Motorische programma's of motorunits: 3.7

## **N**

Neoniveau: 3.7  
Niveautoets of assessment: 4.2

## **O**

Onderwijsleerprocesmodel: 3.8  
Onderwijsleertheorieën: 3.2  
Onderwijsmethode: 5.1  
Onderwijsopvattingen: 5.4; 6.1  
Ontplooien: 2.5  
Ontsporting: 2.3  
Ontwikkelingen voor opvattingen: 5.1; 5.2  
Ontwikkeling door rijping: 2.4  
Ontwikkeling met transactie: 2.4  
Ontwikkeling van sporten en bewegen: 2.4  
Ontwikkeling van bewegingscompetenties: 2.4  
Ontwikkeling is een geïntegreerd geheel van plan, besef en idee: 2.4

Ontwikkeling is ideografisch: 2.4  
 Ontwikkeling is een spel: 2.4  
 Operante conditionering: 3.3  
 Opvattingen: 5.1  
 Organisatievorm: 4.5  
 Oriëntatie op sport: 2.3  
 Oriëntatiefase: 3.7  
**P**  
 Paleoniveau: 3.7  
 Pedagogische opvattingen: 5.3; 6.1  
 (Didactisch) Pendelen: 4.5; 6.1; 7.1  
 Periodeplan: 7.1  
 Praktijkniveau: 4; 5.2  
 Positieve bewegingsinstelling of –attitude: 4.1  
 Praktijkmodel voor didactisch handelen: 4.3  
 Praktijktheorie: 1.1  
 Proactieve transfer: 3.6  
 Probleemgericht leren: 3.6  
 Probleemsturend onderwijs: 5.4  
 Proces en Functie van bewegen: 2.1  
 Procesgericht onderwijs: 4.2; 5.5  
 Professionele competenties: 5.6  
 Professioneel handelen: 5.6  
 Projectmodel voor differentiatie: 5.4  
 Proprioceptieve of Kinesthetische waarneming: 3.7  
 Response: 3.3  
**R**  
 Reflecteren: 4.2; 8.4  
 Relationeel bewegingsbeeld: 2.1  
 Retroactieve transfer: 3.6  
 Rollen (scheidsrechter, coach, ...)leren, leerlijnen: 6.4  
**S**  
 Samenwerkend leren: 5.4  
 Schema's: 3.6  
 Sensomotorische kringloop: 3.7  
 Shaping: 3.3  
 Sport: 2.2  
 Studiehuis: 8.5  
 Studiewijzer: 7.2  
 Sturend onderwijs: 5.4  
 Substantieel bewegingsbeeld: 2.1  
**T**  
 Taakaanpakgedrag: 2.1  
 Taakvorm: 4.5  
 Taakformulering, -gerichtheid: 7.4; 8.5  
 Tactiele waarneming: 3.7  
 Themaplan: 7.1; 7.4  
 Thematisch onderwijs: 5.4  
 Thematiseren, themagebied, thema: 4.4  
 Themavolgorde: 3.6  
 Toerusten: 2.5  
 Toevallig leren: 2.1  
 Transfer: 3.6  
**U**  
 Uitvoeringsfase: 3.7

**V**

Vaardigheidsgericht onderwijs: 5.4  
Vaardigheidstypen: 3.7  
Vakconceptstructuur: 5.2  
Vakdilemma: 8.6  
Vakwerkplan: 7.1  
Variabiliteitshypothese: 3.7  
Veelvormige sport: 2.3; 6.1  
Veelzijdig bewegingsonderwijs: 5.3; 6.1  
Vergeten bij leren: 3.6  
Versporting: 2.3  
Verticale transfer: 3.6  
Voldoeningsvormen: 4.1  
Visuele waarneming: 3.7  
Vuistregels (of principes): 3.6

**W**

Waardegebieden: 4.1  
Wendbare leerervaringen: 3.6  
Werkpatronen: 3.6

**Z**

Zelfstandig bewegend handelen: 5.3; 6.1  
Zelfwaarderings- of –bevestigingsmotief: 4.1

## Curricula vitae van de auteurs

dr. Edwin Timmers

Werkte als docent LO in het voortgezet onderwijs. Is nu opleider op het gebied van bewegingsdidactisch en praktisch didactisch handelen aan de Hanzehogeschool, Instituut voor Sportstudies, afdeling sportontwikkeling/lichamelijke opvoeding te Groningen. Functioneert tevens als onderwijsontwikkelaar en –onderzoeker.

