

Hoofdstuk 4 Actief leren onderwijzen of coachen (OMALO, TGFAL. LBO)

Een voorbeeld van een 'krachtige' leer- en sportomgeving is het concept 'actief leren onderwijzen'. Hoe motiveer je lerenden tot een meer actief en zelfsturend leren? Vanaf het begin van de jaren zeventig hebben meerdere aspecten van dit concept in ons vak aandacht gekregen. Hoewel naamgevingen steeds wisselen, ontwikkelend onderwijs, banend onderwijs, leren over bewegen, is de intentie gelijk. Doel van onderwijs en trainen in 'sporten en bewegen' is mensen beter leren sporten en bewegen. 'Beter leren' is breder, diepgaander, op een meer gevarieerde manier leren sporten en bewegen. Gemotiveerd worden gebeurt op de eerste plaats door uitdagende sport- en bewegingsactiviteiten en dan pas door uitdagende leeromgevingen. Leerlingen worden gemotiveerd door een boeiende activiteit, maar ook door de gedachte dat ze straks een toernooi zelf gaan organiseren of een demonstratie gaan geven. Het regelmatig een spiegel voorhouden van 'hoe goed ze bewegen' en 'wat en hoe nog beter kan', werkt eveneens stimulerend. 'Beleven - leren - leren' zijn de afwisselende aandachtspunten in lessen. Leren beter te worden is ook een leren langs drie samenhangende lijnen: 'motorisch - sociaal - cognitief leren'. Het is praktijk- en competentiegericht omdat sportpraktijken de basis voor keuzes en taken vormen. TGFAL is een verdere uitwerking van TGFU. Al spelend leren spelen is hierin de kern. Leren van tactische principes krijgt prioriteit. Spelers leren hoe ze al spelend zelf spel- en ensceneringsproblemen kunnen oplossen. Praktijkbeelden schetsen hoe toepassingen in de praktijk kunnen verlopen.

Actief leren onderwijzen geeft de accenten aan in 'praktijktheorie met een grote P' die we eerder hebben genoemd. Het is aan de vakleraren en studenten dit naar hun eigen praktijktheorie (met een klein p) te vertalen.

Het model van 'actief leren onderwijzen' is op hoofdlijnen beschreven op methodeniveau (**paragraaf 4.1**). De praktijkbeelden in **paragraaf 4.6** en de praktische toepassingen in deel 2 'Hulp bij zelfontwikkeling' geven informatie op praktijkniveau.

4.1 Actief leren onderwijzen: een punt van actie!

Voor vakontwikkeling is leren op basis van projecten noodzakelijk. Een professioneel werkende en lerende vaksectie zal dan ook jaarlijks een leerproject kiezen. Een voorbeeld van zo'n project is: 'actief leren onderwijzen'. Het wordt dan thema van beleid of gewoon een actiepunten. Het concept 'actief leren onderwijzen' beoogt 'lerenden slim, sportgericht en zelfstandig (alleen en samen) bewegings- en ensceneringsproblemen te leren oplossen'.

Onderstaande vetgedrukte woorden geven de belangrijkste aspecten van het model 'ALO' aan. Elk relevant aspect is genummerd. Zie figuur 1.

<p>Blok A</p> <p>1. Kiezen van uitdagende aan de sport ontleende activiteiten en kernproblemen.</p> <p>2. Eindvormen en de Totaal-Deel-Totaal methode overheersen.</p> <p>3. Differentiatie naar niveau en interesse en dus op-maat.</p> <p>4. Veelzijdig en gevarieerd aanbod aan bewegingsactiviteiten met voldoende leertijd voor diepgang.</p> <p>5. Leren soft- of honkballen én leren spelen van een slag- en loopspel.</p>		
<p>Blok B</p> <p>6. Feedback wordt afgestemd op leer-/doe-instelling, taakaanpakgedrag en attributies van lerenden. Individuele en teamleerprocessen worden gevolgd door observeren/interpreteren van gedrag en het voortdurend vragen- stellen.</p> <p>7. Laat de lerende zoveel mogelijk/steeds meer zelf verantwoorde oplossingen voor bewegings- en regelproblemen bedenken</p>		
<p><i>Van begrijpen door...</i></p> <p>8. Inzichtelijk te leren = leren van principes. Er bestaan technische en tactische principes.</p>	<p><i>Via integreren door...</i></p> <p>9. Individueel waarderen en leggen van verbanden. Benoemen van overeenkomsten en verschillen</p> <p>10. Samenwerkend leren binnen een team op basis van</p>	<p><i>Naar toepassen door...</i></p> <p>11. Er zijn meerdere bewegings- en ensceneringsvaardigheden voor het oplossen van hetzelfde probleem. Welke vaardigheid toepassen, in welke situatie, bij welke probleem?</p>

	relatief moeilijke en complexe taken bedoeld voor één periode, voor één of enkele lessen	12. Toepassen van enscenerings-thema's m.b.v. rollen : scheidsrechter/ organisator en helper/coach 13. Toepassen van schema's, werk-patronen en vuistregels (didactische principes) die in leermiddelen zijn opgenomen om transfer te realiseren.
<p>Blok C</p> <p>14. Streven naar meer zelfsturend leergedrag en meer zelfstandig leren oplossen van problemen. Onderwijs is afwisselend sturend én probleemsturend met accent op het laatste.</p> <p>15. Werk thematisch langs leerlijnen op korte én lange termijn.</p>		
<p>Blok D</p> <p>Onderwijs vereist een gelijktijdig en voortdurend <i>pendelen tussen</i> de volgende gebieden:</p> <p>16. beleven – leren – leren te leren</p> <p>17. <i>op</i> motorisch gebied – cognitief gebied – sociaal gebied</p> <p>18. <i>door</i> informeren – verwerken (een plaats geven) en waarderen – praktisch te doen</p> <p>19. <i>waarmee</i> steeds moeilijker bewegings- en/of ensceneringsproblemen met behulp van leerlijnen worden opgelost.</p> <p>20. Beoordelen door lerende van zichzelf, door partner en door docent op niveau van leren sporten-bewegen en leren leren..</p>		

Figuur 1. Model voor actief leren onderwijzen

Het model kan direct in enige mate en in z'n geheel worden toegepast. Elk aspect op zich zal ook weer in enige mate aan bod komen. Onderwijzen is een samenhangend geheel van inhouden, aanpak en wijzen van beoordelen. Het is de resultante van die samenhang die zorgt voor effectiviteit en efficiency bij het leren van lerenden. De som is meer dan de delen vandaar dat het beter is alle twintig aspecten een beetje toe te passen dan enkele aspecten diepgaander. Maar het kan natuurlijk ook in fasen. Bij voorkeur in de faseringsvolgorde blok A+D, dan A+B+D en tenslotte A+B+C+D. Leereffecten bij lerenden zijn pas na enige tijd te verwachten. Bij directe toepassing eerder dan bij een gefaseerde benadering. De aspecten van dit model worden in dit hoofdstuk kort besproken. De verdere uitwerking is te vinden in 'Actief leren onderwijzen' (2005).

De aanname is dat het enige tijd kost voor de vakleraar het voldoende in zijn onderwijs heeft geïntegreerd en het gaat werken. Dat wil zeggen dat leerlingen er meer, diepgaander en/of gevarieerde door gaan leren. In dat opzicht is in TGFAL de 'ALO'-ontwikkeltijd één tot twee jaar en in OMALO ongeveer een half jaar.

Bij actief leren staan individuele en groepsleerprocessen centraal. Onderwijs dat procesgericht is wil afstemming op niveau: (a) differentiatie naar niveau; afstemming op interesses: (b) differentiatie naar interesse én afstemming op de manier van leren: (c) differentiatie naar feedback. Dat alles toegepast op het juiste moment, wanneer de lerende er behoefte aan heeft. Leren vindt plaats op een continuüm van 'meer geordend en proactief' naar meer 'intuïtief en reactief' en vice versa. Een overwegende voorkeur voor een van beide strategieën hebben duidt op een leerstijl van de lerende waarop dan moet worden aangesloten¹. Leren, of het verwerven en verbeteren van kennis en vaardigheden, verloopt vaak in fasen: begrijpen, integreren en toepassen. In het begin staat 'kennis als doel' centraal, later gaat het vooral om 'kennis als gereedschap'. Zie figuur 2.

Transformaties van kennis van 'kennis als doel' gereedschap'		naar 'kennis als	
Absorptiefase	Diffusiefase	Generalisatiefase	Exploitatiefase
De fasen van de kennisverwerving in relatie tot de taak:			
Studie-, regel- of doe-taak voor (declaratieve) kennis- en vaardigheidsverwerving (zie ook par.9).	Ontwerp- of exploratietaak voor het uitproberen/delen van (declaratieve en conditionele) kennis en vaardigheden.	Toepassings- of strategietaak voor het toepassen van (procedurele) kennis en vaardigheden met behulp van schema's/modellen, werkpatronen en vuistregels.	Complexe probleem- of combinatietaak in een context voor het analyseren en oplossen van problemen.
De fasen van de kennisverwerving in relatie tot het toetsen/beoordelen:			
Feiten kennen: antwoorden op 'wat' – vragen; het tonen van vaardigheden.	Inzicht tonen: de antwoorden op 'waarom' en 'wanneer wat'–vragen; handelen kunnen verantwoorden.	Toepassing tonen: de antwoorden op 'hoe' – vragen: slim toepassen van vaardigheden op het juiste moment en in de juiste situatie.	Probleemtaken: de totale en complexe toepassing van kennis en vaardigheden.

Figuur 2 Transformaties van kennis in een leerproces.

Leren kun je zien als een proces waarin de lerende op basis van persoonlijke ervaring actief, individueel én samen met anderen, kennis construeert en vaardigheden verwerft¹. Wat de lerende uiteindelijk in het eigen gedrag opneemt is een soort resultante en afhankelijk van de eigen subjectieve kijk op het belang van het geleerde voor het eigen functioneren én de kijk van derden (collega's, deskundigen, docenten/coaches) of leeromgeving op het belang van het thema voor het functioneren op een sportgebied, in een beroep of in de samenleving. Leren bewegen is een gelijktijdig gebeuren op meerdere niveaus:

- sensomotorisch niveau: 'ik schiet op doel',
- sociaal/tactisch niveau: 'ik kan vrijuit schieten, want de verdediger is te ver van mij vandaan en ik ben op 'mijn' schotafstand van het doel',
- cognitief niveau: 'om hard te schieten moet ik met mijn wreef trappen' en
- metacognitief niveau: om hard te schieten is een technisch principe: 'maak een lange laatste stap naast de bal en zwaai het been waarmee je schiet door in de richting van het doel'.

Het metacognitieve niveau omvat opvattingen over leren sporten en bewegen. Deze zijn van procedurele aard (met volgordes) of declaratieve aard (met kenmerken). Het is didactisch-methodische kennis die op een meer algemeen of methodeniveau functioneert. Het bevat kennis en vaardigheden om te.... onderzoeken, analyseren, plannen maken en reflecteren. Je leert er zelf mee bewegen, je leert hoe je leert en hoe je het bewegen van anderen kunt leren verbeteren. Ervaren is het 'beleven en leren' van een potje voetbal. Bewust maken biedt de lerende de mogelijkheid overeenkomsten en verschillen op te merken of verbanden tussen deze en eerdere ervaringen te leggen. Het gaat uiteindelijk om toepassen. De kennis voor 'leren leren' is vooral procedureel of strategisch van aard: wanneer, hoe en waarom doen ik het zo?² Hierdoor leren lerenden uiteindelijk zelf hun problemen op te lossen. Voor zelfsturing is diepgaander leren, een betekenisvol leren³, nodig. 'Leren leren' kan elke lerende op elk niveau. De aard en omvang van wat geleerd wordt zal wel per niveau verschillen.

Leren en leren leren vindt in de lessen op school én bij trainingen c.q. sportbeoefening in de vrije tijd van lerenden plaats. Dat laatste is de belangrijkste legitimering voor competentiegericht leren in de school. Er moet naar verduidelijking tussen overeenkomsten en verschillen van het leren (leren) 'hier' en 'daar' worden gezocht. Het is wenselijk dat naar een wendbaar gebruik van schema's, werkpatronen en vuistregels wordt gezocht. Het is één van de hoofdlijnen in onze projecten.

Begrijpen, integreren, toepassen van kennis en vaardigheden is een in de tijd verlopende volgorde. De aard hiervan is motorisch, sociaal en (meta)cognitief en verloopt langs drie samenhangende leerlijnen. De onderwijsaanpak is die van: ervaren, bewust maken en toepassen van kennis en vaardigheden. Kennis en vaardigheden worden door lerenden 'wendbaar' in de school en in de sport gebruikt.

4.2 Beleven – leren - leren leren

Naast het didactisch jojo'en: van methode- naar praktijkniveau en terug of van opvattingen naar concreet handelen en terug (zie paragraaf 3.1), is het didactisch pendelen van belang. Het betekent dat zowel de leraar/trainer als de lerende de aandacht tijdens een les of training verschuift van het ene naar het andere aspect. Bijvoorbeeld van aandacht voor het tactisch handelen naar het technisch 'goed' handelen. In 'actief leren onderwijzen' spelen meerdere pendelacties uit die het leren én onderwijzen activeren. In elke les of lessenreeks ligt afwisselend de nadruk op beleven, leren en leren leren. Door 'beleven' ontstaat de motivatie voor 'leren'. Met inzicht leren bewegen bevordert het leren leren. Het maakt meer zelfstandig en zelfsturend handelen mogelijk én het bevordert de transfer binnen een bewegingscategorie (doelspelen) of tussen categorieën (doel-, trefvlak- en slag- en loopspelen bijvoorbeeld). Beginnen met 'beleven' accentueert de noodzaak om met een eindvorm uit dat betreffende bewegingsgebied te beginnen. Voorbeelden zijn: vier tegen vier basketballen op één basket en met recht van aanval halen bij de middenlijn, een atletiek meerkamp bestaande uit een loop-, spring én werpvorm, een judowedstrijdje of combinatieoefening bij turnen. Als iets beleefd wordt kan dat in 'leren' overgaan. Er worden dan bijvoorbeeld aanwijzingen gegeven óf er wordt een eenvoudiger spel als basisvorm gespeeld. Een positiespel vier tegen twee, ritmescholing over lage horden of sparren met judo'en. De leermethoden Totaal – Totaal en Totaal –Deel – Totaal hebben hier de voorkeur. Daarmee krijgt tactisch handelen prioriteit boven technisch handelen.

In ons vak kan het leren van leerlingen 'breed' en 'met diepgang' zijn. Onderwijs die dat bevordert komt overeen met 'Praktijkbeeld C'(zie paragraaf 1.5). Leerlingen spelen in een eindspelvorm vier tegen vier. Ze leren daardoor bijvoorbeeld dat het handig is om steeds tussen de balbezitter en je eigen doel te blijven. Daarmee leren ze behalve beter te voetballen ook beter te spelen. Het geldt immers voor meerdere doelspelen. Maar daarnaast leren ze ook iets op voetbalgebied te organiseren. Een toernooi bijvoorbeeld.

'Leren sporten én spelen' duidt op de aanname dat we in de school te weinig tijd hebben om ze écht goed te leren voetballen, maar dat door gebruik te maken van transfer ze op het gebied van doelspelen met meer inzicht en door de nadruk op het 'al spelend leren spelen' tactisch beter leren spelen. Mijn opvatting is: ik ben voor sportgerichte bewegingseducatie'.

Voor zowel dat meer 'zelfstandig en - ook - zelfsturend leren' én het meer realiseren van transfereffecten hebben we eenzelfde aanpak in onze lessen nodig. Ik richt me nu even sterk op transfer en benadruk hierbij het belang van 'leren' én 'leren leren' in de betekenis van: hoe leer ik zelf - als leerling - beter te voetballen én te spelen en hoe kan ik mijn maatjes daarbij helpen? Zo'n aanpak motiveert leerlingen én vereist van ons een meer activerende didactiek die na enige tijd ook het gereedschap van de leerling wordt.

Didactisch pendelen is nodig om de aandacht te richten op andere aspecten van sporten en bewegen. Beleven, leren, leren leren en motorisch, sociaal, (meta)cognitief leren zijn daar voorbeelden van. Leren hoe te leren/ontwikkelen is nodig om meer zelfstandig en zelfsturend te kunnen handelen én voor een optimaal gebruik maken van transfermogelijkheden.

Leren door transfer bij 'basketballen én spelen'

Onderwijs motiveert leerlingen als het veelzijdig is. De vraag is hoe breed is dan het aanbod en welke diepgang in leren vraag je. Om wát te kunnen leren speel ik in de eerste drie leerjaren jaarlijks tien lessen basketbal. Ik verwacht dan dat minimaal zeventig procent van mijn leerlingen een wedstrijdje basketbal beter zijn gaan spelen, samen een speltoernooi kunnen organiseren en zich in een derde klas als team zelf kunnen voorbereiden op of trainen voor dat toernooi! Ze verwerven en verbeteren hun basketbalcompetentie.

Transfer houdt in: dat wat je leert in de ene situatie heeft effect op wat je leert in een andere situatie. Dat kan een volgende (proactief) of vorige situatie (retroactief) zijn. Het effect kan tot versnelling van het leren leiden (effect is positief) of juist doen verslechteren (effect is negatief) én transfer vindt plaats op ongeveer hetzelfde moeilijkheidsniveau (horizontaal) of heeft effect op een moeilijker activiteit (verticaal). Een proactief en positief effect ontstaat wanneer leerlingen tactische principes in een eindspelvorm bij het ene doelspel toepassen in eenzelfde eindvorm bij een ander doelspel. Een principe is in de leerpsychologie de kern of het meest belangrijke van een actie. Bijvoorbeeld: 'bij balbezit kan ik de bal naar twee zijden afspelen'. Leren van principes leidt tot een spelen met meer inzicht. Dat wordt 'al spelend' geleerd. Er wordt eerst onderscheid gemaakt in de transfercondities bij het *leren* basketballen en vervolgens bij het al basketballend *'leren leren'*.

Transfercondities

De eerste conditie is: 'er moet sprake zijn van een overeenkomstige spelstructuur en met name met meerdere overeenkomstige tactische principes'. Bij doelspelen bijvoorbeeld. Zie figuur 3.

	<i>In de aanval - bij balbezit</i>	<i>In de verdediging – bij geen balbezit</i>
Speelwijze als team	'Speel in een wybertje of ruit (1-2-1) 'Speel met diepte in de aanval' 'Speel aangesloten'	Man tegen man (1) over het hele veld of (2) op de eigen helft. (a) Consequent man tegen man of (b) geven van rugdekking als de bal aan de andere zijde is.
Tactieken als groep	'Elke positie is in de aanval bezet' 'Versnel/verander van richting bij het vrijlopen' 'Hou het veld breed en diep' 'Balbezitter heeft steeds naar twee en kanten afspeelmogelijkheden' 'Zorg voor overtal in de aanval'	'Pak de dichtstbijzijnde tegenspeler' 'Speel één op één'
Individuele tactieken	'Blijf steeds in beweging' 'Dreig ná balontvangst' 'Versnel op tijd bij het passeren' 'Scor zoveel mogelijk in beweging' 'Versnel na het geven van een pass en bied je direct weer aan'	'Blijf op armlengte tussen tegenstander en eigen doel' 'Verdedig balgericht'

Figuur 3. Voorbeelden van tactische principes (A8 in figuur 9)

Een tweede conditie is: 'er is in beide situaties sprake van een overeenkomstige spelvorm en met name daardoor is ook de beleving overeenkomstig'.

Bij voetbal speel je 1-1 met twee kleine doeltjes waarbij je zowel van voren als van achteren kunt scoren. Tactisch principe: 'versnel bij het passeren zonder en met een schijnbeweging'. Vervolgens speel je bij hockey 1-1 met twee kleine doeltjes waarbij je zowel van voren als van achteren kunt scoren. . Tactisch principe: 'versnel bij het passeren zonder en met een schijnbeweging'.

Ik wil leerlingen leren dat ze voor het oplossen van spelproblemen meerdere vaardigheden kunnen gebruiken en dat leren gebeurt in relatief complexe situaties, want daar gaat het bij spel altijd om. 'Relatief' slaat op 'afhankelijk van hun spelniveau'. Basketballen kunnen we in het eerste en tweede leerjaar vooral spelen in de eindspelvorm 'vier tegen vier met aanval en verdediging op één basket en

recht van aanval halen bij de middenlijn'. Dat wordt in het derde leerjaar de eindspelvorm: vijf tegen vijf op één helft en – later - op een heel speelveld.

Scoren kun je doen met behulp van een set shot, een lay in, een lay up of een jump shot. Ik leer ze die vrijwel tegelijk aan en maak ze later duidelijk dat de keuze van de situatie afhangt. Voorlopig accepteer ik hun eigen voorkeur. Voor transfer bij leren bewegen zijn motorische en sociaal-cognitieve leerervaringen nodig.

Transfercondities bij het al basketballend 'leren leren'

'Leren leren' is ook nodig wanneer leerlingen een spelactiviteit steeds meer zelfstandig of zelfsturend gaan regelen. Ze passen dan zelf kennis en vaardigheden toe bij het leren oplossen van hun spel- en ensceneringsproblemen. Bij het oplossen van dat laatste gaat om het meestal samen organiseren óf ontwerpen van bewegingsactiviteiten. Bij dat toepassen maken ze vooral van tactische, technische en didactische principes gebruik. Bij leren leren zijn onder andere didactische principes van belang. Ze worden meestal aangeduid met vuistregels. Daarnaast maak ik gebruik van schema's/modellen en werkpatronen.

Als docent maak ik van dit alles steeds zelf gebruik. Dus...moet ik leerlingen mijn aanpak verduidelijken en bewust maken vóór ik ze deze zelf(standig en –sturend) laat toepassen. Schema's, werkpatronen en vuistregels kan ik wendbaar, dat wil zeggen in meerdere situatie en bij meerdere activiteiten, gebruiken.

Conditie 1. Toepassen van eenzelfde schema in meerdere situaties.

Schema's of modellen zijn samenhangende beschrijvingen van aandachtspunten zoals bijvoorbeeld: overzichten van basketbaltheema's/-problemen of vaardigheden, evaluatiepunten, keuzecriteria voor inhoudenZie figuren 4 en 5 als nader thematische invulling van figuur 10.

Coachen

Bespreek het volgende in je team:

1. Hoe voeren we *als team* de afgesproken speelwijze aanvallend uit? Wat kan anders?
2. Hoe voeren we *als team* de afgesproken speelwijze verdedigend uit? Wat kan anders?
3. Hoe voeren we het samenspelend passeren én scoren *in tweetallen* uit? Wat kan anders?
4. Hoe scoren we (*ieder van ons*)? Wat kan anders?
5. Hoe spelen we *alleen* de bal bij het verplaatsen van het spel? Wat kan anders?

Figuur 4 - C1. Overzicht van aandachtspunten bij het bespreken van het teamspel.

Elk hier beschreven aandachtspunt is een 'probleem' dat een leerthema kan worden. De vervolgactie is: een spelactiviteit/-situatie organiseren, ontwerpen of ontwikkelen. Een middel hierbij is een rol spelen van helper/coach of scheidsrechter/organisator.

Kenmerken van basisspelvormen!

Het is spelècht...lijkt op een échte sporteindspelvorm. De belangrijkste spelregels van het sporteindspel worden aangepast.

Het accent ligt op de oplossing van een bepaald spelprobleem door de keuze van spelregels:

- verander de manie van scoren zoals 'achter een eindlijn en na terugspelen op medespeler',
- de manier waarop kan worden samengespeeld zoals 'zonder dribbelen'

én voeg spelregels toe zoals 'probeer de bal maar één keer te raken'.