Hij beschikt over een ruime ervaring in het lesgeven in het voortgezet onderwijs en als trainer/coach bij (jeugd)voetbal, honkbal, judo en atletiek. Studeerde onderwijskunde en promoveerde in 2004 aan de Universiteit van Tilburg op het onderwerp: 'Krachtig' opleiden van vakdocenten bewegingsonderwijs. Ontwikkelt programma's en leermiddelen voor het bewegingsonderwijs en de sport. Hij schrijft vele didactische artikelen in het vakblad 'Lichamelijke Opvoeding'. Eerder verschenen: 'Spelen(d) leren spelen'(1998), 'Slim spelen'(2001) voor leerlingen in het voortgezet onderwijs en 'Beleid in beweging' (1999 en 2004).

Hij is betrokken (geweest) bij verschillende onderwijsontwikkelingsprojecten van opleidingen in het hoger beroepsonderwijs. Hij begeleidt vaksecties van scholen bij het maken van beleids-, werkplannen en leermiddelen en studenten in vierdejaars afstudeertrajecten.

drs. Mark Jan Mulder

Werkte als docent LO op een MAVO en een basisschool, was jarenlang gymnastiekleider en opleidings- coördinator van GVAV-Rapiditas in Groningen, trainer van een turndemogroep bij ACLO/HBO-Sport en is als opleider verbonden aan het Instituut voor Sportstudies te Groningen. Hij studeerde onderwijskunde aan de Rijksuniversiteit Groningen.

Is nu opleider op het gebied van het bewegingsdidactisch en het praktisch didactisch handelen aan de Hanzehogeschool, Instituut voor Sportstudies, afdeling sportontwikkeling/lichamelijke opvoeding te Groningen. Functioneert tevens als onderwijsontwikkelaar en –onderzoeker en begeleidt studenten in vierdejaars afstudeertrajecten.

Anneke Janssen

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

Maarten Massink

Is docent op scholengemeenschap De Meergronden te Almere. Hij is meerdere jaren kaderdocent van het APS geweest. Sinds '96 is hij lid van de redactie van de 'Lichamelijke Opvoeding'. Lid geweest van de vakontwikkelgroep die het landelijke eindtermenprogramma heeft opgesteld voor LO in de 2<sup>e</sup> fase (havo/ vwo). Heeft deel uitgemaakt van een schrijverscollectief dat in samenwerking met de SLO (Instituut voor Leerplan Ontwikkeling) leerboeken voor leerlingen in de 2<sup>e</sup> fase op de markt heeft gebracht. Is medeauteur van de methode 'Allround' voor LO in vmbo en havo/vwo. Op dit moment is hij betrokken bij een werkgroep die een basisdocument VO voor KVLO en SLO opstelt. Hij werkt op zijn school aan het vormgeven van vernieuwingen in een 'Pilot Science' (tweetalig onderwijs).

Thiemo Meertens

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

Jettie Nieuwenhuis

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

Dinant Roode

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

Jim Weistra

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

drs. Guus Zengerink

### **Projecten en publicaties als basis voor 'Didactiek voor Sport en Bewegen'**

Vaak is het schrijven van een boek de neerslag van studie, verwerken van eigen praktijkervaring en gezamenlijk uitgevoerde projecten. Dat geldt ook voor dit boek. Op basis van meerdere projecten is materiaal verzameld, uitgetoetst, gediscussieerd en commentaar geleverd. Er zijn artikelen en boeken geschreven, leermiddelen voor studenten én leerlingen gemaakt. Door het al werkend samen denken en doen van opleiders, studenten, vakcollega's ontstaan publicaties.

Tot nu toe zijn de volgende publicaties verschenen c.q. de volgende projectresultaten geboekt.

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

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

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

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

Timmers, E. & Meertens, T. (1998). *Spelen(d) leren spelen. Spelidactische verkenningen*. Haarlem: De Vrieseborch<sup>1</sup>.