Een spel moet door de spelers als spel beleefd kunnen worden dus:

- er is sprake van een duel tussen twee teams of individuele spelers,
- het spel is spannend en er kan worden gewonnen of verloren,
- het spel is een zinvol samenhangend geheel van acties en regels.

Figuur 5 - A10. Criteria voor een spelkeuze

Conditie 2. Toepassen van dezelfde werkpatronen in verschillende situaties

Werkpatronen zijn achtereenvolgende samenhangende acties zoals bijvoorbeeld: plaatje-praatje-daadje; beleven-leren-leren leren of loopt 't-lukt't-leert't. Zie figuren 6, 7 en 8.

Leren spelen gebeurt al doende door het spelen van achtereenvolgende eind- en basisspelvormen óf door elkaar aanwijzingen te geven.		
<i>Totaal = eindspelvorm 4-4</i> basketbal met aanval- verdediging op één basket en recht van aanval halen bij de middenlijn	In een time-out of na een wedstrijdje geven de spelers elkaar aanwijzingen of doet de docent dat.	<i>Totaal = eindspelvorm 4-4</i> basketbal met aanval- verdediging op één basket en recht van aanval halen bij de middenlijn
<i>Totaal = eindspelvorm 4-4</i> basketbal met aanval- verdediging op één basket en recht van aanval halen bij de middenlijn	Geconstateerd probleem: 'we scoren te weinig'. Speel <i>Deel = basisspelvorm</i> 'bucketbal'. In bucketgebied mag geen verdediger komen. Wel een aanvaller maar max.3 sec. Binnen die tijd moet deze aanvaller worden aangespeeld en mag dan ongehinderd scoren. Gemist? Dan aanvankelijk nog een poging.	<i>Totaal = eindspelvorm 4-4</i> basketbal met aanval- verdediging op één basket en recht van aanval halen bij de middenlijn

Figuur 6 - A12. Leermethoden TT en TDT

Spelvorm moeilijker of makkelijker maken door één of meerdere veranderingen tegelijk te doen

- maak het spel tactisch moeilijker – de handelingscomplexiteit neemt toe!
 - o van aannemen spelen naar direct spelen van de bal
 - o met een verdediger erbij gaan spelen
- maak de acties van de aanvaller en/of verdediger minder voorspelbaar
 - o met aanbieden van (meer) spelers
 - o zelf passeren of een één-twee combinatie uitvoeren
 - o verdediger valt balbezitter aan of verdedigt bewust een medespeler
- laat de weerstand van de tegenstander toenemen
 - o van alleen spelen naar met medespelers gaan spelen
 - o van hinderend verdedigen naar voluit verdedigen
 - o spelen met evenveel verdedigers als aanvallers
- verhoog de snelheid van het spelen
 - o er wordt in een kleinere speelruimte gespeeld
 - o verdediger speelt nu man tegen man

Figuur 7 - A13. Spelvormen moeilijker of makkelijker maken.

Bij het *indirect coachen* stelt de coach de spelers vragen en doe je achtereenvolgens...

- 1 spelers ervaren een probleem
- 2 roep ze in een time out bij elkaar en vraag hoe het spel verloopt: wordt er fijn gespeeld?
- 3 als spelers geen probleem ervaren, ook niet als je ze vraagt of er bijvoorbeeld 'voldoende wordt gescoord' laat je ze doorspelen; als ze echter een probleem noemen dan....al vragend aandachtspunten (laten) aangeven/aanwijzingen geven of een nieuwe spelvorm (laten) kiezen
- 4 stel vragen aan spelers om achter de oorzaak/oorzaken van het probleem te komen en volg daarbij de achtereenvolgende spelthema's (zie C1)
- 5 vervolgens stel je hen vragen en kies je met hen de waarschijnlijk meest logische oplossing
- 6 kijk naar het spel om te zien of het probleem nu wordt opgelost.

Coach direct en sturend als het moet, coach indirect en vragend als het kan.

Figuur 8 - C16. Indirect coachen.

Conditie 3. Toepassen van dezelfde vuistregel in verschillende situaties. Vuistregels of didactische principes zijn typering van aanpakken of manieren van lesgeven of leren. Bij elke vuistregel hoort een bepaalde aanpak die impliciet wordt gelaten, maar die de leerlingen wel bekend moet zijn. Zie figuur 9.

Leren spelen gebeurt al doende door het spelen van achtereenvolgende eind- en basisspelvormen óf door elkaar aanwijzingen te geven.
Als een speler een actie onderneemt moet ik daar een reactie op laten volgen. Nog beter is: een actie van een tegenstander vooraf verwachten (anticiperen).
Sturend coachen en direct zeggen als het moet, maar probleemsturend coachen en vragend als het kan...

Figuur 9 - A15. Voorbeelden van vuistregels

4.3 Motorisch - Sociaal - Cognitief leren in samenhang. Naar meervoudige bewegingscompetentieontwikkeling.

De hiervoor beschreven schema's, werkpatronen en vuistregels zijn eerst de instrumenten voor de vakleraar en na een vertaling worden ze door de leerling toegepast. Dat gebeurt in het kader van thema's aan de orde gesteld en bieden hulp bij het oplossen van ensceneringsproblemen. Ze worden in de loop van de jaren bij alle bewegingsgebieden toegepast. Voor planning op lange termijn is afstemming binnen een vaksectie nodig. Klassen worden immers van elkaar overgenomen. Thema's behoren bij één van de drie themagebieden. Een leerlijn per themagebied verloopt in fasen die overeenkomt met de fasen in het steeds meer zelfstandig kunnen handelen:

- alleen of samen een opdracht kunnen uitvoeren,
- iets regelen of organiseren,
- verantwoorde keuzes maken en ontwikkelen van activiteiten
- ontwerpen van activiteiten of situaties

Zie figuur 10 en een deel van een mogelijk schema. Wanneer leerlingen alle thema's kunnen toepassen, kunnen ze het zelf leren spelen in belangrijke mate zelfstandig en zelfsturend inhoud geven. Daaraan is wel een begrijpen en integreren van kennis en vaardigheden vooraf gegaan. 'Begrijpen', het met inzicht leren, wordt bevorderd door principes te gebruiken. 'Integreren' vindt plaats door naar overeenkomsten en verschillen van acties te kijken. Samenwerkend leren bevordert dat integratieproces. Dan pas ontstaat de mogelijkheid om al of niet met enige hulp kennis toe te passen. Dat betekent:

- beschikbaar zijn van schema's, werkpatronen en vuistregels verpakt in leermiddelen,
- leerlingen de rol van scheidsrechter/organisator en helper/coach uit te laten voeren.

A. Spelend oefenen	B. Veilig en gezond spelen	C. Sportief spelen
<i>Doen</i> A1 Zelfbeoordeling A3 Samenstellen van een team A5 <i>Tactische principes</i>	<i>Doen</i> B1 Spelregels op niveau ordenen B2 Organiseren van veilig spelen	<i>Doen</i> C2 Sportief spelen C3 Taken en rollen herkennen C4 Spelen op niveau
<i>Regelen</i> A7 Volgordes in aandachtspunten en aanwijzingen A8 <i>Ordenen van tactische principes</i>	<i>Regelen</i> B3 Spelcircuit als interval-duurtraining met al doende toepassen van kennis voor het op deze manier leren trainen.	<i>Regelen</i> C8 Omgaan met verschillen binnen een team C9 Direct (of indirect) coachen
<i>Kiezen-Ontwikkelen</i> A10 <i>Kiezen van spelvormen</i> A12 <i>Leermethoden</i>	<i>Kiezen-Ontwikkelen</i> B4 Kiezen van trainingsvormen B5 Variatie in trainingsvormen	<i>Kiezen-Ontwikkelen</i> C12 Omgaan met verschillen spelen met motieven(3)

A13 <i>Spelvormen makkelijker of moeilijker maken</i> A15 <i>Vuistregels voor slim leren spelen</i>		C13 Spelen veranderen door regels te veranderen C16 <i>(Direct of) indirect coachen</i>
<i>Ontwerpen</i> A18 (taak). Plan voor lessenreeks maken ter voorbereiding op speltoernooi	<i>Ontwerpen</i> B7 (taak) een sportief evenement organiseren bijvoorbeeld een speltoernooi	<i>Ontwerpen</i> C17 Beoordelen van spelniveaus van elkaar

Figuur10. *Ensceneringsthema gebieden en thema's⁴.*

Praktisch ballen

Een voorbeeld. Ik wil op het gebied van leren en 'leren leren' van transfer gebruik maken en speel daarom bij een 2^e klas VO een eindspelvorm vier tegen vier op één basket met recht van aanval halen bij de middenlijn. De speelwijze in de aanval is 1-2-1, waarbij 'wie waar staat' niet uitmaakt als de posities maar bezet zijn. Verdedigend spelen ze man tegen man: 'zoek je dichtstbijzijnde tegenspeler' is de tip als ze de bal verliezen. Deze speelwijze wordt ook bij andere doelspelen toegepast.

Zo mogelijk wordt een les met een eindspelvorm begonnen. 'Beleven' staat centraal. Er wordt enthousiast begeleidt en weinig aanwijzingen gegeven. Dat komt later in de les of in een volgende. Mijn aanwijzingen zijn eerst vooral op de aanval gericht. Later, als het nodig is, iets meer over het verdedigen. Scoren is immers gunstig. Dat motiveert. Mijn schema hierbij is figuur 2. Mijn voorkeur gaat uit naar het 'al spelend leren spelen'. We doen alles in spelvorm. Mocht een spelprobleem een wat eenvoudiger situatie vereisen, dan is dat (basis)spel 'iets minder complex'. Als dat niet lukt dan...Voor die keuze zie figuur 3 en 6.

Omdat een eindspelvorm de start is gebruik ik figuur 2 voor de volgorde in mijn aanpak. Mijn leer methode wordt TT of TDT.

Op basis van figuur 1 (tactische principes) stel ik vast dat bij het 'samenspelend (passeren) en scoren' het 'spelen in de diepte' een probleem is. Ik kan nu zeggen wat niet goed is, maar ik kan beter de leerlingen dat laten zoeken en concluderen. Ik stel vragen en coach indirect. Zie figuur 8. Het gaat om dat probleem in een basisspelvorm te laten oplossen. Op basis van criteria voor spelkeuzes (zie figuur 3 en 5) maak ik de leerlingen duidelijk dat 'lijnbasketbal' daarvoor een geschikt spel is. De manier van scoren wordt veranderd. Er kan 'van achter een hele achterlijn' worden gescoord. Lijnbasketbal kent als basisspelvorm variaties in uitvoering die een probleemuitvoering moeilijker maakt of juist een ander probleem aandacht kan geven.

Met een vaste speler achter een eindlijn wordt er gescoord als die speler wordt aangespeeld (bij basketbal met bounce of chest pass) en de bal daarna naar een medespeler weet te spelen. Vervolgens wordt eerst 'recht van aanval' bij de middenlijn gehaald voordat er opnieuw kan worden gescoord. De bal 'in de diepte' afspelen naar de zich aanbiedende speler achter die eindlijn, lost het probleem op. Dát is het *tactisch principe*.

In plaats van een vaste speler achter de eindlijn, mag nu één wisselende aanvaller zich gedurende drie seconden achter de eindlijn aanbieden. Verdedigers mogen er uiteraard niet komen. Zich op het juiste moment de eindlijn aanbieden en de bal 'in de diepte' afspelen, lost het probleem op. Dát is het *tactisch principe*.

In plaats van scoren achter één eindlijn mag er nu achter beide eindlijnen door wisselende spelers worden gescoord. Goed gebruik maken van de ruimte en het overzicht houden lost het probleem op. Hét *tactisch principe*.

Lijn...bal kan bij basketbal, voetbal, handbal of hockey worden toegepast. Het is een basisspelvorm met veel transferwaarde! Daarna spelen we in een volgende les weer het eindspel vier tegen vier. Bij mijn spelbegeleiding ga ik lopende de lessenreeks steeds meer toelichten op basis waarvan ik aanwijzingen geef of spelvormkeuzes maak. Ik maak leerlingen mijn didactiek bewust. Door hen op enig moment elkaar te laten coachen of scheidsrechters en ze zelf hun spelzaken te laten regelen met behulp van schema's, werkpatronen en vuistregels (zie de figuren) gaan ze kennis leren

toepassen. Er ontstaat inzicht in hoe ze zichzelf beter kunnen leren basketballen. Bij latere ervaringen bij voetbal, handbal of (uni)hockey krijgen ze in de gaten dat spelgedrag bij die verschillende spelen (vier tegen vier en overeenkomstige speelwijze plus tactische principes) overeenkomstig kenmerken heeft. Transfer ontstaat. We genieten! De condities waaronder transfer kan ontstaan zijn in het algemeen de volgende:

- de bedoeling van beide bewegingsactiviteiten komt overeen,
- de technische of tactische principes komen overeen,
- de handelingsstructuur of bewegingsvorm is sterk overeenkomstig en de beweger beleeft of ervaart deze als sterk verwant.

Al deze aspecten zijn nodig om transfer te laten ontstaan. Met het aanleren van de bedoeling van een bewegingsactiviteit of -vaardigheid in een bepaalde situatie leer je de bedoeling van vergelijkbare activiteiten in vergelijkbare situaties aan. Er is sprake van een generaliserend effect. Je hoeft dus niet elke activiteit steeds volledig opnieuw te leren. De bewegingshandelingen van een activiteit hebben een structuur en principes die in verschillende bewegingsactiviteiten overeen komen. Het maakt handelingsstructuren en principes wendbaar in gebruik. De mate van dat 'wendbaar zijn' zegt iets over de transferwaarde van een handelingsstructuur c.q. principes.

Positief effect bij het leren van passeeracties bij een doelspel (bijvoorbeeld voetbal) op het leren van passeeracties bij een ander doelspel (bijvoorbeeld hockey).

Positief effect bij het leren van een tweetellen ritme bij een basketbal lay-up en vervolgens het leren van een doorloopbal bij korfbal of een sprongschot bij handbal.

Negatief effect bij het bovenhands spelen van volleybal gevolgd door het leren van de onderarmtechniek. Het gaat ten koste van het bovenhands spelen.

Negatief effect als na het leren uittikken bij softbal dat wordt gevolgd door het leren uitbranden bij het eerste honk of na een gedwongen loop. Het uittikken blijft dan vaak achterwege.

Positief effect bij het eerst leren spelen van het eenvoudiger korfbal op het later spelen van het wat moeilijker basketbal.

Positief effect bij het eerst uitvoeren van een set-shot bij basketbal leidt tot een sneller en later leren van een jump-shot.

Naast tactische principes zijn er dus ook technische principes⁵. Ze zijn de kernen van bewegingsactiviteiten waarmee het doel van die activiteiten gemakkelijk(er) kan worden gerealiseerd.

- bij slaan bij softbal/honkbal: 'kijk naar de bal en sla horizontaal'
- bij een chestpass: 'speel de bal strak naar je medespeler'
- bij een lay up: 'kom in beweging zo dicht mogelijk bij de basket en speel de bal via het vierkantje'
- bij een passeeractie: 'versnel op tijd'

Zoeken naar transfereffecten is zowel binnen een sport als tussen sporten van belang om sneller leereffecten te realiseren of leereffecten wendbaarder te maken: 'sneller beter te leren voetballen' of 'leren voetballen én leren spelen'. Met behulp van themagebieden en thema's krijgen lerenden hierin inzicht. In die thema's fungeren schema's/modellen, werkpatronen en vuistregels als hulpmiddelen bij de toepassing in de praktijk.

4.4 Ervaren – Bewust maken (Begrijpen + Integreren) – Toepassen

Lerenden worden actief bij de confrontatie met een moeilijke, maar nét uitvoerbare bewegingsactiviteit in een relatief complexe eindvorm. De bedoeling van wat ze gaan doen wordt hen duidelijk gemaakt en voor de rest gaat het om 'bewegen om het bewegen'. De leraar is enthousiast: 'oh, wat een prachtig schot' en ondersteunend: 'mooi vrijgelopen, Anja'. Het 'plezier in een activiteit krijgen' staat centraal. Om spel motiverend te laten zijn is het spelen van een (al of niet vereenvoudigde) eindvorm nodig. De vraag is nu hoe we deze intrinsieke motivatie benutten voor het hierna volgend leerproces. Er wordt bij het spelprobleem van de lerende aangesloten. Wat gaat niet

(voldoende) naar wens? Er ontstaat een intrinsieke behoefte tot leren: 'ik wil meer proberen te scoren'. Of deze kan worden aangemoedigd: 'weet je, hoe je de tegenstander gemakkelijk de bal kan afnemen?'. De fase van 'leren' begint maar het 'beleven' blijft steeds een rol spelen. In een later stadium wordt de lerende bewust gemaakt 'hoe' je elkaar bijvoorbeeld kunt coachen en wat daarbij 'waarom' belangrijk is. Het leren door toepassen van schema's, werkpatronen en vuistregels is bewegingsgebied gebonden én overstijgend tegelijk. Er ontstaan mogelijkheden voor transfer. De leerlingen 'leren een beetje beter te voetballen, maar ze leren óók te spelen. De bewegings- of spelzevensprong maakt 'beleven-leren-leren' mogelijk.

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

De leraar past schema's/modellen, werkpatronen en vuistregels bij het lesgeven toe. Dát kan - deels - ook door de leerlingen worden toegepast. We spreken dan van 'leren leren'. De didactiek van een docent wordt dan eerst door hen ervaren, het wordt hen bewust gemaakt en uiteindelijk in de rol van helper/coach of scheidsrechter/organisator toegepast. De praktijktheorie van deze didactiek is in de literatuur te vinden.

Zelfstandig én zelfsturend leren (leren)

'Leer zelfstandig' is iets wat leraar en leerling beide moeten doen. Leeromgevingen die dat bevorderen zijn 'krachtig' en bieden ruimte voor veel, diepgaand en gevarieerd leren! Zelfsturend betekent⁶:

- procesregulatie: eigen keuze van leerstrategieën of wijze van analyseren, plannen maken, evalueren en reflecteren,
- leerprocesregulatie: toepassing van schema's/modellen, werkpatronen en vuistregels,
- zelfregulatie: keuzes van doelen, taken en informatiebronnen.

Pm dat te kunnen is een leren leren nodig. De leraar laat lerenden eerste ervaren of beleven en maakt hen vervolgens zijn didactiek bewust. Later laat hij hen deze deels toepassen. Het zorgt voor steeds zelfstandig en zelfsturend handelen. Je leert hoe jezelf iets leert en hoe anderen het kunnen leren. 'Leren leren' gebeurt door de opleider, (naar) de student, (naar) de vakleraar en (naar) de leerling. Het resulteert in het zelf organiseren en ontwerpen van sport- en bewegingssituaties en -activiteiten. Een combinatie van dergelijke beroeps- en praktijkveld gebonden kennis, probleemoplossende vaardigheden en leerstrategieën is voldoende om de transfer van het geleerde in de ene situatie naar andere leerwerksituaties te garanderen⁷.

Hierbij kan sprake zijn van 'lage'(low road) of 'hoge' (high road) transfer⁸. Bij lage transfer vindt automatische en onbewuste transfer van kennis, vaardigheden en houdingen plaats. Dat speelt een rol bij het intensief leren en oefenen, totdat een vaardigheid is geautomatiseerd en routine is geworden. Bij hoge transfer worden kennis en vaardigheden bewust geëxpliciteerd en geabstraheerd uit een bepaalde context, zodat deze bewust ter beschikking komt voor de benadering van nieuwe

problemen, taken en situaties. Hoge transfer zorgt voor een flexibele en productieve aanpak. Voor ons is vooral de 'hoge transfer' van belang. Leren van transfer vereist een zoeken naar verbanden, overeenkomsten en verschillen tussen situaties en activiteiten. Het gaat om het leren toepassen van schema's, werkpatronen en vuistregels in steeds andere situaties en bij andere activiteiten⁹. Van iemand die goed van transfer gebruik weet te maken kun je zeggen: 'als je wilt weten wat iemand gaat doen, kijk dan naar wat hij heeft gedaan'¹⁰.

Impliciet en expliciet leren

Door te leren worden nieuwe bekwaamheden verworven om een bepaalde rol, functie of taak te kunnen vervullen¹¹. Het vindt deels impliciet plaats doordat je kunt leren van ervaringen en deels expliciet doordat je het eigen handelen bewust wil verbeteren of meer verantwoord in praktijk wil brengen. Een leerweg omvat beide manieren van leren en geldt voor iedereen. Redenen voor een leraar om levenslang te blijven leren, zijn¹² :

- bijdragen aan het functioneren in het primaire proces in de zin van: verhogen van werkprestaties, beter helpen, problemen beter kan oplossen; problemen zijn discrepanties tussen wat jezelf belangrijk vindt of kan en wat feitelijk door jezelf wordt gerealiseerd; motief: vakmatige ontwikkeling,
- bijdragen aan de loopbaanontwikkeling in de zin van: versterken van de positie op de interne en externe arbeidsmarkt; motief: loopbaanontwikkeling,
- bijdragen aan het sociale netwerk in en rond de organisatie in de zin van versterken van relaties en invloed; motief: sociaal functioneren,
- bijdragen aan de individuele ontwikkeling in de zin van verbeteren van persoonlijke kwaliteiten; motief: persoonlijke ontwikkeling.

De kunst is om het impliciete en expliciete leren op een zinvolle manier met elkaar te verbinden en aandacht te hebben voor de verschillende persoonlijke en organisatorische belangen. Persoonlijk en vakmatig professioneel leren vindt tegelijk plaats. Leren kan in gedrag zichtbaar zijn, maar ook potentieel mogelijk zijn: het kán tot bepaald gedrag leiden¹³. 'Zelf gewild' betekent streven naar zelfsturing. Het vinden van een eigen identiteit die richtinggevend is voor de ontwikkeling van jezelf en de omgeving. Je bent dan intrinsiek gemotiveerd¹⁴. Zelfsturend leren is vooral zelf organiseren van ... en zoeken naar... leermogelijkheden in de eigen leerwerk- of leer- en sportomgeving. Bij zelfsturing wil je: (a) leerbehoeften vaststellen, (b) leerinhouden kiezen, (c) leerrichting in gedachte nemen, (d) leermiddelen zoeken, (e) leerstrategie kiezen en (f) resultaten evalueren. Bij (d) en (e) speelt 'leren hoe te leren' een rol. Een weten welke kennis en vaardigheden je nodig hebt om je leren te sturen¹⁵. Zelfsturend gedrag moet bij voorkeur worden gedoseerd en binnen kaders worden aangestuurd. Negatieve effecten vertragen leerprocessen¹⁶. Lerenden krijgen een kompas mee voor ze het bos ingaan. Dat 'bos' heeft de volgende kenmerken:

- een krachtige leerwerk- of leer- en sportomgeving biedt speelruimte, voelt veilig en ondersteunt het gevoel van 'ik kan het',
- ruimte voor zelffeedback of feedback door anderen,
- ruimte voor actief problemen oplossen door uitdagende taken of projecten,
- inzichtelijk leren, leren van principes, heeft prioriteit¹⁷.

Bij vakleraren zal het leren door ervaring en sociale interactie domineren. Leren hoort bij werken: is competentiegericht, zoekt naar theoretische verdieping, er is kritische reflectie, omvat enkel- en dubbel-/drieslag leren, kent continuïteit, is zelfsturend leren en de werkomgeving stimuleert het leren¹⁸. Dat laatste betekent: leren vindt ook collectief plaats, heeft betrekking op vragen en behoeften, is verbonden aan prioriteiten van de organisatie en in de organisatie sprake is sprake van een bewust leer- of ontwikkelingsbeleid. De eerlijkheid gebiedt te zeggen dat de realiteit vaak of deels een andere is. Leren is een proces (hoe leer ik?) én kent een idee (wat doe ik met leren hoe te leren?¹⁹). Beide zijn van belang en vinden vooral in situaties van samenwerkend leren plaats²⁰. Leren leren is een aspect van actief leren in de zin van een meer verdiepend leren en bestaat uit een strategie (plan van aanpak: bijvoorbeeld een spelwijze) en tactieken (korte termijnacties om concrete problemen op te lossen)²¹. Hiermee is een lerende in staat om zichzelf en anderen iets te leren of praktijkproblemen zelf kunnen oplossen. Leren leren kan 'beperkt en 'ruim' worden opgevat²².

Van 'beperkt' is sprake als het vooral gaat om het verwerven en toepassen van leerstrategieën zoals studieplanning, kiezen van eigen leerdoelen (efficiënter/uitdagender) en structureren. Van 'ruim' is sprake als het gaat om het verwerven en toepassen van hogere orde of conceptuele vaardigheden bij het oplossen van complexe problemen (schema's, werkpatronen en vuistregels). Leren leren heeft hierbij drie functies²²:

- ondersteunend en gericht op het verbeteren van leerresultaten ('beperkt');
- remediërend en gericht op het oplossen van problemen tijdens het leerproces ('beperkt' of 'ruim') én
- ontwikkelend gericht op het verwerven van 'nieuwe' informatie of vaardigheden ('ruim').

De 'ruime' opvatting van leren leren heeft de voorkeur. Voor het oplossen van problemen of invullen van uitdagingen zijn schema's/modellen, werkpatronen en vuistregels elementen van leermiddelen (informatiebrief, kijk-/ zoek-/ontwerpwijzer, taakbrief en studiewijzer). Ze laten gebruiken door lerenden in rollen als helper/coach of scheidsrechter/ organisator werkt sterk ondersteunend. Een schema/model geeft een overzicht, model of schema bijvoorbeeld van vaardigheden waaruit de lerende een te oefenen vaardigheid uit kiest of een kijkwijzer. Een werkpatroon beschrijft wat achtereenvolgens moet worden gedaan. Bijvoorbeeld het systematisch in stappen oplossen van een probleem of toepassen van totaal-deel-totaal. Een vuistregel beschrijft de typerende acties die behoren bij een bepaalde opvatting zoals 'al spelend leren spelen' of technische, tactische en methodische principes²³.

Actief leren en activerend onderwijzen

Actief leren en activerend onderwijzen is in hoofdstuk 3, paragraaf 1, de spil van 'krachtige' leerwerk- of leer- en sportomgevingen genoemd. Het concept wordt zowel in theorie als praktijk uitvoerig beschreven in 'Actief leren onderwijzen' (2005)⁵¹. In paragraaf 6 van dit hoofdstuk worden praktische toepassingen aangegeven. Ik beperk me hier tot enkele aandachtspunten.

Gemotiveerd leren betekent dat lerenden betrokken en enthousiast gaan sporten en bewegen. Het ontstaat door voor hen uitdagende bewegingsactiviteiten en activiteiten waarbij ze kennis en vaardigheden in sportpraktijkéchte situaties kunnen toepassen. Het zelfstandig alleen of samen kunnen oplossen van problemen. Er wordt voldoende tijd gegeven om vorderingen bij het sporten te ervaren, succes te beleven, te ontwikkelen én er ook van en met elkaar geleerd wordt²⁴. Deze gemotiveerdheid wordt veroorzaakt door:

- 'control' of het ervaren van autonomie, eigen controle en keuzemogelijkheid,
- 'relatedness' of het gevoel hebben tot een groep te behoren en
- 'competence' of het gevoel hebben iets steeds meer te gaan beheersen²⁵.

Het gaat om het achterhalen hoe leerlingen beleven, leren en leren leren²⁶. Bij dit actieve en tot zelfontwikkeling leidende leren, spelen de volgende aspecten een belangrijke rol²⁷.

- Sport- en bewegingsactiviteiten zijn intrinsiek motiverend of ze zijn het niet.
- Leren sporten én leren bewegen is leren oplossen van bewegings- én ensceneringsproblemen.
- Leren van een sportcompetentie is leren van eindvormen en leren organiseren, ontwerpen en ontwikkelen.
- De leermethode totaal-deel-totaal overheerst en hierbij wordt thematisch en probleemgericht gewerkt.
- Leren van een breed aanbod, maar wel met diepgang.
- Er wordt al bewegend en in speelse vormen geleerd.
- Leren vindt bij voorkeur in blokken plaats: in een periode, elke week één les met een bepaalde bewegingsactiviteit.
- Kritische omvang is 'voldoende' als naar het oordeel van de leraar minimaal 70% van de leerlingen voldoende tijd hebben gehad om te beleven, te leren en te leren (hoe) te leren.

Aanpak en inhoud levert intrinsieke gemotiveerdheid. De vakleraar/trainer toont hierbij grote interesse in 'wat, hoe en waarom' een leerling leert. Het onderwijs is sterk op de persoon gericht. Er wordt geprobeerd maatwerk te leveren. Gelijktijdig wordt geprobeerd lerenden ruimte te geven zich zelfstandig te ontwikkelen. Dat verloopt in de volgende fasen:

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

Kennisverwerking verloopt van begrijpen via integreren naar toepassen van kennis en vaardigheden. Om te begrijpen is inzichtelijk leren door het leren van principes aan te bevelen. Principes zijn kernacties of dominante handelingen van een activiteit en hebben betrekking op een bewegingsvaardigheid (zoals slaan bij softbal), een bewegingsvorm (zoals vier tegen vier voetballen met twee doelen) óf een leervorm (zoals een methodiek of taakaanpak). Technische, tactische en didactisch-methodische principes kennen, leidt tot een meer en beter inzicht in het bewegen. Integreren vindt plaats als de verkregen informatie in een al beschikbaar verband wordt geplaatst of wanneer overeenkomsten en verschillen worden onderscheiden en waarderings aan ervaringen worden toegekend. Een door relatief complexe en moeilijke taken gestimuleerd samenwerkend leren bevordert een meer geïntegreerd handelen. Toepassen gebeurt door (motorische, sociale en cognitieve) vaardigheden in samenhang te leren en te gebruiken, rollen uit te voeren én schema's, werkpatronen of vuistregels toe te passen. Vooral door dat laatste wordt een leren (hoe te) leren mogelijk. Het 'BIT-principe' geeft een volgorde van (cognitieve) leeracties aan²⁸. Procesgericht onderwijs is individugericht en coöperatief onderwijs is gericht op samenwerkend leren. Om daar een balans tussen te vinden zijn de volgende didactische principes van belang²⁹.

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

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

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

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

Zelfstandigheid bevorderen betekent meet probleemsturend en thematisch willen werken. Oplossen van problemen krijgt prioriteit boven het beheersen van vaardigheden. Het gaat dus om 'hoog

springen' als probleemoplossing en niet 'hoe' of met 'welke' vaardigheden dat uiteindelijk het beste kan worden opgelost. Bij probleemsturend onderwijs wordt na het ervaren van een probleem deze benoemt en erkent, worden de oorzaken systematisch geanalyseerd, oplossingen systematisch bekeken en uiteindelijk voor één oplossing gekozen.

Het lesgeven richt zich op meerdere leergebieden tegelijk. In elke les of lessenreeks vinden regelmatig verschuivingen in aandacht bij vakleraar én leerling plaats. Dat noemen we didactisch pendelen. Het leidt tot gevarieerde leer- of onderwijstroutes.

Pendel 1: beleven-leren-leren³⁰. Beleven motiveert het leren, het leren oplossen van bewegingsproblemen. Leren (hoe te) leren ontstaat als leerlingen hun eigen bewegend handelen of dat van anderen willen gaan verbeteren³¹. Ze passen kennis toe en gebruiken daarbij schema's/modellen, werkpatronen en vuistregels.

Pendel 2: motorisch-sociaal-cognitief leren. De aandacht bij het leren is gericht op motorische (leren van een handstand), sociale (het elkaar daarbij helpen; door leerlingen uitvoeren van rollen als beweger, scheidsrechter/organisator of helper/coach) én cognitieve aspecten (principes als 'kijk naar je handen' en 'maak je zo lang mogelijk' of kennen van regels). Er is samenhang en er zijn wisselende accenten.

Pendel 3: informeren-verwerken of waarderen-doen³². Dit gebeurt door tijdens de les een plaatje van een eindvorm te geven: 'als je dit uiteindelijk wilt doen, hoe zou je dan kunnen beginnen of moet je daarvoor eerst leren?' Er worden enkele tips gegeven (informeren). Vervolgens vindt er een koppeling plaats met elders opgedane of eerdere vergelijkbare ervaringen (verwerken en waarderen) en dan volgt de toepassing (doen!). Zie figuur 11.

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

Figuur 11 Pendelen tussen informeren – verwerken/waarderen – doen in beeld

Pendel 4: verschillende themagebiedkeuzes. Meestal twee per les. Themagebieden zijn: bewegen, bewegend oefenen (of bewegen en regelen), veilig en gezond bewegen (bewegen en gezondheid) en sportief bewegen (bewegen en samenleving). Per themagebied worden thema's onderscheiden die onderwerp van onderwijs worden. 'Leren trainen' is een voorbeeld van ene thema op het gebied van 'gezond en veilige bewegen'. De nadruk ligt hier op het thematisch en (dus) probleemgericht onderwijzen.

Het tot nu toe geschetste beeld van het motiveren van leerlingen kan worden samengevat in dit kerndoel van het bewegingsonderwijs³³:

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

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

wordt vertaald. Met 'probleemgericht' wordt de prioriteit bij het oplossen van problemen gelegd en niet bij het leren van vaardigheden.

Actief leren is vergelijkbaar met wat vroeger³⁴ ook wel 'ontwikkelen leren' werd genoemd. Het is een grensverleggend leren en de tegenhanger van 'volgend leren'. Het suggereert een actieve en constructieve houding van leerlingen. Een actief (re)construeren van een eigen betekenisvolle werkelijkheid³⁵.

Het model voor actief leren onderwijzen is een vorm van een 'krachtige' leer- en sport- omgeving voor lerenden. Het is dé leidraad bij de bij ontwikkelings- en onderzoeksacties. Een totaal-totaal toepassing van actief leren onderwijzen bevelen we nadrukkelijk aan. Het is een holistische kijk op onderwijzen en leren, waarbij het effect door de samenhang wordt bepaald. Centraal hierin staat het bewust pendelen tussen 'beleven-leren-leren leren'.

4.5 Slim spelen met 'Teaching Games for Understanding'

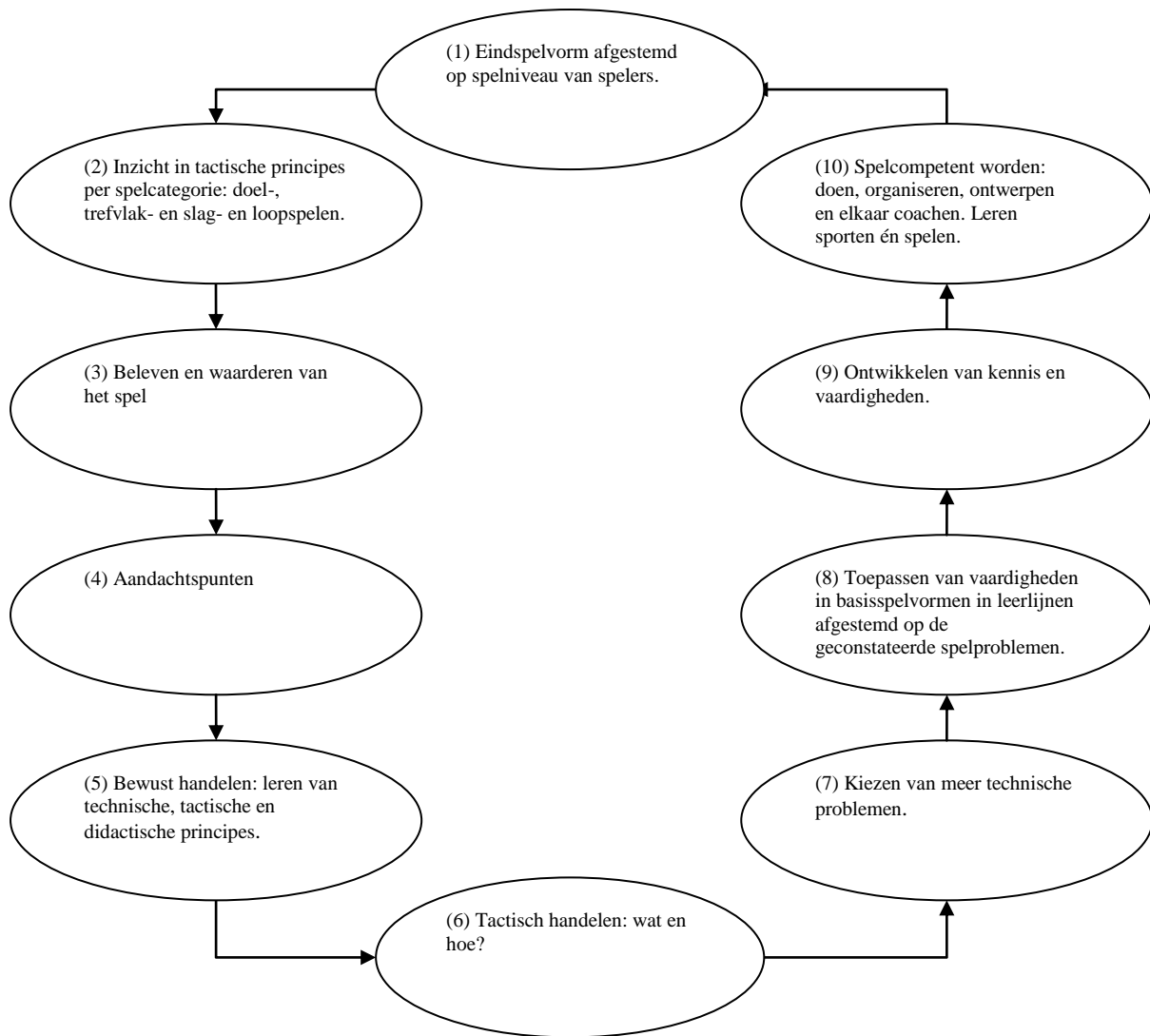
Het 'al spelend leren spelen' is in Nederland vooral vanuit het Duitse taalgebied bevordert. Met name de publicaties van Dietrich hebben daaraan bijgedragen. 'Teaching Games For Understanding' is een vooral in het Engels taalgebied toonaangevende benadering van het sportspelonderwijs³⁶. Overeenkomstige aanduidingen zijn 'Game sense'³⁷; 'Play Practice'³⁸ en de 'Games Concept Approach'³⁹. Het concept is in 1982 door Bunker en Thorpe gelanceerd en beoogt het 'leren spelen' meer kindvriendelijk en meer motiverend te maken. Sinds die tijd is veel onderzoek gedaan naar de effecten van wat wordt genoemd 'de technische vaardighedenbenadering' én de 'speléchte of al-spelend-leren benadering'⁴⁰. Voor een samenvattend overzicht van onderzoek en ervaringen zie Griffin & Butler (1997; 2003; 2005). De conclusie uit de overdadige literatuur en onderzoeken is: het al-spelend-leren-spelen heeft veruit de voorkeur.

De leerlingen gaan vaak meer vooruit dan bij een meer techniek gerichte benadering. Hoewel bij de laatste aanpak die groep het op termijn technisch weer beter doet. Het spelniveau blijkt het effect te bepalen. Hoe beter het spelniveau van een speler, hoe meer de 'technische vaardighedenbenadering' van belang wordt. Ook de aard van het spel blijkt belangrijk. Bij doelspelen is de spelend-leren-spelen-benadering effectiever dan bij slag- en loopspelen of trefvlakspelen⁴¹.

Veel belang wordt gehecht aan het transfereffect van tactische vaardigheden. Beter leren voetballen, maar ook beter leren spelen, gebeurt doordat bijvoorbeeld 'naar twee kanten een bal kunnen afspelen' tactisch gedrag dat bij alle doelspelen een belangrijk tactisch principe is. Deze transfereffecten zie je eerder bij de spelend-leren-spelen-benadering.

Strategisch (de wijze van spelen) en tactisch handelen (gedrag tijdens het spel) moet worden geleerd, maar pas nadat er meer bewustheid is ontstaan en spelers er de zin hiervan al spelend zijn gaan inzien⁴². Ontwikkelen van tactisch gedrag van spelers vindt beter al spelend plaats⁴³.

Het spelen van eindspelvormen (basic game forms) vormen de hoofdlijn in het spelonderwijs. Bij voetbal zijn dat spelvormen als één tegen één, vier tegen vier en zeven tegen zeven met twee doelen. In het algemeen sluit het spelen van eindspelvormen bij de behoefte van spelers aan. Inzichtelijk leren spelen gebeurt in fasen en in een cyclisch proces⁴⁴. Het is het spelconcept van TGFU en geleidelijk aan uitgebreid tot onderstaand model. Zie figuur 12⁴⁵.



Figuur 12. Leren spelen met inzicht.

Centraal staat steeds het zelf leren oplossen van spelproblemen. Een aanpak die meer past bij een constructivistische, op de lerende gecentreerde, op samenwerkend leren gerichte én probleemsturende benadering van leren en onderwijzen. Het bewust leren handelen wordt sterk benadrukt door spelobservatie en spelreflectie (in-actie en op-de-actie; debate of ideas) Beoordeling van spelgedrag gebeurt door assessments, praktijkgerichte taken waarbij het gaat om het doen!⁴⁶. Een beoordelingsinstrument is bijvoorbeeld: de Game Performance Assessment Instrument (GPAI) van Mitchell and Oslin (1999). Het beoordelen gebeurt 'op niveau' en de vraag hierbij is hoe gedetailleerd je gedrag wilt vaststellen. Er wordt gepleit voor authentieke of sportéchte leerervaringen⁴⁷. Formele methoden voor het vaststellen van individuele spelniveaus zijn: Game Performance Assessment Instrument⁴⁸ en de Team Sport Assessment Procedure⁴⁹. Feitelijke registraties van spelgedrag vereisen enige speelruimte in interpretatie. Je hoeft niet alles op een bepaald niveau te tonen of te kunnen. Het aangeven van te tonen spelvaardigheden beperkt én detailleert het instrument. Het zoeken is naar een beoordelingsvorm waarin op te lossen problemen worden aangegeven en grove niveau-indicaties mogelijk zijn. We komen daar later in **paragraaf 6.5** op terug. Welke overeenkomsten en verschillen bestaan er tussen TGFU en TGFAL? Zie figuur 13.

TGFU	TGFAL
Bij (gevorderde) beginners: toepassen van eindspelvormen. Bij (beginnende) gevorderden: ook toepassen van vaardigheden leren.	Sportgerichte eindspelvormen als hoofdlijn. Dominante leer methode: totaal-deel-totaal. Basisspelvormen voor het thematisch accentueren c.q. zelf leren oplossen van spelproblemen.
Creëren van veilige en motiverende spelsituaties.	Concept van 'actief leren onderwijzen (ALO)' voor meer gemotiveerd leren spelen. Lerenden zelf leren oplossen van ensceneringsproblemen. Beleven-Leren-Leren leren als pendel of verschuivingen in aandacht.

Figuur 13. Verschillen en overeenkomsten tussen TGFU en TGFAL.

Vergelijkingen van de aanpak heeft plaatsgevonden aan de hand van onze spelliteratuur en die van TGFU⁵⁰.

Al-spelend-leren spelen legt de nadruk op het spelen van eindvormen, het bij voorkeur toepassen van de leer methode 'totaal-deel-totaal' en het tactisch slim leren spelen. Het is één aspect van ons ontwikkelingsonderzoek. Het tweede aspect is: leren hoe ik mezelf (beter) leer spelen. Leren leren dus.

Leren spelen en spelen leren spelen

Bij leren spelen zien we de volgende leervarianten optreden:

- we leren bewust én onbewust spelen,
- we leren spelproblemen op te lossen door het toepassen van technische en tactische vaardigheden,
- we leren ensceneringsproblemen op te lossen door het toepassen van sociale en cognitieve vaardigheden
- een spelcompetentie van een speler hangt af van het nemen van een goede beslissing door de juiste actie/vaardigheden tonen, op het juiste moment/in de juiste situatie nemen met het gewenste effect,
- een spelcompetentie hangt af van de handelingsmogelijkheden, de breedte aan mogelijke vaardigheden, van een speler,
- een spelcompetentie van een speler hangt af van de variaties aan beschikbare vaardigheden in een bepaalde spelsituatie,
- een spelcompetenties van een speler hangt af van meer/minder juist/onjuist anticiperen op het handelen van mede- en tegenspelers.

Al deze aspecten moeten we kunnen beoordelen. In praktijk ziet dat er als volgt uit.

Ik sta stil buiten de bucket en krijg de bal aangespeeld. Wat ga ik doen? Mijn keuzes zijn:

- schieten met set shot als mijn verdediger 'ver weg' (of na een rocker-step) staat en ik goed van afstand kan schieten,
- proberen al of niet na dribbel te scoren met een lay up of lay in,
- naar een medespeler passen die er beter voor staat of gemakkelijker dan ik kan scoren.

Je kunt *kiezen uit weinig of veel vaardigheden* bij het bereiken van een speldoel (6/7).

Maar je hebt ook *keuzes bij de uitvoering van één vaardigheid* (5), bijvoorbeeld een basketbaldribbel:

- welke ruimte heb ik – de afstand ten opzichte van je tegenstander(s): ruimte hebben = hoge/snelle dribbel met de bal voor je
- geen ruimte hebben = lage dribbel en lichaam tussen bal en tegenstander houden/bal ver weg van je tegenstander houden.

De juiste keuze is: wanneer je actie balbezit oplevert of continueert en het tot een doelpunt leidt. In het algemeen is het redelijker om te zeggen: 'de meest waarschijnlijke kans op een doelpunt oplevert of opleverde' (8).

Beoordelen van spelniveau en 'leren leren'- niveau geeft informatie over de kwaliteit van het spelgedrag. Door observeren en het bevragen van een speler krijgen we daar beelden van. De informatie van een jonge speler of een beginner zal in dat geval beperkt zijn.

Leerroutes voor het oplossen van spelproblemen

Sportgerichte bewegingseducatie wil kinderen leren hoe ze beter kunnen sporten én leren hoe ze beter kunnen bewegen. Toegesplitst op spel betekent dit: ik wil leerlingen beter leren handballen (sporten) én leren spelen (bewegen). Dan kan een op thema's gebaseerde leerroute er zó uitzien. Zie figuur 14.

<i>Spelthema (probleem- of functiegebied)</i>	<i>Eindspelvormen</i>	<i>Basisspelvormen</i>	<i>Kernvaardigheden</i>
3. individueel en samenspelend scoren		Tweetallen spelen samen binnen een afgebakende ruimte met meerdere tweetallen; ...	Passen in loop van medespeler, tippend meenemen en scoren
4. individueel en samenspelend passeren en scoren én het voorkomen daarvan	a. Eén tegen één met twee doeltjes; ...	Cirkelbal. Muurbal, Lijnhandbal of Tsjoekbal. Drie tegen twee of vier tegen drie op twee doelen met keepers (beach handball);	Tippen, samenspelen, vrijlopen, aanspelen in de diepte; man tegen man verdedigen en snel omschakelen van aanval naar verdediging en terug; passeer- en afschermacties
5. het als team uitspelen van een tegenpartij en tot scoren komen én het als team voorkomen daarvan	b. Twee tegen twee met twee doeltjes; ... c. Drie tegen drie met twee doeltjes en man tegen man spelen;... d. Vijf tegen vijf of e. zeven tegen zeven met twee doelen inclusief keepers in 3-3 aanval en man tegen man of 3-3 verdediging; in 2-4 aanval en 4-2-verdediging		

Figuur 14 Voorbeeld van een deel van een spelleerlijn bij handbal.