Het gaat over het ontwerpen en uitvoeren van spelonderwijsprogramma's waarin leerlingen individueel en samen zelfstandig spelproblemen leren oplossen. Het is het resultaat van het project *Schoolgebonden vakwerkplanontwikkeling* (1980-1984). Dit project bestond uit een onderwijsontwikkelingsonderzoek naar het planningsgedrag van vakdocenten LO in scholen, twee nascholingscursussen aan de Vrije Universiteit te Amsterdam, vakgroep bewegingsagogiek, en is het resultaat van een ontwikkelingsgroep bestaande uit 23 ex-cursisten van die nascholingen (1983-1990). Er zijn hierbij meerdere didactische experimenten uitgevoerd.

De resultaten zijn beschreven in 'Naar een werkplan bewegingsonderwijs' (1984), in 'Spelen(d) leren spelen' (1998) en in 'Bewegingsdidactiek' (2001).

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

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

Timmers, E. & Meertens, T. (2001). *Slim spelen in de eerste en tweede fase van het voortgezet onderwijs*. Leerlingenboek én docenthandleiding. Haarlem: De Vrieseborch<sup>1</sup>.

Dit boek bevat informatiebrieven (schema's, werkpatronen en vuistregels) voor leerlingen, waarmee meer zelfstandig en zelfsturend spelen kan worden gerealiseerd. Thema's hebben betrekking op de themagebieden: Bewegend oefenen, Sportief bewegen én Veilig en gezond bewegen die in het gehele VO van toepassing kunnen zijn.

Het is het resultaat van het project *Slim spelen* (1993-1998). Doel: ontwerpen van een planontwikkelingsmodel voor het spelonderwijs. Aan deze ontwikkeling hebben twaalf vakcollega's en vierenzestig derde- en vierdejaars studenten deelgenomen.

Timmers, E. (2001). *Bewegingsdidactiek*. Een leidraad voor (beter) leren handelen in bewegingssituaties. Haarlem: De Vrieseborch<sup>1</sup>.

(2006, 2<sup>e</sup> druk). *Didactiek voor Sport en Bewegen*. Leidraad voor docent en trainer-coach bij het (beter) leren handelen van lerenden in sport- en bewegingssituaties

De 2<sup>e</sup> druk verkent het ontwerpen van een 'krachtige' leer- en sportomgeving voor leerlingen en sporters zodat deze gemotiveerd en actief leren (leren).

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

Het *ICTALOS-project* is een samenwerkingsverband van vijf ALO's (1999-2002). Doel: ontwikkelen van een multimediaal instructieprogramma voor volleybal. Een interactief programma voor het zelf kunnen verwerven van spelregelkennis inclusief een multimediale toets. Het is een prototype voor andere spelregelontwerpen.

Universiteit van Gent/ESEP (2005). *New didactics in teaching Invasion Games with applications to Basketball and Handball*. De set bestaat uit drie CDRoms. Meppel: Edu'actief of Groningen: HIS-sportservicecentrum.

Het *ESEP-project* (2001-2005) is een activiteit van het Europees Comeniusproject en betekent: Educational Sports Education Program. Hieraan nemen de universiteiten van Gent, Porto, Praag en het Instituut van Sportstudies van de Hanzehogeschool te Groningen deel.

Doel: ontwikkeling van en onderzoek naar de gebruiksmogelijkheden van CDRoms binnen lessen LO en in de sporttraining. Het is een leermiddel op leraren- en trainer-/coachopleidingen en kan worden gebruikt door vakcollega's, trainer/coaches en buurtsportwerkers bij het leren spelen van jeugd. Voor spelers zelf is het aantrekkelijk leermiddel om inzicht in doelspelen te krijgen.

Een ESEP-site ([www.LO-bsw-ugent.be/esep](http://www.LO-bsw-ugent.be/esep)) geeft antwoorden op vragen van CDRom-gebruikers. In de periode 2005-2007 worden evaluatieonderzoeken naar de effecten van dit IGC-Model op het leren spelen uitgevoerd.

Mark, W. van de, Mulder, M.J., Roode, D. & Timmers, E. (in voorbereiding, 2006) *Slim spelen is ook spelen met leermiddelen*. CDRom voor leerlingen met een docenthandleiding voor leerlingen in het voortgezet onderwijs. Meppel: Edu'actief.