Bij deze leerroute zijn de steeds meer complexe eindspelvormen de rode raad en krijgen prioriteit. Spelproblemen zijn met behulp van coaching in een eindspelvorm of door basisspelvormen, die steeds complexer en moeilijker worden, op te lossen. In het VO is een eindspel de ideale start van een les. In het algemeen, en dus niet altijd, zijn eindspelvormen het meest motiverend en is de beleving vaak het hoogst. Als kinderen geïnteresseerd raken kan 'willen verbeteren of leren' ontstaan. Er worden spelproblemen gesignaleerd en door coaching (totaal-totaal-leermethode) of door het spelen van basisspelvormen wordt geprobeerd de spelproblemen op te lossen (totaal-deel-totaal leermethode). De deel-deel-totaal leermethode veronderstelt het achtereenvolgend leren van steeds meer complexe basisspelvormen of – als je dat wenst – vaardigheden die uiteindelijk in een eindspelvorm uitmonden. De vijf genoemde spelthema's behoren bij een leerprocesgerichte benadering. Al tijdens het leren spelen ontstaat kennis over het 'hoe en waarom' of hoe je jezelf (en anderen) beter kunt leren spelen. Er groeit een logische trits van beleven-leren-leren. Een leerroute bestaat uit opeenvolgende eindspelvormen, basisspelvormen en spelvaardigheden die steeds complexer of moeilijker worden en

een mix daarvan. In paragraaf 4.6 worden enkele mogelijkheden beschreven. Elk spel wordt door de deelnemers op verschillende niveaus van deelname uitgevoerd. Vier tegen vier voetballen kan immers op verschillende niveaus worden gespeeld. De moeilijkheidsgraad of complexiteit van een spelactiviteit bevordert de ontwikkeling van het deelnameniveau of tot een beter leren spelen en daagt uit. Het werkt 'ontwikkeld'³⁸. Deelnameniveaus zijn zo opgevat het antwoord op een ervaren volgorde van spelactiviteiten binnen randvoorwaarden van 'voldoende kunnen leren' zoals leer-/speeltijd. Een spelactiviteitsvolgorde én de aanpak van een docent bepalen de ervaren leerprocessen. Het beoordelen van spel- of deelnameniveaus maakt duidelijk of inhoud én aanpak succes hebben gehad en dat leerlingen tot een bepaald niveau zijn gekomen of voldoende leervorderingen hebben gemaakt. In paragraaf 6.5 worden voorbeelden gegeven van het beoordelen van spelniveaus

Leerroutes voor leren leren en dus het oplossen van ensceneringsproblemen

Laat leerlingen de straks door hen zelf uit te voeren activiteiten eerst ervaren en beleven. Hun rol is vooral die van 'beweger'(zelf doen...) en 'waarnemer'(gericht kijken naar...). Ze leren bijvoorbeeld (beter) te voetballen.

Maak leerlingen bewust van schema's, werkpatronen en vuistregels. Hoe leren we samen beter te bewegen? Hoe komt het dat we wat leren? Leerlingen leren reflecteren en kunnen dat doen in de rol van 'waarnemer' of 'uitvoerder'.

Leerlingen krijgen teamtaken om een regel- of ontwerpprobleem op te lossen en passen kennis en vaardigheden praktisch toe bij het organiseren of ontwerpen en het toepassen van schema's, werkpatronen en vuistregels.

De fasen waarin de leerlingen taken uitvoeren worden afgewisseld met fasen waarin de lesgever zelf voorbeelden van opdrachtuitvoeringen geeft. Leerlingen leren én leren leren!

Naast de rol van 'waarnemer' of 'uitvoerder' kunnen ze nu ook de rol van 'ontwikkelaar' krijgen. Dit verdiept de roluitvoering. Ze willen bijvoorbeeld een betere coach worden.

Teamtaken worden omvangrijker, zijn voor een lessenreeks of periode en kunnen zelfs de vorm van een project. De leerlingen vullen delen van lessen of lessenreeksen zelf nader in, leren zelfstandig en onder eigen verantwoordelijkheid. Alle roltoepassingen zijn hier mogelijk.

Elke rol kan op verschillende niveaus worden uitgevoerd. De inhouden van een rol zijn de thema's die hen de mogelijkheid bieden om hun eigen bewegingsproblemen beter en meer zelfstandig op te lossen. We spreken hier van bewegings- of ensceneringsthema's. Een ensceneringsthema is het organiseren of ontwerpen van bewegingssituaties en/of -activiteiten.

Bij het oplossen van bewegings- of spelproblemen worden door lerenden schema's, werkpatronen en vuistregels toegepast die in leermiddelen als informatie- of taakbrief, kijk- of ontwerpwijzer zijn verpakt. Individuele en teamtaken voor een les, lessenreeks of periode stimuleren het 'leren leren'. In paragraaf 6.5 is een beoordeling van rolgedrag c.q. niveau van 'leren leren' opgenomen. In deel 2 zijn meerdere voorbeelden van leermiddelen uitgewerkt.

Als basis gebruiken we de hier beschreven wijze van formuleren van spelerroutes en leerroutes voor het 'spelen leren hoe te leren spelen'. Voor 'leren spelen' en 'leren leren' werken we met beoordelingsniveaus die in paragraaf 6.5 worden beschreven.

4.6 Vier praktijkbeelden van actief leren onderwijzen

Praktijkbeeld 1 Leuk is link

In de ogen van leerlingen moet LO leuk zijn. Dat is het al omdat het vak 'anders' is. Variatie is troef. Een zes krijg je altijd. Huiswerk is niet aan de orde. Het biedt veel ontspanning. Met een vriendelijke en/of enthousiaste sportleraar voor de groep is het genieten. Zeker als die groep het ook leuk wil houden. Maar....zó willen velen van ons het vak niet beschreven zien. Beleven als start is prima. Dat is vast leuk. Maar verder is leren en leren leren op korte én lange termijn noodzakelijk. Daar staan we voor. Zo'n aanpak draagt bij aan meer zelfstandig en zelfgestuurd leren van leerlingen. Merken dat je vordering maakt, werkt motiverend. Ook ik behoor tot die velen die dat laatste het vinden. In een serie 'impressies van de werkvloer' wil ik u mijn onderwijsleerwegen beschrijven. Hoe bevorder je

actief leren door een meer activerende didactiek? Dat beschrijf ik op twee niveaus: 'wat doe ik in de les'(praktijkniveau) én 'waarom doe ik dat zo'(methodeniveau).

Een lesschets

Ik ga met een brugklas basketballen. Tien lessen en elke week één enkel lesuur. Ik wil de eerste les op de volgende manier aanpakken.

Beleven heeft voor mij prioriteit. We beginnen daarom met een eindspelvorm: drie tegen drie aanval-verdediging op één basket met een mini-basketbal. Ik speel mét paniekwissel: op fluitsignaal bal neerleggen, teams in het veld naar de kant en de volgende twee teams van de kant sprinten het veld in. Natuurlijk wel eerst recht van aanval halen bij de middenlijn. Met twee teams als voorbeeld leg ik de belangrijkste spelregels uit, zoals: scoren doe je door de bal in de basket te gooien, je mag dribbelen en samenspelen, als je iemand aanraakt krijgt die een vrije bal aan de zijkant, bij balverlies de bal bij de middenlijn zien te krijgen voor je op de basket maag aanvallen, wanneer ik twee keer fluit: paniekwissel. Spelers zijn ook allemaal 'scheidsrechters'.

Ik weet zeker dat al snel het probleem van 'niet genoeg kunnen scoren' ontstaat. Na enkele 0-0 wisselingen geven ook leerlingen aan dat de lol van het spel toch 'scoren' is. Dat willen ze nu wel eens *leren*. We veranderen een spelregel: 'één aanvaller mag maximaal drie seconden in de bucket staan en mag als hij in die tijd wordt aangespeeld ongehinderd scoren; een keer mis betekent één herkansing; daarna krijgt de verdediger de bal onder en achter de basket'. Ik show een twee- en éénhandig set shot naar keuze. Al spelend leren ze hoe ze kunnen scoren. Het *eindspel* (3-3) wordt nu een *basisspel* (3-3 met ongehinderd scoren) waarin het probleem 'scoren', accent krijgt. Ik hoop dat de leerlingen op deze manier hun probleem steeds beter gaan oplossen.

Waarom zó?

In tien lessen wil ik ze een beetje beter leren basketballen én leren spelen. Doelspelen hebben veel overeenkomstige acties en van die transfermogelijkheden wil ik gebruik maken. Een voorbeeld is het afspelen naar twee kanten en (later ook) 'in de diepte'. Het zijn tactische principes die in vrijwel elk doelspel voorkomen. De lessenomvang is afhankelijk van de groep. Ik hoop dat in dit aantal lessen 80% van de leerlingen leervordering constateert. In elke les of in twee lessen pendel ik onder andere tussen beleven-leren-leren leren. Pendelen is de aandacht verschuiven. Zowel van de leerling als van mij. Eerst gaat het om het spelletje, dan om de regels, vervolgens om het 'beter leren scoren' en 'sportief spelen (door je zelf aan spelregels te houden)'. Ik werk thematisch en met leerlijnen op het gebied van bewegings- en hier spelthema's (bijvoorbeeld: 'individueel scoren') en ensceneringsthema's (bijvoorbeeld: geven van aanwijzingen aan een medespeler). Per spelthema vraag ik mij af wat het 'probleem' van de spelers is en kies daar een spelvorm bij. Eindspelvormen (3-3 of 4-4 op één basket) en basisspelvormen (bucketbal of 4-2 + 2 op één basket) zijn mijn sturingsmiddelen bij het oplossen van spelproblemen.

Perspectief op het verloop

In de brugklas en in die tien lessen zijn de eindspelvormen: 3-3 en 4-4 aanval-verdediging op één basket, waarbij het belang van de aanval overheerst. Na twee lessen probeer ik ze een positieospel te laten spelen: 1-2 aanval en man tegen man verdedigen ('zoek je dichtstbijzijnde tegenspeler op'). In de meeste lessen beginnen we met een eindspel. Maar af en toe ook met een basisspel. De meest voorkomende thema's bij basisspelvormen zijn: 'individueel scoren', 'samenspelend scoren', 'samenspelend passeren en scoren'. Hoewel ik dat verwacht hangt het steeds van het meest voorkomende probleem in het eindspel af wat dan vervolgens accent krijgt. Ik werk probleemgericht. 'Individueel scoren' is zo'n probleem. In de loop van de lessen toon ik ze, op welke manieren ze kunnen scoren: uit stand met één of twee handen, in sprong, in beweging met een lay in (twee- of eenhandig) en lay up (twee- of eenhandig). Ik geef ze steeds meerdere mogelijkheden aan en laat ze zelf

uitzoeken welke manier hen het beste ligt. Al vragend probeer ik dat de leerlingen bewust te maken. Mijn aanpak is hierbij probleemgestuurd:

- ik laat ze een spelprobleem ervaren,
- ik laat ze dat probleem benoemen,
- ik laat ze de oorzaak herkennen,
- ik laat ze een mogelijke oplossing aangeven,
- ik laat ze dat uitproberen en achteraf aangeven of die aanpak heeft geholpen.

Leren?

In één les zal slechts een enkele leerling iets zichtbaar hebben geleerd. Dat leren gebeurt op drie manieren: motorisch, sociaal en cognitief. De eerste spelregels hebben ze voor een groot deel vast wel begrepen (cognitief leren). Ook het elkaar accepteren als meespelende scheidsrechter is nodig (sociaal leren). Wat betekent 'motorisch leren'?

- a. ze kunnen een één- of tweehandig set shot in het bucketspel uitvoeren,
- b. ze kunnen in een eindspelvorm 3-3 op het juiste moment met een set shot (en later een andere manier van doelen) scoren of
- c. ze kunnen een basketbalwedstrijdje op de volgende manier spelen: 'ze zijn in de meeste gevallen aanspelbaar; ze kunnen de bal in de meeste gevallen geplaatst afspelen; ze proberen op het juiste moment te scoren; dribbelen en passen gebeurt afwisselend; ze blijven in het algemeen tussen bal/aanvaller en hun basket en proberen de bal te pakken te krijgen; ze proberen vaak een vrije plek in de buurt van de basket te vinden'

Bij c is sprake van 'volwaardig leren'. Het gaat hier om het toepassen van meerdere vaardigheden in een relatief (de groep kan het *nét* spelen) complexe eindvorm (3-3 of 4-4 op één basket) met het streven om acties op het juiste moment te doen. Dat kan voor de ene leerling betekenen: 'ik kan scoren met een één- of tweehandig set shot', maar ik doe ook andere spelvaardigheden en probeer dat handiger te doen. Voor de ander betekent 'ik ben niet aan scoren toegekomen, want ik had een tegenspeler die dicht op mij speelde'. Het 'kunnen tonen op het juist moment' is hier essentieel. Bij 'b' beperk je de aandacht tot één spelaspect. Er is grote kans dat weinig leerlingen hieraan toekomen. Daarmee is het leren nog niet mislukt. Het duurt namelijk even voordat 80% van uw leerlingen dat min of meer regelmatig – en op het juiste moment – laten zien. Bij 'a' is niet van een volledig leerproces sprake. Dat is pas het geval als het in het spel wordt toegepast. Van 'leren bewegen' is dus pas sprake als:

- bepaalde bedoelingen worden gerealiseerd: 'scoren',
- dat in een relatief complexe bewegingssituatie of eindvorm gebeurt: een eindspel 3-3,
- het een min of meer duurzaam resultaat heeft: het herhaalt zich,
- en nieuwe gedragspotenties ontstaan of zich wijzigen.

Het gaat om door de leerling gewild handelen. Een 'eindvorm' is hier de spelvorm die in een lessenreeks in een leerjaar speelbaar is. Voor een brugklas, het is al eerder gezegd, dus in 'eindspelvormen' als drie tegen drie en vier tegen vier (aanval-verdediging op één basket).

Conditie voor een 'krachtige' leer- en sportomgeving

'Motorisch beter leren' vereist een leer- en sportomgeving met de volgende condities:

- voldoende tijd krijgen om iets (beter) te leren dat wil zeggen 80% van de leerlingen uit een groep leren hun gedrag in een *eindvorm* te veranderen (hier dus tien lessen basketbal),
- in meerdere lessen moet beleven, leren en – later - leren leren voldoende kunnen plaatsvinden; leren leren is een vorm van metacognitief leren: een leren van bewegingsprincipes, hoe ik mezelf en anderen beter kan leren sporten & bewegen (regels, coachprincipes, opvattingen), hoe ik veilig en gezond leer sporten & bewegen (toepassen van (vuist- en spel)regels),
- het gaat om het leren van motorisch, sociaal en (meta-)cognitief leren in samenhang; leren bewegen én leren over bewegen (ook wel meervoudige deelnamebekwaamheid genoemd),

- het gaat om het leren oplossen van bewegings- en enceneringsproblemen met behulp van meerdere vaardigheden: scoren kun je doen met één- of tweehandig set shot, maar ook met een lay in en la yup; in welke situatie is welke scoringswijze nu het slimst?
- het gaat om (beter) leren van relatief grote eenheden ook wel 'eindvormen van bewegingsactiviteiten' genoemd; het gaat om het spelen van een wedstrijdje, het als team je voorbereiden op een klasstoernooi, een klasstoernooi organiseren, ...
- met behulp van enceneringsthema's en rollen wordt geleerd hoe je jezelf en anderen beter kunt leren bewegen.

Pedagogische perspectieven

Achter concrete acties in lessen zitten 'opvattingen'. Dat kunnen zijn pedagogische, onderwijs- of bewegingsopvattingen. Een pedagogische opvatting is: leerlingen meervoudig deelname bekwaam maken. Dat houdt in:

- Leren basketballen (=sporten) én leren spelen én leren spelen van eindspelvormen: de sport moet naar de mogelijkheden van leerlingen worden vertaald!
- Sociaal leren als strategisch/tactisch leren handelen, leiding geven/leiding accepteren (scheidsrechter/organisator en helper/coach), samenwerkend leren/van elkaar iets leren, omgaan met verschillen (in niveau, interesse en manieren van leren), sportief (leren) bewegen,
- (Meta-)cognitief leren.

Maar natuurlijk niet alles in deze eerste basketballessenreeks. Cruciaal is of de aanpak van mij met die van mijn collega's overeenkomt. Basketbal ik tien lessen en mijn collega in de brugklas drie lessen, dan krijg ik problemen met leerlingen, want bij 'meester...' is het dan allemaal veel leuker.

Over 'leren' wordt verschillend gedacht

Bij het EVALO-onderzoek waren 87 coaches betrokken. Hiervan had 11% minder dan vijf jaar, 33% vijf tot tien jaar ervaring en 56% meer dan tien jaar onderwijservaring. In het algemeen dus een ervaren groep collega's en niet representatief voor de totale groep aan vakcollega's in het noorden. De collega's verschillen sterk in hun opvatting over 'leren'. Hierbij zijn drie beelden te onderscheiden (figuur 15).

<p><i>(A) Bij 70% is leren:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - kennismaken met veel bewegingsactiviteiten - in kortdurende ervaringen - vooral gericht op het samen bewegen, plezier hebben in bewegen en beleving hebben. 	<p><i>(B) Bij 15% is leren:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - vooral motorisch leren of leren van bewegingsvaardigheden óf herkennen en oplossen van bewegingsproblemen - die in een complexe context van een wedstrijd, een combinatie- oefening, een dans of een meerkamp worden toegepast, of...(meestal) binnen een eenvoudige context worden geoefend, - waarbij wordt gestreefd naar een leereffect op vaak alleen korte termijn. 	<p><i>(C) Bij 15% is leren:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - leren van motorische, sociale en cognitieve vaardigheden voor het oplossen van bewegings- en enceneringsproblemen - binnen leerlijnen met leereffecten op zowel korte als lange termijn - het gaat om een beetje beter leren sporten én leren bewegen; transfer is belangrijk - waarbij beleven, leren én leren (hoe te) leren in afwisseling plaatsvindt.
---	---	---

Figuur 15. Drie manieren van 'kijk op leren'.

Die laatste opvatting over 'leren' wordt al jarenlang op de ALO-Groningen gepropageerd. Tussen opleiding en een deel van de praktijk zit dus een belangrijk verschil van inzicht. Omdat de groep coaches veel ervaring heeft, is het niet te verwachten dat de ontwikkeling van (A) naar (C) zal

verlopen. Het blijft een expliciete keuze die ook niet verandert als in een ander type onderwijs wordt lesgegeven. Mijn voorkeur ligt bij beeld (C)!

Leuk is link!

Heeft een leerling les van docent A dan zal een les vooral als 'leuk' worden ervaren. Inspanningen zijn niet echt nodig. Bij *docent B* – in beperkte mate - en bij *docent C* – in grote mate op meerdere gebieden - worden wel de nodige leerinspanningen vereist. Voor een docent heeft praktijkbeeld C de meeste uitdaging. Het kost veel inzet en een goede korte én lange termijnplanning én dat samen met collega's. Maar het is toch enorm genieten als leerlingen gemotiveerd hun eigen bewegingszaakjes aan het regelen zijn? In het onderwijs gaat het erom zo breed, gevarieerd en diepgaand mogelijk te leren. Die condities zie je vooral bij *docent C*. Dat is mijn man/vrouw! Volgens mij is het 'leuke' van A, het leren zonder meerwaarde, bijzonder linke soep voor je voortbestaan.

Praktijkbeeld 2 Leuke linken leggen

In 'Leuk is link' bleek dat over 'leren' in ons vak sterk verschillende opvattingen bestaan¹: leren is kort kennismaken met veel bewegingsactiviteiten (75% van de collega's), is motorisch leren maar voornamelijk op korte termijn (15%) én is motorisch, sociaal en cognitief leren op korte én lange termijn (15%). Mijn voorkeur gaat naar die laatste opvatting uit. Hoe complex deze ook is, hoeveel inzet deze ook van de leerling verlangt én hoeveel didactische kwaliteit deze ook van de docent vraagt. Toegepast op basketbal in een tweede leerjaar van het VO kan dat leren binnen dat onderwijs er als volgt uitzien.

Een lessenreekschets voor een 2^e klas in het VO

Les 1. We spelen met eindspelvormen vier tegen vier op één basket. Ik noem dat in mijn didactiek een 'totaal'(T). Leerlingen spelen dat spel aanvallend zoveel mogelijk in een '1-2-1-opstelling'. De regel hierbij is: 'wie waar staat maakt niet uit, als alle posities maar bezet zijn'. Verdedigend spelen ze – ook weer zoveel mogelijk - 'man tegen man', waarbij de dichtstbijzijnde tegenspeler wordt verdedigd.

De spelers houden zich aan hun eigen spelregels. Eén speler in elk team fungeert als meespelende coach. Bij een teamspel als basketbal is scoren belangrijk. De vraag is dus: scoren we wel genoeg? Valt dat tegen dan heeft de docent - maar hier doet de leerling-coach dat - de volgende twee mogelijkheden.

Aanwijzingen geven die op basis van de volgende analyse door de coach samen met zijn teamgenoten verloopt:

- a. worden de posities in de aanval steeds goed bezet?
- b. maken we goed gebruik van elkaar om te kunnen scoren; zien we wel wie er dicht bij de basket vrij staat?
- c. kunnen we de bal steeds naar twee zijden én in de diepte afspelen?
- d. scoren we op een manier die past bij de situatie op dat moment?
- e. is onze manier van scoren handig?

Kortom het gaat hier om het uitvoeren van technische en tactische principes. Dat zijn essentiële handelingen, waardoor de bedoeling van een spel of een activiteit kunnen worden gerealiseerd.

In mijn didactiek blijft het eindspel doorgespeeld worden en blijf ik dus bij het geven van aanwijzingen nog steeds een 'totaal' (T) toepassen.

Een andere (basis)spelvorm kiezen om bijvoorbeeld meer gevarieerd te kunnen scoren zoals:

- a. in een 4-4-spel hebben mag één aanvaller 'vrij in de bucket' gaan staan (maximaal drie seconden), een bal in die tijd ontvangen en ongehinderd mogen scoren,
- b. in duo's met één bal en voortdurend in beweging blijvend scoren op steeds een andere basket. Ik noem dat in mijn didactiek een 'deel' (D).

Na zo'n basisspel spelen we in dezelfde les of aan het begin van de volgende les weer de eindspelvorm 'vier tegen vier' (een 'totaal'/T). De leermethode is dus Totaal-Totaal óf Totaal-Deel-Totaal. Mijn didactisch-methodische aanpak wordt door de leerlingen ervaren én - wat later - bewust gemaakt. Vervolgens passen ze deze aanpak zelf in de rol van helper/coach of scheidsrechter/organisator toe. Het streven is dus om leerlingen bewegingsvaardiger te maken én hen meer zelfstandig hun eigen bewegingsproblemen laten oplossen. Het is een pedagogisch perspectief met als voorwaarde dat leerlingen moeten willen 'leren leren'.

Les 2. We spelen het eindspel vier tegen vier op één basket. Aanval: 1-2-1-opstelling en verdedigend: man tegen man. De spelers zijn allemaal scheidsrechter. Elk team heeft een meespelende coach. In een time out wordt het spel door coach en spelers systematisch als volgt geanalyseerd:

- spelen we individueel goed?
- scoort iedereen voldoende?
- spelen we voldoende 'alleen én samen' en op een goede manier?
- doen we voldoende aan 'alleen en samenspelend passeren en scoren' en het voorkomen daarvan?
- spelen we als team de tegenpartij voldoende uit en voorkomen we voldoende dat we uitgespeeld worden?

Deze analyse richt zich op probleemgebieden die in elk spel kunnen voorkomen. Wat in de ogen van de spelers het grootste probleem is, wordt door hen aangepakt (aanwijzing geven of andere spelvorm kiezen). Het toepassen van zo'n *schema* maakt 'leren leren' mogelijk. Het geeft inzicht krijgen in hoe je het eigen spel en dat van anderen kunt beïnvloeden en ontwikkelen. Naast een schema kan het gaan om toepassing van een *werkpatroon* (TDT) of een *vuistregel* ('al spelend leren').

Als docent werk ik ook met dergelijk werkpatronen. Naast TDT gaat het mij bijvoorbeeld achtereenvolgens om het leggen van nadruk op *beleven, leren en 'leren leren' van het spelen*. Stel dat bij het 'samenspelend (passeren) en scoren' het 'spelen in de diepte' een probleem blijkt te zijn. We kunnen de bal moeilijk naar voren kwijt. Lijnbasketbal is als basisspelvorm geschikt om dat probleem nadrukkelijk te accentueren en te leren oplossen. De ontwikkeling van zo'n spel kan als volgt gaan.

1. Met een vaste speler achter een eindlijn wordt er gescoord als die speler wordt aangespeeld (met bounce of chest pass) en de bal daarna naar een medespeler weet te spelen. Vervolgens wordt eerst 'recht van aanval' bij de middenlijn gehaald voordat er opnieuw kan worden gescoord. De bal 'in de diepte' afspelen naar de zich aanbiedende speler achter die eindlijn, lost het probleem op.
2. In plaats van een vaste speler achter de eindlijn, mag nu één wisselende aanvaller zich gedurende drie seconden achter de eindlijn aanbieden. Verdedigers mogen er uiteraard niet komen. Zich op het juiste moment de eindlijn aanbieden en de bal 'in de diepte' afspelen, lost het probleem op.
3. In plaats van scoren achter één eindlijn mag er nu achter beide eindlijnen door wisselende spelers worden gescoord. Goed gebruik maken van de ruimte en het overzicht houden lost het probleem op.

Met de keuze van dit soort spelvormen wordt 'al spelend geleerd'. Dit is een *vuistregel* of didactisch principe. Een docent én leerling kan deze toepassen.

Leerlijnen of leerroutes op basis van spelthema's

Het leren oplossen van bewegings- en zoals hier spelproblemen krijgt prioriteit. Het aanbod aan spelvormen en de volgorde van in complexiteit en moeilijkheidsgraad verschillende spelvormen beïnvloedt het leren van leerlingen. Het is altijd weer afwachten of dat ook werkelijk gaat gebeuren. 'Beleven' ze een spel dan is dat een gunstige voorwaarde voor verder 'leren'. Beleven ontstaat het meest bij het spelen van een eindspelvorm (twee tegen twee, vier tegen vier of zeven tegen zeven voetballen). Dat komt dus in de tijd gezien het eerst en ook het meest aan bod. Het spelen van een eindspel maakt ook duidelijk wat nog een spelprobleem is. Aanwijzingen geven en het eindspel spelen vervolgen of een basisspel kiezen waren de mogelijkheden om het spelen te ontwikkelen. Naast eindspelvormen kennen we probleemgebiedgebonden basisspelvormen die we per probleemgebied of

thema in volgorde van moeilijkheid of complexiteit kunnen plaatsen. Er ontstaan dus twee leerlijnen. De eindspelleerlijn als steeds terugkerende rode draad en de basisspelleerlijn die afhankelijk is van de spelproblemen die de spelers hebben. We ordenen dit geheel bij elk spel naar vijf spelthema's. 'Spelthema 5' bevat alleen eindspelvormen en vormt één leerlijn. 'Spelthema 1 tot en met 4' bevat basisspelvormen en vormt binnen elk thema de tweede leerlijn (figuur 16). Het vetgedrukte komt in dit artikel aan de orde.

<i>Spelthema's</i>	<i>Eindspelvormen</i>	<i>Basisspelvormen</i>
1. Alleen spelen		1.a. Kris kras-dribbel met anderen binnen afgebakende ruimte; b. Dribbelend van vak wisselen; c. Achtervolgings-dribbel; d. Dribbelscore
2. Alleen scoren		2.a. Scoren uit verschillende posities; b. Bucketball ; c. Scoren van twee kanten over lengte van de zaal.
3. Alleen en samenspelend scoren		3.a. Samenspelen onder weerstand met anderen b. Passeren en scoren in een overloopspel: alleen of met pass op medespeler; c. Samen- spelend scoren aan twee kanten (bounce en chestpassen?)
4. Alleen en samenspelend passeren en scoren én het alleen en samen voorkomen daarvan	Eén tegen één en twee tegen twee met recht van aanval halen bij de middenlijn.	4.a. Overloopspel met passeer- en scooractie; b. Dribbelscore in twee partijen; c. Lijnbasketbal ; d. Vier tegen twee varianten in spelvorm zoals twee tegen twee met twee neutrale 'zijkant'-spelers.
5. Als team uitspelen van een tegenpartij én als team voorkomen daarvan	Drie tegen drie met recht van aanval halen; b. Vier tegen vier met/ zonder recht van aanval halen ; c. Vijf tegen vijf met/zonder recht van aanval halen. Bij 3-3: Positiespel in aanval 1-2 en in verdediging man tegen man op eigen helft. Bij 4-4: Positiespel in aanval 1-2-1 en in verdediging man tegen man op eigen helft. Bij 5-5: Positiespel in aanval 1-2-2 en in verdediging man tegen man op eigen helft. Later: Positiespel in aanval 1-2-2 met screening en in verdediging man tegen man (ball side-help side) of full press op eigen helft en (later) over hele veld in afwisseling.	

Figuur 16. Spelthema-leerlijnen

In een spelthema als 'samenspelend (passeren en) scoren' kunnen meerdere spelproblemen voorkomen. Bijvoorbeeld: 'met een tegenstander voor je de bal niet naar beide zijden kunnen afspelen c.q. geen aanbiedende medespeler', 'niet kunnen afspelen in de diepte' of 'niet aansluitende medespelers'. Het belangrijkste voor spelers is dat ze spelinzicht krijgen en dus beschikken over tactische en technische principes naast spelvaardigheden als passen, dribbelen, schieten en dergelijke. Het gaat in aansluiting op het voorgaande dus om tactisch principes als: 'ik moet de bal altijd naar twee zijden en/of in de diepte kunnen afspelen' of 'om als partij zeker te kunnen scoren. moeten altijd meerdere speler met de balbezitter meegaan'. Principes geven de kern of meest dominante acties van een activiteit (een spelvaardigheid of spelvorm) aan. Omdat het leren in spelvormen veel voordelen kent, ligt de nadruk op het leren van tactische principes. De technische principes spelen alleen een rol als (ontbreken van) individuele acties een probleem blijkt. Leren van principes/vuistregels, werkpatronen en vuistregels komen in bewegingsthema's maar ook in ensceneringsthema's aan bod. Het gaat hier om het door leerlingen leren organiseren, kiezen en ontwerpen van bewegingssituaties en -activiteiten.

Leerlijnen op basis van ensceneringsthema's

Ze omvatten vooral sociale en (meta-)cognitieve leeractiviteiten die in een volgorde van eenvoudig naar moeilijk kunnen worden geplaatst. In navolging van wat daarover in de 2^e fase van het VO bekend is, onderscheiden we in alle leerjaren drie themagebieden met bijbehorende leerlijnen: spelend oefenen, veilig en gezond spelen en sportief spelen. Een themagebied bestaat uit thema's. Om ze in praktijk te brengen voeren leerlingen de rol van regelaar (scheidsrechter/organisator) of coach (helper/coach) uit.

Zo kunnen bij het themagebied (A) 'spelend oefenen' de volgende thema's aan bod komen (figuur 17). Het vetgedrukte geeft aan wat in het begin van dit artikel ter sprake is gekomen.

A. Spelend oefenen
<i>Kijken-Doen</i> A2. Acties van een scheidsrechter A3. Samenstellen van een team A5. Tactische principes
<i>Regelen</i> A6. Spelanalyse van een team A7. Aanwijzingen geven A9. Spelproblemen oplossen
<i>Kiezen-Ontwikkelen</i> A10. Kiezen van spelvormen A12. Spelvormen makkelijkere of moeilijker maken
<i>Ontwerpen</i> A17. Trainingsplan maken ter voorbereiding op een speltoernooi

Figuur 17. Een stukje van een ensceneringsthemaleerlijn.

De thema's zijn niet gebonden aan een bepaald bewegingsgebied. Per thema zijn vaak wel leermiddelen nodig die door leerlingen in de rol van scheidsrechter of coach worden gebruikt.

Beleven-leren-leren leren

Het is een beslist nodige volgorde om een leerling uiteindelijk tot een meer en verantwoord zelfstandig en zelfgestuurd leren te brengen. De basis blijft een voor de leerling uitdagende of interessante bewegingsactiviteit die hem/haar motiveert. Die motivatie leidt tot leren en leren leren. Daarvoor is het nodig dat de didactiek van de docent voor de leerling begrijpelijk en duidelijk is én

waarmee hij de gelegenheid krijgt te experimenteren.

Met zo'n aanpak worden linken gelegd tussen 'leuker leren' en 'het steeds meer zelf kunnen regelen'. Dat is leuk hoor!

Praktijkbeeld 3 Leuk leren leren

In een eerder artikel ('Leuke linken leggen') heb ik geschreven dat het pendelen (de 'heen en weer'-actie) van docent én leerlingen tussen beleven, leren én leren leren om verschillende redenen belangrijk is. Leren leren is de link tussen het meer zelfstandig werken van leerlingen én daardoor hun meer gemotiveerd bewegen. Bij dat 'meer zelfstandig werken' kun je verschillende posities innemen.

- A. Voor veel zelfstandigheid: 'Ik wil leerlingen vrij laten bij het uitvoeren van taken, organiseren van bewegingsactiviteiten en -situaties, keuzes én het ontwerpen daarvan'
- B. Voor beperkte zelfstandigheid: 'Ik wil leerlingen vrij laten bij het zelfstandig uitvoeren van opdrachten én het organiseren van bewegingsactiviteiten en -situaties'
- C. Voor weinig zelfstandigheid: 'Ik wil leerlingen leren hoe ze zelfstandig een opdracht kunnen uitvoeren'.

Taken reguleren die zelfstandigheid. Dat is de kern van dit verhaal.

Leren voor wat?

Leren vindt plaats door activiteiten die leerlingen tot veel en intensief bewegen uitdagen, voldoende inhoud hebben of de nodige inspanning kosten en tot het willen leren van leerlingen leiden. Het moet ergens over gaan, ergens toe leiden en de nodige tijd kosten. Het is daarom motiverend voor leerlingen als een basketbalblok van acht tot tien lessen voor een derde leerjaar wordt afgesloten met bijvoorbeeld een interklassikaal toernooi. In vervolg op dat blok wordt bij voldoende belangstelling en als schoolsportactiviteit, onmiddellijk na schooltijd een klassencompetitie (per klas twee teams) gehouden. Dat organiseren ze vooral zelf.

Een blok bewegen en muziek en acrogym van vier tot zes lessen voor een tweede leerjaar eindigt met demonstraties op een ouderavond. Het gebeurt in teams van vier leerlingen. Ontwerp een aankleding doen ze zelf.

Een blok judo van zes lessen voor brugklassers eindigt met een kata of judodemonstratie aan elkaar en een onderling toernooitje. Tweede of derdeklassers nemen de organisatie voor hun rekening. De tijd die aan een bepaalde activiteit wordt besteed en waarin de meerderheid van de leerlingen wellicht enige leerervaring opdoet is beperkt. Het dilemma hierbij is: wèl een veelzijdig bewegingsaanbod willen doen, maar tegelijk ook diepgang willen nastreven. Ze moeten wàt kunnen leren. Het effect van wat er geleerd wordt, kan worden vergroot door bewust naar transfer te streven. In dat geval hanteert u als opvatting: 'leerlingen leren basketballen én leren spelen', 'leren judo' en 'én leren vechten', Enkele voorbeelden illustreren die combinatie aan leereffecten.

Het (technisch) principe van rechte stoten bij boksen is 'elkaar ontspannen en nèt op het voorhoofd of de maag te raken'. Een actie lokt een reactie uit. Dat kan een verdedigingsactie zijn: blokken, weren, bukken of achterwaarts slippen of een tegenaanval. Ook dat is een rechte stoot eerst met dezelfde hand waarmee de aanval van de partner is opgevangen en waardoor de partner enige reactietijd heeft en later direct met de andere hand. De partner weet dat die aanval onmiddellijk na een eigen aanval komt. Bij het leren boksen is een methodiek of leerroute:

- verdediger staat stil, aanvaller bepaalt de afstand tot het voorhoofd (reach-afstand), doet een stapje terug, partner houdt de handschoen voor z'n voorhoofd, de aanvaller komt in en slaat met de hand aan dezelfde kant als waarmee wordt uitgenodigd op de handschoen; met die 'handschoen' reageert de partner in een tegenaanval;
- beide zijn in beweging en 'dansen' om elkaar heen; verdediger staat stil, aanvaller komt in, bepaalt de afstand, staat stil op het moment van stoten en geeft een afgesproken stoot; de verdediger reageert met dezelfde tegenstoot;
- beide zijn in beweging, maar het initiatief verschuift van verdediger naar aanvaller die met een signaal vooraf aangeeft welke stoot eraan gaat komen; het is een sparren;
- beide zijn in beweging en beide mogen elkaar raken; de stoten kunnen vooraf afgesproken zijn of niet.

Bij het leren judo'en is van een vergelijkbare methodiek of leerroute sprake:

- vanuit stand en enige voorbeweging probeert tori als aanvaller om uke als verdediger met een vooraf afgesproken techniek te werpen; uke verdedigt zich door te blokken of te ontwijken en met een vergelijkbare techniek de partner te werpen; voorbeeld: aanval met een grote buitenwaarts beenveeg wordt beantwoord met het over dat been heenstappen en overnemen met een kleine binnenwaartse beenveeg met hetzelfde been gericht op het wegvegen van het standbeen van de partner;
- in beweging probeert tori om uke uit balans te brengen met een vooraf afgesproken aanval;
- tori geeft twee of drie aanvalsmogelijkheden vooraf aan;
- beide proberen elkaar te werpen; de mogelijk aanvallen kunnen vooraf afgesproken zijn of niet.

Het op elke actie van een aanvaller direct reageren (verdedigen of juist onmiddellijk de aanval kiezen) is een tactisch principe. Je krijgt er initiatief mee. De methodische stappen in de zin van een werkpatroon is een didactisch principe (of vuistregel).

Transfer ontstaat als de bewegingsvorm, (technische, tactische en didactische) principes en beleving sterk overeenkomen. Met name het leren van principes bevordert het leren met inzicht en dus het begrijpen. Een volgende stap is het zelf toepassen en gebruiken van 'principes'.

Wat hier wordt gezegd over het bevorderen van transfer vereist samen met de wens tot zelfstandig leren handelen de noodzaak van 'leren leren'.

Een op 'leren' gebaseerde lesopzet

Als beleven, leren en leren leren de kern van onze les vormen én het motorisch, sociaal en cognitief leren in samenhang de leerlijnen bepalen, ligt het voor de hand dat de docent het volgende lesvoorbereidingsschema gebruikt (figuur 18). Opvattingen hebben immers consequenties voor ons concreet didactisch handelen. De spelthema's zijn in een vorig artikel ('leuke linken leggen') beschreven. Het belang van 'technische, tactische of didactische (leer)principes' is zojuist aangegeven¹. Daarmee kunnen we leerlingen tot inzichtelijk leren brengen. De leerling ervaart dan het belang van principes om te kunnen leren. Later leert hij deze bijvoorbeeld in de rol van coach zelf toe te passen. De didactiek van de docent wordt op die manier op termijn de 'bewegingsgrammatica' van de leerling.

Datum: 16-10-06	<i>Leren spelen</i>	<i>Leren spelen met inzicht spelen: technische en didactische principes?</i>	<i>Sociaal leren (tactisch en sportief spelen)</i>
Groep: 3H Lesnummer: 2 (dubbeluur)	<i>Spelthema 5 en 3+4 als afwisseling</i>		<i>Regelthema: Bewegend oefenen</i>
<i>Beleven</i>	5-5 half veld met recht van aanval halen. Teams spelen de hele periode in vaste samenstelling met het oog op een interklassikaal basketbaltoernooi voor 3 ^e klassers aan het eind van deze periode.	4 teams (niveauheterogeen) In de hele les: team 1-2 en 3-4.	Spelers zijn scheidsrechter: zelf spel op gang houden.
<i>Leren</i>	Aanvallend: 1-2-2. Verdedigend: man tegen man. (SpelThema 5) Positiespel 5-3 (+2). Accent: scoren in beweging. Op half veld. (ST 3/4) Doelcircus met 2-tallen	Speelwijze: zorg in de aanval voor positiewisselingen en snelle balcirculatie; hou het veld breed en diep; Keuzes geven in manier	Tactische principes: - bij ruimte scoren in beweging! - pak dichtstbijzijnde tegenspeler! - in and out moven! Spelen met 2 coaches per team. Eén voor

	op half veld.	van het probleem 'scoren'. Lay-in aanbevelen.	aanval en één voor verdediging.
<i>Leren te leren</i>	<p>Leerlingen coachen elkaar indirect of vragenderwijs (toepassen van werk- patroon).</p> <p>Probleemsturend coachen op principes.</p> <p>Teamtaak: maak een plan voor 'steeds beter tactisch gaan spelen' ter voorbereiding op toernooi.</p>	<p>Vuistregel/principe: 'sturend coachen als het moet en probleemsturend/ vragend als het kan'</p> <p>In time-outs: plaatje-praatje-daadje als werkpatroon toepassen.</p>	Op basis van spelanalyseschema (met spelthema's)

Figuur 1 Een lesvoorbereidingsschema

Taken reguleren zelfstandigheid

Gewapend met kennis en vaardigheden die ze in enige mate kunnen toepassen en door het uitvoeren van rollen zoals beweger/speler, scheidsrechter/organisator of helper/coach) kunnen ze taken uitvoeren die gericht zijn op (a) samen een opdracht uitvoeren, (b) samen iets organiseren, (c) samen verantwoorde keuzes van activiteiten en in volgordes maken tot en met het (d) samen ontwerpen van activiteiten en situaties. Er is hier sprake van een opbouw in complexiteit in en het in toenemende mate zelf iets kunnen regelen.

De taken die hier worden bedoeld hebben verder de volgende kenmerken.

- 1 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 roluivoeringen vereisen.
- 2 Uitnodigt tot het geven van adviezen aan elkaar.
- 3 Uit te voeren in een relatief klein team (van drie tot zes personen) en na een gegeven tijd resulteert in een te demonstreren product.
- 4 Waarvoor verschillende competenties nodig zijn:
 - iets doen of uitvoeren,
 - iets ontwikkelen; een plan maken,
 - elkaar helpen bij het uitvoeren, organiseren, kiezen en ontwerpen,
 - een 'kijk' hebben op 'hoe' te spelen en 'hoe' te leren
 - samen en alleen evalueren van proces en product.
- 5 Het team en elk teamlid worden getoetst op het bereikte niveau en de kwaliteit van het proces dat daaraan vooraf is gegaan.

Als een taak aan al deze kenmerken voldoet is de kans op het ontstaan van samenwerkend leren groot.

Een voorbeeld van taken met deze kenmerken

De leerlingen ontvangen een *eerste taakbrief*: 'De een na laatste les.....geef een boksdemonstratie!'. Je kijkt elkaar eens aan en besluit een groep van drie personen te vormen omdat je vindt, dat je prima met elkaar kunt boksen. Er is onderling vertrouwen. Jullie maken een demoplan op basis waarvan twee boksers al sparend een demonstratie gaan geven en tonen hierin alles wat je in huis hebt op het gebied van aanvallen, verdedigen en het reageren op elkaar. Het actie-reactie principe wordt dus duidelijk in beeld gebracht. Er kan sprake zijn van enkelvoudige en samengestelde aanvallen (series en combinaties). Een derde man/vrouw geeft een toelichting bij wat de boksers gaan doen. Er wordt een opbouw naar een steeds grotere complexiteit van aanvallen en verdedigen getoond. Het volgende is kenmerkend voor jullie manier van boksen:

- beweeglijk en ontspannen
- met een hoge dekking, ook bij een eigen aanval

- gevarieerde aanvallen en verdedigingen

Zorg voor een zo goed mogelijke demonstratie van wat je als bokser kunt. Na vijf minuten wordt van toelichter gewisseld en krijgen we een volgende demonstratie. Er wordt op twee of drie zaaldelen aan de toeschouwers gedemonstreerd. De toeschouwers beoordelen het gezamenlijke boksniveau. Jullie hebben jezelf ook vooraf beoordeeld. Plan en beoordelingen worden bij de docent ingeleverd. Jullie krijgen ze de volgende week, samen met een eindniveauboordeling terug.

De leerlingen ontvangen daarna nog een *tweede taakbrief*: 'De laatste les... Het bokstoernooi'.

We maken zelf een groep van vier of vijf bokkers en gaan een toernooi boksen. Kies vooraf je groep. De hele klas is opgedeeld. Regel dat onderling.

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

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

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

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

Voor deze les heeft elke bokser zijn boksprofiel zelf ingevuld en laat dit profiel tijdens het toernooi door een medebokser van commentaar voorzien. Als deze op onderdelen anders oordeelt, wordt dat duidelijk op het formulier aangegeven. Het profiel wordt voorzien van de naam van de bokser én de beoordelaar en bij de docent ingeleverd. Ook het wedstrijdschema en de poulestand worden ingeleverd.

Je krijgt de profielen voorzien van een uiteindelijke niveauaanduiding de volgende week terug'.

Taken veronderstellen het toepassen van kennis

Voor het uitvoeren van deze taak zullen leerlingen uit drie hieronder genoemde encenerings-themagebieden de volgende thema's kunnen toepassen (figuur 19).