De CD-Rom met een docenthandleiding omvat beeld en tekst over thema's die door een helper/coach of scheidsrechter/organisator kunnen worden toegepast. De teksten bevatten schema's, werkpatronen of vuistregels die leren leren mogelijk maken.

Timmers, E. & Stegeman, H. (2001; 2004, 2<sup>e</sup> druk). *Beleid in bewegen*. Haarlem: De Vrieseborch.

Het boek geeft een beeld van de gewenste professionaliteit van een vakdocent en een vaksectie. Hoe ontwikkelen we een visie, coachen we elkaar, ontwikkelen we werk- en beleidsplannen en leermiddelen en hoe passen we dat praktisch toe.

Het is het resultaat van het project *Beleid in bewegen* (2000-2004). Het gaat om het maken van beleid met behulp van plannen en onderwijsleermiddelen. Er is geëxperimenteerd met toepassingen op scholen en in de tweede fase van het voortgezet onderwijs en met (jeugd)sporttrainings- en

begeleidingsplannen in sportorganisaties. Beleid in bewegen is onderdeel van de module teammanagement in het opleidingsprogramma van de ALO-Groningen.

Timmers E. (2003). *'Krachtig' opleiden van vakdocenten bewegingsonderwijs*. Een onderzoek naar de effecten van een 'krachtige' leerwerk omgeving op de professionele ontwikkeling van leraren in opleiding. Promotieonderzoek Universiteit van Tilburg. Haarlem: De Vrieseborch.

Het onderzoek levert een model van een 'krachtige' leerwerk omgeving voor de opleiding op. De aanname is dat dit model ook van toepassing is op het overige onderwijs: een potentieel krachtige leer- en sportomgeving.

Timmers (Red.; 2005). *Actief leren onderwijzen*. is een gezamenlijke publicatie van dertien ALO-opleiders, verbonden aan het Instituut voor Sportstudies van de Hanzehogeschool te Groningen, over één indicator van die krachtige leer- en sportomgeving. Haarlem: De Vrieseborch.

In het project *Actief leren onderwijzen* (2003-2005) is geprobeerd een (meer) activerende bewegingsdidactiek te ontwerpen en uit te proberen. Er is een onderwijsmethode voor 'sport en bewegen' voor de sport én de school ontwikkeld. De kern is: leer lerenden zelfstandig en zelfgestuurd bewegingsproblemen oplossen en laat hen met name actief pendelen tussen 'beleven – leren – leren leren'. Er zijn meerdere didactische experimenten uitgevoerd om de haalbaar- en toepasbaarheid te kunnen vaststellen.

*Project 'Teaching Games For Active Learning' (2005-2007 e.v.)*.

Dit project is de spil binnen vijf projecten rondom professionalisering van vakdocenten/opleiders. Het is een onderwijsontwikkelings- en actieonderzoek naar het gedurende twee jaar ontwikkelen van 'actief leren onderwijzen' aan een schoolklas of een sportgroep en het rendement daarvan. Naast antwoord op de vraag 'wat leren lerenden in zo'n context eigenlijk?' gaat het ook om het antwoord op de vraag 'kan een docent/coach al werkend en in samenspraak in een collegiaal werkend netwerk de eigen onderwijs- en trainingsdidactiek meer activerend maken?' Het onderzoek sluit aan bij internationale onderzoeken op dit gebied. Het project resulteert in:

- presentaties, workshops/clinics op studiedagen, internationale congressen en in netwerkoeverleg,
- publicaties in nationale en internationale vaktijdschriften,
- vormen van praktijkgerichte uitwisselingsnetwerken in het Noorden van het land met vakcollega's en trainer-coaches,
- een internationaal netwerk van opleiders/ onderzoekers,
- een boekpublicatie met een handleiding voor zelfontwikkeling: 'Professionaliseren van de professional' (2008, i.v.).

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

Met "Krachtig" opleiden van vakdocenten bewegingsonderwijs' (2003) wordt de link naar de opleidingsdidactiek gelegd. 'Beleid in bewegen' (2004) tenslotte legt de verbinding tussen teammanagement en het maken van werk- en beleidsplannen.

In samenhang beschrijven de boeken het totale professioneel handelen van een sport- en bewegingsbeïnvloeder en zijn/haar ontwikkelingsmogelijkheden.