<i>A. Al boksend oefenen</i>	<i>B. Veilig en gezond boksen</i>	<i>C. Sportief boksen</i>
<i>Doen</i> A2 Acties van een scheidsrechter A5 Boksprincipes	<i>Doen</i> B1 Bokspelregels B2 Organiseren van veilig boksen	<i>Doen</i>
<i>Regelen</i> A6 Het spel lopend houden A7 Volgordes in aandachtspunten en aanwijzingen A9 Oplossen van boksp Problemen	<i>Regelen</i>	<i>Regelen</i> C7 Omgaan met verschillen C9 Direct (of indirect) coachen C10 Organiseren van een bokstoernooi
<i>Kiezen-Ontwikkelen</i> A13 Boksvormen A14 Vuistregels (didactische principes)	<i>Kiezen-Ontwikkelen</i>	<i>Kiezen-Ontwikkelen</i> C16 (Direct of) indirect coachen
<i>Ontwerpen</i> A15 Ontwerpen van een boksdemonstratie	<i>Ontwerpen</i> B7 (taak) een sportief evenement organiseren bijvoorbeeld een intraklassikaal bokstoernooi	<i>Ontwerpen</i> C17 Beoordelen van boksniveaus <u>van elkaar</u>

Figuur 19. Enceneringsthemagebieden en thema's

Taken die voor een doelgroep geschreven moeten zijn, prikkelen leerlingen om het beste van henzelf te tonen. Het vooruitzicht om dat straks samen te mogen tonen, stimuleert het leren en maakt het zinnvoller. Leren leidt dan namelijk ergens toe. Bovengenoemde thema's bevatten schema's,

werkpatronen en vuistregels. Dat maakt 'inzichtelijk leren' en bij toepassing het 'leren leren' mogelijk. Je kunt er zelfstandiger mee leren en het bevordert transfer. Je merkt namelijk dat een 'aanpak' in meerdere situaties toepasbaar is. Je leert een kunstje dat wendbaar en op een breed bewegingsgebied kan worden toegepast. Optimaal presteren wordt aangemoedigd. Leren (leren) maakt sport en bewegen nu pas écht leuk!

Praktijkbeeld 4 Leren in leuke leeromgevingen!

In een vorig 'praktijkbeeld' werd benadrukt dat 'leren leren' noodzakelijk voor het zelfstandig leren handelen van leerlingen én het door hen laten benutten van transfermogelijkheden. Het gevoel hebben dat je het eigen leerproces kunt beïnvloeden is voor iedereen motiverend en succeservaringen daarmee versterken dat proces. Het bijvoorbeeld regelmatig naar niveau beoordelen van bewegingsgedrag geeft de leerling een beeld van 'hoe sta ik ervoor' en 'wat heb ik bereikt'. Dat kan tot meer of verdere inspanningen leiden. Leer- en sportomgevingen dagen leerlingen uit om 'meer lerend te bewegen'. Als ze daar actief op ingaan is zo'n leeromgeving écht krachtig worden².

Ingrediënten van een 'krachtige' leeromgeving

Mede op basis van onderzoek, maar natuurlijk ook praktijkervaringen, kennen we alle aspecten die voor een 'krachtige' leer- en sportomgeving kunnen zorgen³. Dat tussen haakjes plaatsen van wat krachtig kan werken, moet duidelijk maken dat het aan de leerlingen is om daar al of niet en in een eigen gekozen mate gebruik van te maken. Als docent lever je de prikkels daarvoor. Dat samenhangende geheel aan prikkels of kenmerken is in een model samengevat en in achtereenvolgende blokken geordend (figuren 20 t/m 23). De hier besproken volgorde verloopt van 'leren' naar 'onderwijzen'. Het vetgedrukte speelt de meest belangrijke rol in het ontstaan van zelf gewild, actief zoekend en lerend gedrag van leerlingen. Korte praktische illustraties moeten de mogelijke toepassing verduidelijken.

Blok A

1. Kiezen van uitdagende aan de sport ontleende activiteiten en kernproblemen
- 2. Eindvormen en de Totaal-Deel-Totaal methode overheersen**
- 3. Differentiatie naar niveau en interesse en dus op-maat**
4. Veelzijdig en gevarieerd aanbod aan bewegingsactiviteiten met voldoende leertijd voor diepgang
- 5. Leren sporten én leren bewegen**

Figuur 20. Deel 1 van het model van 'actief leren onderwijzen'(ALO)

Bij figuur 20. Op mijn school krijgen leerlingen in elke periode minimaal drie sporten aangeboden. Soms kunnen ze keuzes maken (gaan we rugby'en of voetballen) en beslist de meerderheid of werken we met rugby én voetbal 'naast' elkaar. Eindspelvormen (bij voetbal: 4-4 en 7-7) vormen de rode draad en komen in elke les aan bod. Afhankelijk van de voorkomende spelproblemen worden aanwijzingen gegeven of andere basisspelvormen gespeeld, waarin een 'probleemoplossing' nadruk krijgt. De TDT-leermethode. Soms kunnen leerlingen uit naar aard verschillende bewegingsactiviteiten kiezen. Soms laat ik ze kiezen uit spelvormen van een verschillend niveau, werk ik met vaste en meer niveauhomogene teams of differentieer in toepassing van spel- en spelregels, waardoor elk kind op eigen niveau en met elkaar aan een spel kan deelnemen. Bewust zoek ik naar transfermogelijkheden en benadruk bijvoorbeeld binnen doelspelen tactische en overeenkomstige probleemoplossingen. Ik laat leerlingen zien en/of ervaren in welke situatie verschillende manieren van 'scoren in beweging' mogelijk en wenselijk is.

Blok B

6. Feedback wordt afgestemd op leer-/doe-instelling, taakaanpakgedrag en attributies van lerenden. Individuele en teamleerprocessen worden gevolgd door observeren/interpreteren van gedrag en het voortdurend vragen- stellen.
7. Laat de lerende zoveel mogelijk/steeds meer zelf verantwoorde oplossingen voor bewegings- en regelproblemen bedenken

<p><i>Begrijpen door...</i> 8. Inzichtelijk te leren = leren van principes. Er bestaan technische en tactische principes.</p>	<p><i>Via Integreren door...</i> 9. Individueel waarderen en leggen van verbanden. Benoemen van overeenkomsten en verschillen 10. Samenwerkend leren binnen een team op basis van relatief moeilijke en complexe taken bedoeld voor één periode, voor één of enkele lessen</p>	<p><i>Naar Toepassen van kennis door...</i> 11. Er zijn meerdere bewegings- en ensceneringsvaardigheden voor het oplossen van hetzelfde probleem. Welke vaardigheid toepassen, in welke situatie, bij welke probleem? 12. Toepassen van enscenerings-thema's m.b.v. rollen: scheidsrechter/ organisator en helper/coach 13. Toepassen van schema's, werk-patronen en vuistregels (didactische principes) die in leermiddelen zijn opgenomen om transfer tussen sporten of bewegingsgebieden te realiseren.</p>
--	--	--

Figuur 21. Deel 2 van het model van 'actief leren onderwijzen' (ALO)

Bij figuur 21. Peter houdt van turnen en heeft moeite met elk spel. We beginnen aan een basketballessen-reeks en Peter kiest voor een team waarin ook twee vriendjes van hem spelen. De spelers verschillen sterk in niveau, maar dat mag de pret niet drukken. De teams blijven in alle lessen in dezelfde samenstelling spelen. Jan is de beste speler en neemt al snel de rol van 'coach' op zich. In time-outs tussen de wedstrijden door geven de speler elkaar aanwijzingen. De docent heeft dit team de taak gegeven om de volgende opstelling en speelwijze uit te voeren: aanvallend spelen we in een 1-2-1 opstelling en verdedigend spelen we man tegen man op eigen helft. Elke speler mag overall staan als alle posities maar bezet zijn. In de verdediging zoek je steeds de dichtstbijzijnde speler op. Peter speelt op verzoek van zijn medespelers als 'guard'. De twee sterkste spelers van het team plaatsen zichzelf in de as van de aanval. In één van de time-outs komt het probleem 'onvoldoende vrijlopen zodat er moeilijk kan worden aangespeeld' aan de orde. Het probleem zit bij beide 'guards'. Jan laat zien hoe ze een 'in and out move' moeten uitvoeren en Lidy geeft aan dat een belangrijk tactisch principe is: 'de bal altijd naar twee kanten kunnen afspelen' én 'zo mogelijk ook in de diepte' vrijlopen en aanspeelbaar zijn nodig maakt. Het is net als bij voetbal of handbal, zegt ze. Na één van de wedstrijden analyseren de spelers hun teamspel op basis van het volgende *werkpatroon* (figuur 22).

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Heb ik in de aanval de juiste positie in het team ingenomen en de speelwijze op mijn positie (bijvoorbeeld 'goed aansluiten' of 'spelen via de midvoor') voldoende uitgevoerd? Heb ik in de verdediging de juiste positie in het team ingenomen en de speelwijze op mijn positie (bijvoorbeeld 'man tegen man' spelen of 'rugdekking geven') voldoende uitgevoerd? 2. Aanval. Heb ik voldoende alleen of door samenspel met een medespeler tegenstanders gepasseerd/ de bal langs tegenstanders geslagen en gescoord? Verdediging. Heb ik op de juiste manier voorkomen dat een balbezittende tegenspeler alleen of tegenspelers door samenspel mij kon(den) passeren? 3. Heb ik voldoende en op het juiste moment de goede speler aangespeeld of geholpen, waardoor we konden scoren of veel terreinwinst konden maken? 4. Heb ik voldoende gescoord en heb ik dat op een goede manier gedaan? 5. Hoe speel ik (met) de bal? Wat gaat goed en minder goed? |
|--|

Figuur 22. Een werkpatroon voor een teamanalyse

Zie je wel dat hebben we bij voetbal ook al zó gedaan, roept Lidy weer. Tijdens een time out praat ik even met Peter. Ik prijs hem voor z'n goede inzet bij het spel én dat het steeds beter gaat. Ik vraag hem of hij ergens tijdens het spelen op let en waar dan op? Hij zegt: 'ik kijk vooral of mijn acties succes hebben'. Hij baalt er vreselijk van als iets niet lukt. Ik kan het écht niet! Ik heb mijn acties geturfd. In het begin van het spel waren 3 van de 10 acties succesvol. In de derde wedstrijd 7 van de 10. 'Juist omdat je zo goed je best doet, blijkt het te lukken, hé! Hij lijkt die constatering fijn te

vinden. In de verdere lessen probeert hij steeds gericht de nog voor hem moeilijke spelproblemen beter op te lossen. Hij stelt daarover voortdurend vragen aan Lidy, Jan en mij.

Blok C

14. Streven naar meer zelfsturend leergedrag en meer zelfstandig leren oplossen van problemen. Onderwijs is afwisselend sturend én **probleemsturend** met accent op het laatste.
15. Werk **thematisch langs leerlijnen** op korte én lange termijn.

Figuur 23. Deel 3 van het model van 'actief leren onderwijzen'(ALO)

Bij figuur 4. De taak die de docent hen meegaf 'coach elkaar' en 'maak gebruik van elkaars sterke punten' betekent dat de spelers zelfstandig die taak proberen uit te voeren, ze organiseren hun eigen speelwijze en invulling van de time outs, ze maken verantwoorde keuzes in welke aanwijzingen ze elkaar gaan geven en ontwerpen in feite een betere speluitvoering. Als docent luister je dat aan en stuurt het wanneer nodig bij. Je maakt de aanvoerder/coach duidelijk dat het belangrijk is dat hij bij voorkeur als spelverdeler speelt én 'sturend coacht als het moet én probleemsturend coacht als het kan', zoals in de time out. Het is een vuistregel of didactisch principe. Af en toe stelt de docent vragen aan het team. Dat verloopt in deze lessen vooral probleemsturend en in de volgende stappen:

- gaat het spel volgens de spelers naar wens of zijn er 'problemen'?
- spelers benoemen de 'problemen'!
- ze geven de mogelijke oorzaken daarvoor aan!
- ze geven mogelijke oplossingen in het te spelen spel aan!
- ze kiezen een of twee oplossingen en proberen deze uit!

Een *werkpatroon* dat ook door de leerling-coach wordt geleerd.

Aan het einde van een van de lessen krijgen de teams een overzicht van (basis)spelvormen, waarmee ze de volgende les hun spelprobleem kunnen aanpakken. Deze spelvormen zijn op verschillende spelniveaus gebaseerd. De spelers maken straks een keuze en kijken of die spelvorm voor hen speelbaar is.

Blok D

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

20. beleven – leren – leren te leren

21. *op* **motorisch gebied – cognitief gebied – sociaal gebied**

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

23. *waarmee* steeds moeilijker bewegings- en/of ensceneringsproblemen met behulp van **leerlijnen** worden opgelost.

20. Beoordelen door lerende van zichzelf, door partner en door docent **op niveau** van leren sporten-bewegen en leren leren..

Figuur 24. Deel 4 van het model van 'actief leren onderwijzen'(ALO)

Bij figuur 5. De docent zorgt dat de aandacht van leerlingen op steeds verschillende aspecten van het spel en het regelen daarvan is gericht. Dat 'verschuiven in aandacht' kun je pendelen noemen. Het gebeurt op verschillende fronten en vereist bewuste keuzes in meerdere opeenvolgende lessen. Elke les begint met een eindspelvorm. Er moet 'lekker gespeeld' worden. De docent begeleidt het spel enthousiast en moedigt veel aan. In de loop van de les probeert hij de aandacht van elk team op een 'leeraspect' te richten. Speler-coaches kunnen die aandacht ondersteunen. In de loop van de lessen krijgt het team schema's (overzicht van spelvormen per spelprobleem), werkpatronen (zie de voorbeelden hiervoor) en vuistregels ('sturend coachen als het moet, probleemsturend als het kán'). Net zo goed als het motorisch leren een opbouw kent van eenvoudig naar complex, moet daar ook bij het cognitief leren (denk aan leren van eenvoudige of meer complexe technische, tactische en didactisch principes) én sociaal leren (denk aan: van samenwerken naar samenwerkend leren) gedacht worden. Een thematische opbouw van, zoals hier, spel- en regelthema's ligt voor de hand. In deze en de vorige artikelen zijn voorbeelden gepasseerd.

Pendelen tussen informatie geven over passeeracties, het verwijzen naar overeenkomstige acties binnen andere doelspelen en het praktisch toepassen ervan verbindt theorie met praktijk. Aan het begin van een lessenreeks wordt aan de spelers gevraagd zichzelf te beoordelen 'op niveau'. Aan het eind van de les mogen ze dat nog eens doen. Maar ook een medespeler in het team doet dat én de docent met een samenvattend eindbeoordeling. Of er wat geleerd is wordt afgeleid uit het spelen van een wedstrijdje bijvoorbeeld tijdens een intraklassikaal toernooi. De zin hiervan is: leerlingen een beeld geven hoe hun spelgedrag is en welke vooruitgang ze in de lessenreeks maken. Een voorbeeld van een spelniveaubeschrijving is in figuur 26 aangegeven. De (t)-aanduiding slaat op de spelthema's/probleemgebieden in het spel zoals: (t1) individuele balbehandeling, (t2) individueel scoren, (t3) individueel en samen spelen en scoren, (t4) individueel en samenspelend passeren en scoren én het voorkomen daarvan en (t5) als team uitspelen van een tegenpartij én het als team voorkomen daarvan.

<i>Spelniveau 2 van een doelspel</i>
(t1) Hard lopend hou je de bal onder controle. Je kunt plotseling van richting veranderen (t2) Je scoort als je ruimte hebt. (t3) Je speelt bij voldoende ruimte uit stand een bal geplaatst naar een medespeler. Scoort zelf of laat door samenspel een ander scoren die er beter voor staat. (t4) Je speelt de bal voor het passeren af. Schermt de bal af. Je houdt de man met bal vóór je en probeert de bal af te pakken. (t5) Je blijft op je positie in het team spelen. Bij balverlies/balbezit schakel je snel over door een tegenstander te gaan verdedigen of je direct aan een balbezittende medespeler aan te bieden.

Figuur 26. Eén spelniveau met spelthema's c.q. opgeloste spelproblemen.

Een model in praktijk

De ingrediënten waaruit deze 'krachtige' leer- en sportomgeving bestaat zijn ontleend aan een uitgebreid (inter)nationaal literatuuronderzoek van vooral onderwijskundige aard³. Binnen ons vakgebied wordt er inmiddels vijf jaar mee geëxperimenteerd en de resultaten tot nu toe tonen aan dat:

- leerlingen in elk type onderwijs actiever en gemotiveerder gaan leren,
- vakleraren gevarieerder gaan lesgeven,
- motorisch, sociaal en cognitief leren in samenhang veel meer diepgang krijgt,
- toepassing van schema's, werkpatronen en vuistregels de wendbaarheid of transfer van het leren in verschillende contexten en op verschillende bewegingsgebieden sterk vergroot,
- leerlijnen binnen bewegingsthema's én enscenerings- of regelthema's een hoger functioneringsniveau van leerlingen bewerkstelligen.

Deze resultaten worden onder de volgende voorwaarden verkregen:

- het gehele model wordt in z'n geheel toegepast,
- het vereist een behoorlijke didactische bekwaamheid van de docent,
- motorische, sociale en (meta-)cognitieve leereffecten nemen met de tijd aanzienlijk toe,
- leerlingen zijn tot leren (leren) uit te dagen.

Het leuke aan deze leeromgeving is voor de leerling het meer uitgedaagd worden zich alleen en samen te pres(en)teren. Voor de docent is het leuk te ervaren dat meer gevarieerd lesgeven op korte en lange termijn zoveel leerresultaat heeft. Op deze manier leuk leren onderwijzen, laat u genieten.

Annotaties

¹ Witteman, 2001; Philips, 1995. ² Griffin & Placek, 2001. ³ Kaldeway, 1999. ⁴ Timmers & Mulder, 2006; Van de Mark, Mulder, Roode & Timmers, 2007. ⁵ Boekaerts & Simons, 1996. ⁶ Boekaerts, 1999. ⁷ Bolhuis & Simons, 1999. ⁸ Salomon & Perkins, 1990. ⁹ Klarus, 1998; Kuhn et al., 1995. ¹⁰ Den Ouden, 1995, p. 30. ¹¹ Tjepkema, 2002. ¹² Van der Krogt, 2007. ¹³ Riemersma & Sprenger, 2005. ¹⁴ Noort, 2004. ¹⁵ Boekaerts & Simons, 1995. ¹⁶ Clark & Estes, 2002. ¹⁷ Ryan & Deci, 2000. ¹⁸ Faber, 2005. ¹⁹ Timmers (2005). ²⁰ Bereiter, 2002. ²¹ Turner & Martinek, 1999. ²² Waytens et al., 2002. ²³ Donche et al., 2004. ²⁴ Pintrich, 2003; Reeve et al., 2003; Simons, 2000. ²⁵ Björklund & Pellegrini, 2002. ²⁶ Bolhuis & Kluvers, 1998. ²⁷ Boekaerts & Simons, 1995. ²⁸ Boekaerts & Simons, 1995; Ebbens & Ettekoven, 2000. ²⁹ Bolhuis & Kluvers, 1998; Murphy & Rhéaume, 1997. ³⁰ Boekaerts & Simons, 1995. ³¹ Van Parreren, 1988. ³² De Munnik & Vreugdenhil, 1995. ³³ Timmers, 2003. ³⁴ van Parreren, 1988. ³⁵ DeCorte, 1996; De Jong & Biemans, 1999; Ebbens & Ettekoven, 2000. ³⁶ Griffin & Butler, 2005. ³⁷ Den Duyn, 1997. ³⁸ Launder, 2001. ³⁹ Light, 2003; Leysen, 2006; Perkins, 1998. ⁴⁰ Brooker et al., 2002; Griffin & Placek, 2001; Kirk & MacPhail, 2002; Rink et al., 1996. ⁴¹ Griffin et al., 2001. ⁴² Rink et al., 1996.

⁴³ Holt et al., 2002. ⁴⁴ Thorpe et al., 1986; Turner et al., 1995. ⁴⁵ Kirk & MacPhail, 2002. ⁴⁶ Oslin, 2005. ⁴⁷ Kirk & MacPhail, 2002; Kirk & MacDonald, 1998. ⁴⁸ GPAI: Mitchell & Oslin, 1999. ⁴⁹ TSAP: Gréhaigine et al., 2000. ⁵⁰ Vergelijking betrof onze spelliteratuur en algemene didactiek: Spelen(d) leren spelen (1998), Bewegingsdidactiek (2001), Slim spelen in de eerste en tweede fase van het VO (2001), Beleid in bewegen (2004; 2^e druk), Actief leren onderwijzen (2005) en 'Didactiek voor Sport en Bewegen'(2006) met de volgende TGFU-artikelen en boeken: Brooker, Kirk, Braiuka & Bransgrove, 2002; Bunker & Thorpe, 1982; Griffin & Placek, 2001; Holt, N.L., Streat, W.B. & Bengoechea, G. (2002); Jonassen & Land, 2000; Kirk & MacPhail, 2002; Oslin, 2005; Rink, French & Tjeerdsma, 1996; Thorpe & Bunker, 1989; Turner & Martinek, 1999.

⁵¹ Door veertien opleiders van de Hanzehogeschool, Instituut voor Sportstudies, ALO is een praktijkboek gemaakt met als thema 'Actief leren en onderwijzen'(2005). Hierin veel aandacht voor meer gemotiveerd en actief leren door leerlingen. Ook met vele voorbeelden van leermiddelen i.c. schema's/modellen, werkpatronen en vuistregels voor leren én leren te leren. Uitgever: De Vrieseborch, Haarlem.

Hoofdstuk 5 Lerende netwerken

*Zaai graankorrels als je binnen een jaar wilt oogsten.
Plant bomen als je over tien jaar resultaat wilt zien.
Wil je levenslang vruchten plukken, ontwikkel dan de mensen.*
Kuan Chung Tzu

In dit hoofdstuk gaat het vooral om het 'continu leren', het professioneel handelen van teams in werksituaties. Een beroepsleven lang leren. Dat is het devies maar dat doe je niet zo maar. Niet alleen en niet als team. Welke condities zijn nodig om dit mogelijk te maken? Teamwerk wordt al in opleidingen geleerd. De condities zijn hier gunstig en goed te beïnvloeden. Al was het alleen maar omdat visies op onderwijs in sporten en bewegen sneller of vaker op één lijn te krijgen zijn. De condities voor optimaal teamwerk in de school zijn dezelfde. De belangrijkste: speelruimte hebben, van elkaar willen leren én voortdurend samen op zoek zijn naar verbeteren van het onderwijs. Een professioneel werkend en lerend team wordt gekenmerkt door integrale verantwoordelijkheid voor een belangrijk deel van het onderwijs (bijvoorbeeld een vak), vermogen om te ontwikkelen, elkaar kunnen en willen coachen, beleid in actieplannen kunnen vormgeven en onderwijs en leren voortdurend willen onderzoeken en ontwikkelen. Alle mogelijkheden van de leerwerksituatie worden daarvoor benut. Een lerende organisatie of een lerend team zorgt voor optimaal individueel en samen leren in de werksituatie. Het werkt als rolmodel voor lerenden (studenten en leerlingen). Maar tussen die wens en de werkelijke situatie zitten verschillen. Hoe zet je nu een matige leer- en ontwikkelingsomgeving om in een inspirerende of krachtige? In het OMALO, TGFAL en LBO-project wordt expliciet van samenwerkend ontwikkelen en veranderen uitgegaan.

5.1 Teamwerk heeft prioriteit

Medeauteurs: Dinant Roode en Guus Zengerink.

In het onderwijs werken we veel in teams. Streven naar 'goed' teamwerk wordt belangrijk gevonden. Het bevordert de werksfeer en het stimuleert de eigen professionele ontwikkeling. Een team is een gemeenschap van mensen die iets met en van elkaar willen. Dat kan variëren in intensiteit.

- uitwisselen van ervaringen: hoe doe je dat?
- uitwisselen en expliciteren van kennis en kunde: ik probeer dit te doen en nu gebeurt er vervolgens dit! wanneer zou jij het goed vinden?
- kennis ontwikkelen: op die manier lukt het waarschijnlijk beter!
- kennis implementeren: we informeren andere collega's over deze methode!

In het onderwijs is voortdurend (willen) veranderen nodig. Je moet nieuwsgierig willen blijven naar 'wat en hoe iets' ook anders kan. Teamwerk maakt dat gemakkelijker. Maar daar is wel discipline voor nodig om te voorkomen dat afspraken niet worden nagekomen, er te weinig of te chaotisch overleg plaatsvindt en de aandacht zich alleen op organisatorische zaken blijft richten. Ook overleg over programma's en aanpak is nodig. Persoonlijke inzet moet worden gewaardeerd. Teamontwikkeling kan falen. Uit EVALO blijkt dat in de ogen van vakleraren: 15% van de secties professioneel samenwerkt en leert, 15% samenwerkt en in enige mate collegiaal functioneert en 70% niet of minimaal samenwerkt. In het algemeen is er wel steeds sprake van een goede verstandhouding¹. Voor teamwerk is de bereidheid van alle partners nodig om samen te werken en al samenwerkend te willen leren. In een opleiding worden aanstaande collega's vier jaar lang getraind in het werken in teams. Dat gebeurt meestal bij het uitvoeren van projecten of taken. Eén zo'n ervaring van succesvol verlopen teamontwikkelingen wordt hier beschreven. Het betreft groepen vierdejaars studenten die één jaar lang aan een LIO-traject hebben deelgenomen¹. In drie achtereenvolgende jaren werd een groep van circa dertig studenten nauwgezet gevolgd en is geprobeerd een voor hen 'krachtige' leerwerk omgeving te creëren. Het daarin leren functioneren als een 'professioneel werkend en lerend team' was daarin een belangrijk aspect. Het LIO-traject is een duaal traject. Er wordt twee dagen geleerd en gewerkt in de opleiding en drie dagen op de school. De deelnemers worden voor het grootste deel betaald en functioneren als zelfstandig vakdocent. Hun coach (de vakcollega in de

school) blijft op afstand. Ze zijn nog niet bevoegd, maar in vrijwel alle gevallen al (ruim) voldoende bekwaam.

Teamontwikkeling in school of in opleiding verlopen deels verschillend. In de opleiding worden taken verplicht en vindt de begeleiding gestructureerd plaats. In de school is de keuze voor taken, voor een deel, vrijwillig en moet de begeleiding onderling worden gecoördineerd. In dit (eerste) artikel gaat het om de kenmerken van 'goed' werkende en lerende teams én wat je daarvoor moet doen. Resultaten zijn cursief weergegeven.

Kenmerken van een 'goed' samenwerkend en lerend team

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

- 1 Het team maakt één- of tweejarige actieplannen waarin wordt aangegeven 'wat' in en bepaald cursusjaar 'hoe en waarom' verbeterd of vernieuwd wordt. Dat gebeurt in de vorm van een leerproject. Het onderwerp heeft voldoende omvang en heeft consequenties voor het programma én de aanpak. Voorbeeld: 'actief leren onderwijzen'. De ontwikkeling verloopt als in een actieonderzoek. Evaluatie- onderzoeken kunnen er onderdeel van uitmaken. Ervaringen worden met elkaar gedeeld. Onderwerpen van teambeleid passen in het schoolbeleid.
- 2 Met het schoolbeleid wordt meegedacht en meeontwikkeld. De sectie participeert actief in werkgroepen en commissies en toont zich in alles betrokken bij wat zich in de school afspeelt.
- 3 Er wordt systematisch en voortdurend aan een vakwerkplan gewerkt vooral door het maken of bijstellen van modules. Vakconcept, periodeplannen en modules vormen de spil in die gerichte ontwikkelingsacties. Alle teamleden gebruiken de gekozen hoofdlijnen als basis voor hun dagelijkse lessen en activiteiten. Jaarlijks worden systematisch één of meer onderdelen van het programma en aanpak bijgesteld of toegevoegd. Een module (turnen, voetbal, judo,...) beschrijft inhouden, aanpak en beoordeling van een bepaald sport- of bewegingsgebied op een school.
- 4 Er is een gemeenschappelijk uitgeschreven vakconcept met beschreven individuele varianten. Jaarlijks worden ontwikkelingen in het (bewegings)onderwijs, het (jeugd)ig bewegingsgedrag en de bewegingscultuur/sport tegen het licht gehouden en op consequenties voor het eigen onderwijs bekeken. Ook de aan opvattingen gekoppelde onderwijsmethoden worden kritisch geanalyseerd en in 'nieuwe' concrete acties in modules vertaald.
- 5 Taken worden verdeeld. Van kwaliteiten en deskundigheden van elkaar wordt bij die verdeling bewust rekening gehouden. Taken hebben betrekking op organisatie, begeleiding/scholing/coaching van leerlingen én elkaar, programma- en leermiddelen-ontwikkeling. (Praktijkgericht) onderzoeken, ontwikkelen, implementeren (invoeren in het eigen onderwijs) wordt doordacht uitgevoerd.
- 6 Samenwerkend leren met werkoverleg of collegiale consultatie. Er is om de één of twee weken een goed georganiseerd werkoverleg waarin zowel organisatorische, inhoudelijke zaken als de onderwijsaanpak regelmatig en systematisch aan bod komen. Met enige regelmaat is er op een dagdeel of aansluitend op het werkoverleg ruimte voor de bespreking van een onderwijsthema. Onderwerpen worden systematisch besproken. Er zijn mogelijkheden voor het inbrengen van knelpunten c.q. succeservaringen/ intervisie en collegiale consultaties. Het overleg wordt goed voorbereid, er worden vervolgspraken gemaakt die later weer worden geagendeerd.
- 7 Sectieleden zijn voortdurend bezig hun kwaliteiten op onderwijs- en vakgebied door vormen als: werkbegeleiding, collegiale consultatie, intervisie, en coachen, verder te ontwikkelen. Van de kwaliteiten van elkaar wordt nadrukkelijk gebruik gemaakt. Collegiale consultaties vinden in duo's en als 'teamteaching' plaats. Het delen van succeservaringen of knelpunten, is een vast agendapunt.
- 8 Er worden binnen en buiten de school netwerken gecreëerd. Er wordt veel werk gemaakt van het contact met directie, andere secties, ouders en met de relaties/ communicatie in het eigen team. Er worden netwerken ontwikkeld met sport- organisaties, buurtverenigingen, gemeentelijke diensten, andere scholen of beroepsverbanden om tot gezamenlijke afstemming of activiteiten te komen. Er vindt coördinatie plaats.
- 9 In het kader van speelruimte en delegatie van verantwoordelijkheid beschikt het team over een budget voor bijvoorbeeld aanschaffingen of onderhoud van materiaal en accommodatie, reis- en verblijfkostenvergoedingen.

- 10 Er wordt een eigen wervings- en scholingsbeleid gevoerd. Het team is nauw betrokken bij nieuwe of te verlengen aanstellingen in de sectie. Collegiale consultatie c.q. onderling coachen is gewoonte. Er wordt jaarlijks een scholingsplan voor de teamleden opgesteld. Er is sprake van roulatie bij het uitvoeren van taken. De sectieleider coördineert en fungeert als 'playing captain'.
- 11 Aan randvoorwaarden voor een optimaal functioneren van het team wordt door het team zelf en de schoolleiding voortdurend zorg besteed. Beschikt over faciliteiten zoals tijd voor ontwikkeling, scholing en ondersteuning.

Voor een team of leernetwerk in het algemeen en dus ook een leerteam in een opleiding zijn deze kenmerken eveneens van toepassing. Sommige kenmerken krijgen dan een ander perspectief. Kenmerk 2 kan bijvoorbeeld betrekking hebben op beleid in een opleiding of sportorganisatie. Kenmerk 9 kan bijvoorbeeld betrekking hebben op vergoedingen voor reiskosten voor netwerkoverleg of te vergoeden publicatiekosten.

Een professioneel werkend en lerend team vertoont minimaal negen van deze elf kenmerken.

Gemengd lesgeven is lang een onderwerp voor veel discussie in het vak geweest. De tegenstanders gaven aan dat het bewegen van jongens en meisjes verschilt. Met name de prestatiegerichtheid van jongens is vaak sterker dan die van meisjes. Ook, of juist in combinatie met dat al of niet graag willen presteren, verschilt de voorkeur voor bewegingsactiviteiten. Veel meisjes vinden turnen, bewegen en muziek en volleybal aantrekkelijke activiteiten. Jongens hebben meestal een voorkeur voor voetbal, basketbal en atletiek. Bovendien wordt dan vaak naar de sport verwezen. Daar heeft immers gescheiden bewegen de overhand. Op korfbal en gemengde dubbels bij badminton en tennis daargelaten. Daarnaast levert gescheiden lesgeven meer lesuren op.

Pedagogisch of uit vormingsoogpunt gezien is gescheiden bewegen en lesgeven aan alleen jongens- of meisjesgroepen niet vol te houden. In een samenleving zijn mannen en vrouwen op vrijwel alle praktijkgebieden op elkaar aangewezen. Waarom dan ook niet binnen sportpraktijken? En zeker in het bewegingsonderwijs!

In de loop van de jaren zeventig en tachtig kwam de twijfel over de vanzelfsprekende scheiding tussen jongens en meisjes ter discussie te staan. Ook in mijn LO-sectie. Van mijn mannelijke collega's was er één erg tegen, één was niet voor nog tegen en ik was voor. Van mijn vrouwelijke collega's was er één echt voor en één tegen. We waren het er samen wel over eens dat het wellicht een kwestie van 'ervaren' zou zijn om uiteindelijk echt voor of tegen te zijn. Met de rector werd de afspraak gemaakt, dat als we volledig op gemengd lesgeven zouden overgaan het niet direct moest leiden tot minder lesuren. We maakten er een tweejarig project van. In het eerste jaar experimenteer ik bij twee klassen met 'gemengd'. In het tweede jaar doen we hetzelfde met drie collega's. We delen met elkaar de ervaringen en nodigde elkaar uit om in de les te komen kijken. De vraag is nog even: met welke klas begin je nu zo'n experiment? Omdat we name in de bovenbouw op termijn met kern- en keuzeprogramma's willen gaan werken, die door klassen heen worden toegepast (een vorm van externe differentiatie) was er voorkeur voor een derde klas als experimenteerklas. We ondervroegen de leerlingen in de eerste vier leerjaren naar hun interesse voor wel of niet gemengd. Van de eerste en tweede klassers bleek 90% tegen gemengd bewegen. Bij de derde klassers en hoger nog maar: 20 tot 30%. We experimenteren dus met die derde klassers. Op voorhand was duidelijk dat vergaande differentiatie het antwoord op verschillen is en dat dát binnen een klas als interne differentiatie moest worden uitgevoerd. We beperkten de toepassing tot vormen van niveau- en interessendifferentiatie en lieten differentiatie in feedback nog even onbesproken. Het met elkaar delen en later uitwisselen van ervaringen, het bij elkaar in de les gaan krijgen, het bevragen van leerlingen én de zekerheid dat gemengd niet minder lesuren betekent leverde maar een conclusie op: 'gemengd bewegen moet je doen'. We vonden dat nu allemaal een terechte conclusie.

Ontwikkelen is bij voorkeur op één onderwerp gericht. Bij verschillen in visie is een geleidelijk experiment aan te bevelen. Het mag één of twee cursusjaren duren. Betrek alle betrokkenen (hier: directie, collega's én leerlingen) bij het experiment. Deel en wissel ervaringen uit. Rapporteer aan de directie en zorg tijdens het experiment voor niet bedreigende condities door met de directie afspraken te maken. Voor geledingen in een organisatie is een 'win-win situatie' voor iedereen een aanbeveling voor een geslaagd experiment

Speelruimte is ontwikkelingsruimte

Om een team te willen zijn dat zoveel mogelijk aan de hiervoor genoemde kenmerken voldoet moet het 'samenwerkend en lerend' willen zijn. Daarvoor is speelruimte nodig en het als team beschikken over voldoende ontwikkelingskwaliteiten. Een team krijgt in dat geval de verantwoordelijkheid voor een redelijk omvangrijke en afgeronde onderwijseenheid, zoals van een vak- of leergebied, blok/module of traject. Doelen en inhouden mogen door het team zelf worden bepaald. Het team beschikt over bevoegdheden en regelmogelijkheden en moet kunnen aantonen hoe goed ze als team functioneren, hoe goed hun onderwijs is en welke leerresultaten er geboekt zijn². Het team wordt hierdoor integraal verantwoordelijk voor het te geven onderwijs en de ontwikkeling daarvan, in de zin van verbeteren of vernieuwen. Voorwaarden zijn: streven naar het optimaal benutten van de kwaliteiten van elkaar, kritisch reflecteren op het eigen functioneren en het onderwijs en samenwerkend willen leren³.

Ontwikkelen omvat vele leerervaringen en 'leren' betekent veranderen. Veranderen kan betekenen: verbeteren of vernieuwen. Als het om 'wat' en 'hoe' gaat noemen we het verbeteren. Als het om het 'waarom' gaat noemen we het vernieuwen⁵. Een geslaagde verandering leidt tot ander onderwijsgedrag en tot een breder, diepgaander en gevarieerder leren. Speelruimte hebben betekent dat het team zelf plannings maakt, de procesvoortgang bewaakt, dagelijkse problemen zelf oplost en processen en werkmethoden verbeterd³. Er worden 'krachtige' leeromgevingen ontworpen.

Ook teamleden leren, net als de lerenden, actief te leren. Dat gebeurt steeds en eindigt pas bij je pensionering. Veranderen zien als 'motiveren tot leren' is in het onderwijs de beste manier om leraren hun gedrag te doen veranderen⁶. Daarvoor is samenwerkend leren in teams nodig⁷.

Speelruimte geeft een team voldoende vrijheid om keuzes te maken over inhouden, aanpakken, organisatievormen en evaluaties/beoordelingen. Die keuzes vinden plaats binnen een gegeven beleidskader op school-, afdelings- of leerjaarniveau. Zo'n kader functioneert als een geheel van 'negatieve afgrenzingscriteria'. Alles wat het team doet is 'goed', als het maar niet in strijd is met de hoofdlijnen van beleid. Een school met vele lerende teams (vaksecties, leerjaar- of blokteams) wordt als geheel een 'lerende organisatie'. Dat kan ook omgekeerd verlopen, maar meestal niet. Ook als de school allerminst lerend is, kunnen teams tot 'kleine lerende organisaties' uitgroeien⁴. Dat is de meest voorkomende praktijk. Een team bestaat dan uit drie tot zes leden. Een groter team maakt opdeling wenselijk. Zo mogelijk zijn er onderling sterke verschillen in kwaliteiten. Het beste team bestaat uit een ontwikkelaar, een denker, een lesgever/organisator/doener en een begeleider/coach. Zo mogelijk zijn ook de vakkwaliteiten in het team gespreid. De één is goed in bewegen muziek, de ander in turnen of spel.

5.2 Ontwikkelen tot winnende teams

De beginvoorwaarde is: een 'veilige werksituatie en samen willen winnen'. De beschreven speelruimtes geven de context aan, waarin iets moois kan opbloeien. Het team beschikt samen over een aantal kerncompetenties om een lerend team of netwerk⁸ te kunnen worden. Het team heeft visie, kan en wil elkaar begeleiden, kan onderzoeken en ontwikkelen, evalueren/reflecteren en alles goed praktisch realiseren. Elk teamlid heeft een bepaalde expertise en samen is dat een compleet pallet. Dán is het team op z'n sterkst.

1. (Praktijkgericht) actie- en evaluatieonderzoek kunnen doen. Daarvoor is het systematisch kunnen 'onderzoeken-ontwikkelen-implementeren van nieuwe onderwijsvormen' én het kunnen vaststellen van leereffecten en leerprocessen van belang⁹. Bij actieonderzoek fungeren collega's als klankbord, ondersteunen ze het onderzoek of voeren dat met elkaar uit¹⁰. Praktisch inzicht wordt benut om situaties te verbeteren en deze verbeteringen worden theoretisch geïnterpreteerd. Teamleden scholen elkaar of vullen elkaar met hun kwaliteiten aan. Leren en veranderen gaan samen¹¹.

2. Ontwikkelingen op het gebied van onderwijs, bewegingscultuur/sport en (jeugd) bewegingsgedrag kunnen signaleren, daar een mening over hebben en er concrete acties aan kunnen verbinden. Die acties verlopen binnen een team parallel aan elkaar en langs drie lijnen: een organisatorische, programma-/inhoudelijke en aanpaklijn. Het zorgt voor samenhang. Tussen deze lijnen wordt voortdurend gependeld.

3. Modules maken om een geïntegreerd geheel van concepten, plannen en leermiddelen te kunnen ontwikkelen. Zo'n ontwikkeling zorgt voor een voortdurende jojo-actie van algemene opvatting (planniveau) naar concrete actie in de les (praktijkniveau) en terug. Vinden we bijvoorbeeld 'zelfstandigheid' belangrijk dan concretiseren we dat door leerlingen een activiteit zelf te laten regelen. En omgekeerd: stellen we voortdurend veel vragen aan leerlingen dan kan dat uiting zijn van meer probleemsturend willen onderwijzen.

Als het team hier samen over beschikt is succesvol veranderen mogelijk¹² mits er wel één of meer 'kartrekkers' in het team zitten die meerdere competenties ruim voldoende 'in zich hebben'¹³. Een absolute voorwaarde is: 'iedereen voelt zich veilig in het team; er is maximale openheid en veel wederzijds respect'¹⁴.

Een team worden

1. Ontwikkel en verander met visie. Visie hebben betekent gericht zijn op de functie van het (vak)onderwijs nu en straks, op de relatie theorie-praktijk en op hoe je jezelf (een beroeps- leven lang) wilt veranderen en ontwikkelen. In leerwerkcycli van 'ervaren – reflecteren - conceptualiseren/theoretiseren - experimenteren' worden niet alleen regels, vaardigheden en procedures toegepast, maar wordt ook antwoord op het 'waarom van die acties' gegeven en wordt op basis van handelingsmodellen nieuwe wegen ingeslagen. Belangrijk is hierbij het rolvoorbeeld van de opleiders voor de LIO en van de LIO's voor de leerlingen¹⁵. Die handelingsmodellen bestaan uit schema's (bijvoorbeeld: een overzicht van uit te voeren taken), werkpatronen (bijvoorbeeld: 'plaatje-praatje-daadje') en vuistregels (bijvoorbeeld: 'leer al spelend jezelf beter spelen')¹⁶. Het gaat hierbij om het toepassen van kennis en daardoor leren én leren leren.

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

3. Ontwikkel en verander in een voor ieder beheersbaar (systematisch, te volgen, te vertalen) proces dat past binnen een bestaand organisatiekader¹⁷. Veranderen betekent dat zowel studenten als docenten 'al lerend en werkend zichzelf, anderen en de situatie' voortdurend systematisch willen en kunnen verbeteren. Er wordt op meerdere niveaus binnen een organisatie (LIO-teams én team van opleiders) en in verschillende tijdsperspectieven (de een wat sneller dan de ander) 'beheerst' geleerd. In de teams is ruimte voor persoonlijke én teamontwikkeling. Er wordt rekening met elkaar gehouden en er is sprake van probleem- oplossend onderhandelen¹⁷.

4. Een lerend team word je door 'goed en frequent' overleg:

- in het teamoverleg worden regelmatig ervaren knelpunten en succeservaringen uitgewisseld,
- bij 'ernstige' knelpunten wordt een intervisiegesprek gevoerd,
- taken worden tijdens het wekelijkse werkoverleg, van ongeveer twee uur, verdeeld en de of uitwerkingen worden met elkaar besproken; de aard en de complexiteit van de taken bevorderen het samenwerkend leren; bij een deel van dit werkoverleg is een opleider betrokken,
- de teams geven regelmatig workshops/clinics om elkaar te scholen; het zijn zowel didactische workshops als workshops gericht op het maken van vakbeleid,
- een gemeenschappelijke leertaak is: ontwikkel voor jezelf het meer 'actief leren onderwijzen' en leer daar ook anderen beter mee te werken; het is een innovatie- of verandertaak.

Veranderen lukt alleen als het voldoende bij opvattingen en behoeften van docenten aansluit, in het eigen handelen inpasbaar blijkt, praktisch bruikbaar te maken is en succeservaringen oplevert. In figuur 1 vatten we de succesfactoren voor een ontwikkeling tot een lerend team nog even samen.

Een elftal kenmerken van een 'goed' team
Speelruimtes (willen en) hebben in 'verantwoordelijk zijn voor...'; 'inhoud/aanpak/organisatie van het

onderwijs' én bij het ontwikkelen. Ontwikkelen en veranderen met visie, in samenhang en voor iedereen beheersbaar			
Kerncompetentie: reflecterend onderzoeken	Kerncompetentie: ontwikkelen van concepten, plannen en leermiddelen in een voortdurend jojo-actie tussen concept en praktijk.	Kerncompetentie: trends signaleren en in acties concretiseren; teambeleid maken; visie/opvattingen ontwikkelen: van theorie naar praktijk en terug	Kerncompetentie: samenwerkend leren om te blijven ontwikkelen en te veranderen in de vorm van werkbegeleiding, consultaties en elkaar coachen binnen het teamoverleg.
Implementeren ván en experimenteren mét ontwikkelingen in het eigen onderwijs.			

Figuur 1. Succesfactoren voor de ontwikkeling van een lerend team.

Het lijkt een fluitje van een eurocent om een lerend team te worden, maar waarom zien we het dan in het onderwijs nog zo weinig¹⁸? Erg veel vaksecties functioneren als eilanden in een school en intern als 'los zand'¹⁹. Kamphorst en Tuinenga (1995) constateerden dat in het voortgezet onderwijs ongeveer tien procent van de LO-vaksecties écht 'goed' en 'lerend' functioneren en twintig procent goed op weg is. Ruim toen jaar later is daarin weinig verandert. Van Emst (1998) constateert dat maar vijftien procent van de scholen in het voortgezet onderwijs een professionele cultuur heeft, waarin lerende teams zouden kunnen gedijen. Hoe komt het toch, dat iets wat zo voor de hand ligt, zich zo matig ontwikkelt?

Een lerend team heeft veel speel- en ontwikkelingsruimte, beschikt over alle kerncompetenties, kent 'kartrekkers' en is in staat taken goed te verdelen. 'Samen' maakt dan sterk. Het team kiest een eigen beleid.

Lerende teams in een opleiding

Het LIO-traject, L(eraar)I(n)O(pleiding), is een duaal traject dat in Groningen in 1996 is opgestart. Er wordt gewerkt in leerteams van vier of vijf personen. Dat samenstellen van die teams gebeurt op basis van: (1) het type onderwijs, waarin wordt gefunctioneerd, (2) de affiniteit met elkaar en – vooral - (3) met spreiding van kwaliteiten. Voor dat laatste geldt: hoe meer verschillend onderling, hoe groter de kans dat het team 'goed' gaat functioneren. We maken onderscheid in vier kwaliteiten en rollen als: denker, ontwikkelaar, begeleider, doener én vier houdingen: inspirerend gedrag, expertgedrag, begeleidend gedrag, ondernemend gedrag²⁰. Op basis van een eigen idee daarover en een test geeft de LIO aan welke rol en welk gedrag het beste bij hem of haar past. De LIO's maken teams, waarin op dit punt verschillen bestaan. De kenmerken van een 'professioneel werkend en lerend' team fungeren als het ideaal beeld. Het team maakt zelf een teamontwikkelingsplan en regelt zelf de evaluatiemomenten. Er wordt zowel in de opleiding als op school aan vele individuele schooltaken op micro- en mesoniveau gewerkt. Alle taken zijn reële praktijkproblemen die in drie projecten worden geclusterd.

- Een SWB(studie-, werk-, beleidsplan)-project die in drie fasen wordt opgebouwd. De taken richten zich op organisatie-, programma- en (onderwijs)aanpakontwikkeling;
- Een evaluatieproject (EVALO): een evaluatieonderzoek naar onderwijs in sporten en bewegen;
- Een afstudeerproject (OMALO). Hierin staan programma-, aanpak-, toets- en leermiddelontwikkeling centraal. Het wordt door de student samen met de coach en een opleider in de vorm van een leerproject uitgevoerd. De student fungeert als spil in deze ontwikkeling.

Teamkwaliteiten

LIO's participeren in teams op school die in tien procent van de gevallen 'goed' werkende en lerende teams zijn. Twintig procent van de secties zijn 'goed op weg'. In de loop van de jaren hebben we geen verandering in deze verdeling zijn optreden. Met onze maatstaven ligt dat voor het functioneren

van de LIO-teams in een opleiding anders²¹. In de periode van 1999-2002 hebben we drie groepen LIO's nauwkeurig gevolgd. Het ging in totaal om achttien teams. Hiervan functioneerden drie teams (17%) aan het einde van een traject op een 'voldoende' niveau van startbekwaamheid. Acht teams (44%) functioneerden op een 'meer dan startbekwaam' of zeer redelijk niveau en zeven teams (39%) op een zeer professioneel of excellent niveau. De teamontwikkeling in zo'n vierdejaars traject varieerde van: nauwelijks (1 team), sterk (11 teams) tot zeer sterk (7 teams). Ook het team van opleiders (drie mannen) probeert als een 'goed' werkend en lerend team te functioneren en een leerwerk omgeving te creëren, waarin voortdurende innovatie plaatsvindt: het maken van een voor studenten 'krachtige' leerwerk omgeving. Het ontwikkelen van een voorbeeldrol daarin, domineert sterk.

In het eerste artikel beschreven we de succesfactoren van een lerend team²¹. De LIO-teams gingen in ons onderzoek steeds professioneler werken en werden ook steeds meer een lerend team. In figuur 2 geeft de aanduiding + aan dat het redelijk is gerealiseerd, 0 duidt op een neutrale ervaring of een ervaring die niet direct voor de LIO-teams relevant was en – op een niet gerealiseerde activiteit.

Kenmerken van een 'goed' team (+ ; 8, 9 en 11= 0)			
Speelruimtes (willen en) hebben in 'verantwoordelijk zijn voor...' (0), 'inhoud/aanpak/organisatie van het onderwijs' (0) én bij het 'ontwikkelen' (+)			
Ontwikkelen en veranderen met visie (+), in samenhang (+) en voor iedereen beheersbaar (+)			
Kerncompetentie: reflecterend onderzoeken (0)	Kerncompetentie: ontwikkelen van concepten, plannen en leermiddelen in een voortdurend jojo-actie tussen concept en praktijk (+)	Kerncompetentie: trends signaleren en in acties concretiseren (0); teambeleid maken (+); visie/opvattingen ontwikkelen: van theorie naar praktijk en terug (+)	Kerncompetentie: samenwerkend leren om te blijven ontwikkelen en te veranderen in de vorm van werkbegeleiding, consultaties en elkaar coachen binnen het teamoverleg (0)
Implementeren ván en experimenteren mét ontwikkelingen in het eigen onderwijs (+)			

Figuur 2. Succesfactoren voor de ontwikkeling van een lerend team.

Samen verantwoordelijk zijn voor een product bevordert het ontstaan van lerende teams. Ik heb ze op verschillende manieren meegemaakt. In mijn vaksectie op school (12 jaar), in een team in mijn opleiding dat een 'vak' in een leerjaar moest verzorgen (6 jaar) en in een team dat een vierdejaars traject voor 'Leraren in Opleiding' verzorgde en begeleidde (12 jaar). Alles bij elkaar opgeteld heb ik die ervaring niet bij veel teams meegemaakt, maar in alle teams wel langdurig. Achteraf gezien hadden die teams kenmerken als:

- goede onderlinge verstandhouding of sfeer,
- mensen met verschillende kwaliteiten; we hadden de indruk dat we allemaal wat van elkaar konden leren,
- alle teamleden toonden veel inzet bij de ontwikkeling van het team en het programma, waarbij altijd wel één of twee collega's de aanjagers waren,
- elk team bevatte denkers, doeners, ontwikkelaars én begeleiders, waarbij sommigen meer dan één dominante kwaliteit hadden,
- waren een jaar lang verantwoordelijk voor een bepaald onderwijsprogramma of project en konden zelfstandige keuzes maken over de inhoud, de aanpak en de wijze waarop dat vervolgens beoordeeld of geëvalueerd moest worden.

Als één of meerdere kenmerken ontbraken had je niet het gevoel dat je samen voldoende aan elkaar had en voldoende van elkaar kon leren. Een team van ontwikkelaars met een grote groep vrij kritiekloze volgers mist dat. Er moest wat wederzijds te prikkelen zijn. Ook als je nauwelijks speelruimte om te ontwikkelen kreeg ontbrak dat gevoel. Bij het opgelegd krijgen van formats zonder dat deze op eigen lesinhouden mogen worden afgestemd groeit er alleen maar weerstand.

Lerende teams samen kunnen deel uitmaken van een lerende organisatie. Op mijn eerste school heb ik gedurende acht jaar meegemaakt en in de opleiding vier jaar. In een bepaalde fase stonden alle neuzen dezelfde kant, werd er meegedacht en meeontwikkeld en had je het gevoel een gezamenlijke prestatie te mogen neerzetten. Een als kansrijk ervaren periode. Dat gevoel van samen ontwikkelen is

een subtiel geheel van veel ervaringen met elkaar kunnen delen, met impulsen op de juiste momenten krijgen om enige koers in de ontwikkeling te houden en het gevoel hebben dat je er allemaal toe deed. Teamwork is dus zowel in het 'klein' van een vaksectie of een jaarteam als in het 'groot' van een school of opleiding te creëren. In zulke situaties gaan drie ontwikkelingen elkaar versterken: de persoonlijke, de vak- en de schoolontwikkeling. Om me heen kijkend is de frequentie van op deze wijze voorkomen zeer beperkt. Weinig collega's maken er melding van. Wat overblijft is een ontwikkeling op één van deze gebieden.

Ontwikkelen kost veel mentale en fysieke tijd. Mentaal in de zin van 'tijd voor nadenken en reflecteren' hebben. Fysiek in de zin van 'tijd voor uitvoering' krijgen. In de baanopbouw deze tijd opnemen is onvoldoende. Wekelijks moet je daar één dagdeel of één dag formeel de tijd /'de rust' voor hebben. Iedereen die zich actief wil ontwikkelen zegt dat. Ontwikkelen hoort bij professioneel handelen. Waarom mag dat dan niet?

Professioneel werkende en lerende teams zijn belangrijk voor je persoonlijke, vakmatige en schoolontwikkeling. Het leidt tot het gevoel dat je 'als team kunt presteren'. De condities daarvoor zijn standaard onvoldoende. Eén dag of één dagdeel per week ingeroosterd ontwikkelen zou voldoende zijn.

5.3 Professioneel werken en bewegen

Een organisatie bezit een bepaalde cultuur, 'klimaat' of werksfeer. 'Cultuur' is een door waarden en normen bepaalde wijze waarop professionals met hun vak en met elkaar omgaan²². Dat 'omgaan met' heeft betrekking op dimensies als: proces- versus resultaatgericht, mens- versus werkgericht, open versus gesloten en strakke versus losse aansturing. Winsemius (1988) hanteert het 7S-model als typering van cultuur: samenbindende waarden als kern en verder, strategie (beleid), structuur (organisatie), systemen (wijze van werken), sleutelcompetenties (kwaliteiten), stijl (van omgaan met elkaar) en staf (wie zijn de mensen en wat willen ze?). De overwegende kenmerken zijn te rubriceren in een 'football, baseball, basketball of cricket' –cultuur binnen een organisatie (p.120). Zie figuur 3.

<i>Cultuurelementen</i>	<i>Football</i>	<i>Baseball</i>	<i>Basketball</i>	<i>Cricket (fielding)</i>
Structuur	Verticaal	Stand-alone	Horizontaal	Decentraal
Systemen	Top-down	Opstelling/Statistiek	Informeel	Bottom-up
Staf	Specialisten	All-stars	Teamspelers	Wakers
Stijl	Geen fouten	Zelfstandige ondernemers die risico's nemen	Afhankelijkheid	Zelfbeheer
Sleutelvaardigheden	Perfectioneren	Presteren	Improviseren	Alert reageren
Strategie	Efficiëntie	Gemiddelden	Effectiviteit	Beheersing
Samenbindende waarden	Doelgericht winnen!	Fouten maken is niet erg, maar zorg voor een groot succes!	Vertrouw elkaar en speel voor elkaar!	Genieten van één actie op het juiste moment!

Figuur 3. Voorbeelden van professionele culturen

De baseball- en basketbalcultuur overheerst in de school. Het hoort bij zelfstandig functionerende professionals met een relatief hoge opleidingsgraad. Klimaat of werksfeer is een manifestatie van de cultuur²⁴. De wil om zichzelf en anderen te ontwikkelen en de acties om de eigen deskundigheid minimaal op peil te houden en te verbeteren, bepalen in belangrijke mate de sfeer. Het voortdurend jezelf en anderen willen ontwikkelen of continu innoveren past in een cultuur waarin het elkaar kritisch bevragen, het ter discussie stellen van opvattingen, het bereid zijn om te experimenteren en elkaar daarbij te willen helpen, gebruikelijk is²⁵. Het vereist een onderzoekende en reflecterende houding. Aan dat voortdurend willen ontwikkelen zijn drie aspecten te onderscheiden:

- 1 Het voortdurend en systematisch willen (door)ontwikkelen van het onderwijsprogramma inclusief de onderwijsleermiddelen gebeurt op basis van een sterk overeenkomstig en gezamenlijk onderwijs- c.q. vakconcept.
- 2 Het volgen van ontwikkelingen in het onderwijs van sporten en bewegen, de sport, de samenleving en manier van leven inclusief het bewegingsgedrag, het waarderen daarvan op

- 3 kans of bedreiging en het daaraan verbinden van consequenties voor het eigen handelen.
Het zich willen scholen in het toepassen van nieuwe didactische vaardigheden als de ontwikkelingen daar aanleiding toe geven.

Een professioneel werkend en lerend team biedt de mogelijkheid voor continue ontwikkeling. Je bent immers samen verantwoordelijk voor een afgeronde onderwijseenheid en je hebt speelruimte om dat onderwijs zelf te onderzoeken en te ontwikkelen. Ervaringen worden frequent in gestructureerd overleg met elkaar gedeeld opdat iedereen er iets van kan leren.

Een professionele werksituatie erkent onderlinge ongelijkheid en maakt bewust van de verschillende kwaliteiten en affiniteiten van mensen gebruik. Je hoeft ook niet overal over te willen meepraten, maar iedereen is steeds door een goede communicatie van alle relevante zaken op de hoogte. Een school kan een professional de ruimte voor eigen ontplooiing geven, dat stimuleren, maar mag ook eisen stellen.

Expliciet benoemde en impliciet heersende standaarden binnen een organisatie bepalen het handelen en zijn aanleiding elkaar op dat 'gewenste' handelen aan te spreken. Werkoverleg, collegiale consultaties, intervisie en het elkaar coachen krijgen veel aandacht. Er is behoefte aan het samen ontwikkelen. Dat kan het beste in de vorm van (leer)projecten of in kwaliteitskringen, waarin professionals, die een bepaald aspect van hun professie kwalitatief willen verbeteren, elkaar binnen of buiten de school ontmoeten. Vijftien procent van de scholen in het voortgezet onderwijs vertoont in enige mate een meer professionele cultuur of werksfeer²⁶.

Edo's vaksectie bestaat uit drie mannen (full timers) en twee vrouwen (part timers). Eén mannelijke collega is wat ouder dan de rest. De anderen zijn van ongeveer gelijke leeftijd. De sectie heeft in de afgelopen jaren als team een ontwikkeling doorgemaakt. De goede onderlinge sfeer was er altijd al, maar nu worden ook in toenemende mate gezamenlijke afspraken gemaakt. Aanvankelijk ging het alleen om organisatorische punten zoals: wel of geen school- c.q. sportkleding? Blote voeten of sportschoenen? Hoeveel lessen basketbal doen we in het eerste leerjaar? Wie regelt het materiaalonderhoud? Wie schaft materiaal aan? Wie regelt het verzoek aan de oudercommissie voor een schoolsportactiviteitenbudget? Hoeveel lesuren krijgen de verschillende leerjaren?

Geleidelijk komen nu ook programma-aspecten aan bod. Wat doen we in de tien lessen basketbal in het eerste leerjaar? Hoe ziet ons schoolsportprogramma er het komend jaar uit en wat is de relatie met het reguliere geroosterde programma? Gaan we keuzeprogramma's in de bovenbouw aanbieden?

Al pratend realiseren we ons dat de 'aanpak of didactische werkwijze' inclusief het beoordelen of evalueren van het eigen onderwijs vaak onderbelicht blijft. Ook dat moeten we geleidelijk meer aandacht geven. De gedachte ontstaat dat we dat elkaar het beste in de zaal en in praktijk duidelijk kunnen maken. Het lijkt een logisch vervolg, maar gaat bij ons wel samen met het veilig voelen bij elkaar. We zijn kritisch, maar constructief. We respecteren elkaar en hebben het gevoel dat we wat van elkaar kunnen leren. De één is sterk in volleybal, de ander weet en kan veel met vechtsporten en een derde richt zich vooral op de didactiek en methodiek van het vak.

We beseffen dat we onszelf én ons vak langs drie lijnen aan het ontwikkelen zijn: de organisatielijijn, de programmalijn en de aanpaklijijn.

We besluiten in ons tweewekelijks '1½ uur-werkoverleg' om en om aandacht aan een leerlijn te besteden. Gelukkig hebben we zo'n overleguur kunnen inroosteren en ook op een moment dat iedereen aanwezig is.

We proberen enigszins systematisch te werken en van de kwaliteiten van elkaar gebruik te maken. Ook in onze groep is er (gelukkig) onderscheid in: de doener, de denker, de ontwikkelaar en de coach. Iedereen heeft van alles wel wat in huis, maar toch zijn accenten herkenbaar. Ik ben meer de denker en de ontwikkelaar en tegelijk de 'motor' in de vaksectie. Eddy Hofman is de sectievoorzitter en de contactpersoon voor de directie. Hans Reinhardt en Corrie Brouwer zijn vooral de ontwikkelaars en de doeners. Marian Stolker is onze coach en sfeerbewaker en zorgt dat we ons jaarlijks scholen. Op basis van deze kwaliteiten verdelen we ook taken als: materiaalbeheer en -onderhoud, personeelszorg, programmaontwikkeling, schoolsportuitvoering en scholing.

In elk sectieoverleg maken we afspraken over wie de volgende keer een onderwerp inbrengt. Dan krijgen we in ieder geval meer onderbouwde voorstellen. Marian zal het de volgende keer hebben over 'coïnstructie en/of coëducatie?' en Hans in de daarop volgende bijeenkomst over 'reageren op pestgedrag'.

Wat constateer je nu? Wil je als docent jezelf blijven ontwikkelen, dan is teamontwikkeling in je vaksectie een voorwaarde. Persoonlijke en vakontwikkeling gaan dan samen. Ontwikkelen in een team verloopt langs drie lijnen: de organisatie-, de programma- en de aanpaklijijn. Systematisch ontwikkelen vereist een planning op korte en lange termijn

Een professioneel werkend en lerend team beschikt samen over voldoende kerncompetenties, overlegt gestructureerd en tweewekelijks om ervaringen voldoende met elkaar te kunnen delen en elkaar tot leren en ontwikkelen te inspireren.

Vormen van veranderen

Voor het al werkend leren en veranderen op de werkplek zijn omstandigheden nodig die daartoe prikkelen. Prikkelers ontstaan door:

- A leren uit eigen ambitie of zelfontwikkeling, een zelf gewild leren, individueel of in een leernetwerk (LBO),
- B leren door samenwerking met collega's in leerwerkprojecten en lerende teams (OMALO en TGFAL),
- C leren door samenwerking met collega's binnen een school als school- ontwikkeling en binnen projecten.

Door welke prikkels vindt 'leren, ontwikkelen en veranderen' plaats?

- Ad a Leren vindt plaats door zelfsturing. Het bestaat uit lezen van vak- en onderwijskundig relevante literatuur, bezoeken van studiedagen, volgen van een cursus, reflecties op werkervaringen, zelf kiezen voor deelname aan 'good-practice' uitwisselingen met vakgenoten c.q. een leernetwerk of studieclub. Docenten lossen de eigen problemen op hun manier op. Het kan in de vorm van actie- of onderwijsontwikkelingsonderzoek plaatsvinden.
- Ad b Leren vindt plaats door onderlinge feedback in de vorm van werkbegeleiding, advisering of intervisie, collegiale consultatie of coachen. Er vindt reflectie op het eigen handelen plaats en in samenspraak met anderen. Kennisontwikkeling en –toepassing verdwijnt binnen leergemeenschappen mits er verschillen in kwaliteiten en niveau binnen zo'n team bestaan. Ideaal zijn teams waarin een denker, doener, begeleider en ontwikkelaar aanwezig is. Leren vindt plaats door onderling afgesproken veranderingen: een project uitvoeren. Het kan in de vorm van actie- of onderwijsontwikkelingsonderzoek plaatsvinden.
- Ad c Leren vindt plaats door soms onderling afgesproken, maar meestal door de directie opgelegde veranderingstrajecten die door teams en individuele leraren moeten worden uitgevoerd. Soms vindt scholing of training in de vorm van cursussen plaats. Soms beperkt het zich tot kaders of hoofdlijnen en krijgen teams de ruimte om daar binnen een eigen vorm en inhoud aan het onderwijs te geven. Het kan in de vorm van actie- of onderwijs- ontwikkelingsonderzoek plaatsvinden. Wanneer sprake is van een samenhangende aanpak tot verandering van het onderwijs op een school kunnen we van schoolontwikkeling spreken²⁷. Wil veranderen leren in een school worden, dan is daarvoor een bepaalde professionele cultuur nodig.

Prikkelen alleen is niet voldoende om te veranderen. Je moet het ook willen. Het hangt af van je kijk op 'leren'. Onze aanname is dat de kijk op het 'leren van leerlingen' overeenkomt met de eigen kijk op 'wat en hoe jezelf wilt'. Uit EVALO²⁸ blijkt namelijk het volgende (figuur 4)

Leren is kennismaken met een veelheid aan bewegingsactiviteiten in kortdurende ervaringen en vooral gericht op het samen als plezierig beleven	Leren is vooral motorisch leren, het leren van bewegingsvaardigheden die in een complex geheel van een spel, een combinatieoefening, een dans of een meerkamp kunnen worden toegepast. Op korte en soms op lange termijn wordt naar leereffect gestreefd.	Leren is leren van motorische, sociale en cognitieve vaardigheden binnen competenties zijn die zowel op korte als lange termijn leereffecten hebben. Beleven, leren én leren (hoe te) leren vindt in afwisseling plaats.
Leren verbreden van de eigen praktijkcompetenties door zoeken naar nieuwe bewegingsvormen en – activiteiten.	Leren de eigen praktijk-competenties op niveau te houden en systematisch te ontwikkelen.	Leren de eigen praktijk- en didactische competenties (visie hebben, ontwikkelen, coachen van elkaar en organiseren/lesgeven) steeds verder te ontwikkelen.

Figuur 4. 'Leren door leerlingen' is hetzelfde als 'leren door de coach'

'Hoe' ontwikkelen?

Vakdocenten LO zijn in het algemeen doeners en primair geïnteresseerd in wat praktisch kan worden toegepast. Welke insteek ook wordt gekozen, het gaat om het direct praktisch nut. Bij een innovatie is de volgorde van aanpak dan ook:

- schets mogelijkheden van een verandering op hoofdlijnen en maak duidelijk waar overeenkomsten en verschillen bij de huidige persoonlijke aanpak liggen,
- maak duidelijk welke bewegingsactiviteiten bij deze innovatie het beste passen,
- laat zien, zelf toepassen en - later - zelf ontwerpen - welke praktisch didactische aanpak dat vereist,
- geef een verantwoording van dat handelen: waarom dat zó doen en wat zijn de voor- en nadelen?

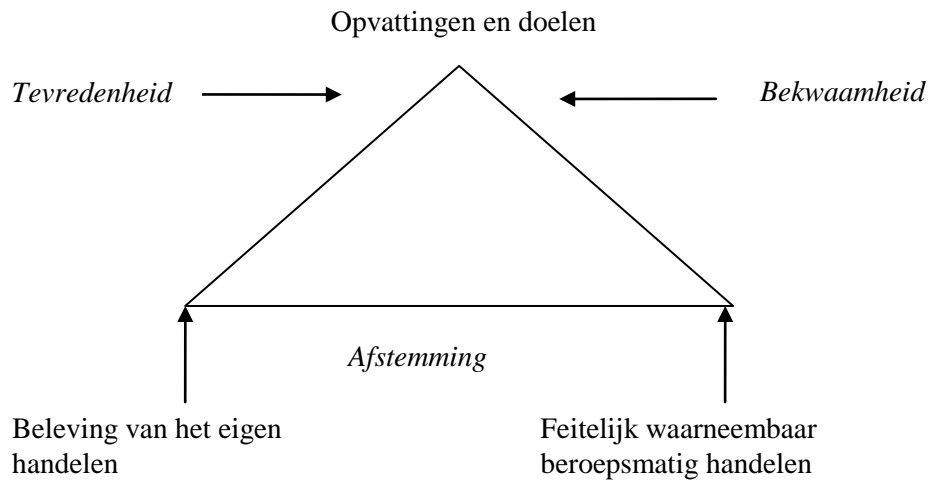
Het al werkend verwerven van kennis en vaardigheden is op zich voldoende om tot veranderingen in de zin van verbeteringen te komen. Het is onvoldoende om tot vernieuwingen te komen. Daarvoor is een diepgaander en langduriger leerproces nodig, waarbij hulp van elkaar of advies van experts nodig is. Het vereist kennisproductiviteit²⁹. Dat is het vermogen om relevante informatie op te sporen om deze vervolgens toe te passen op de verbetering en vernieuwing van werk- en leerprocessen³⁰. Het is nodig voor het kunnen uitvoeren van onderwijsontwikkelingsonderzoek. In ons vak zie je dat nauwelijks terwijk het toch zeer gewenst is. Er ligt een cyclisch verlopend leerproces onder. Het al werkend en lerend handelen in sport en bewegingssituaties is een afwisseling van experimenteren – ervaren - reflecteren - theoretiseren en vindt dus plaats op praktijk- én methodeniveau. Op praktijkniveau is sprake van enkelslag leren (leren van regels, maken van concrete keuzes). Op methodeniveau is sprake van dubbelslag leren (leren van principes). Leren vindt zo mogelijk op beide niveaus plaats om onze referentiekaders te doen herordenen of herstructureren. Vakleraren zijn vooral praktijkgericht. Theoretische ontwikkeling loopt hierbij wat achter. Voor veranderen van gedrag is wel een 'leren op twee niveaus' nodig³¹. Een projectvorm én een onderwerp geeft richting aan dat leren. Voorbeeld: maken van een module gericht op het actief leren onderwijzen. In dat project vinden onderzoek doen en ontwikkelingswerk afwisselend plaats. Het is actie- of onderwijsontwikkelingsonderzoek. Schema's/ modellen, werkpatronen en vuistregels van betrokken vakleraren fungeren hierbij als kernpunten bij zo'n ontwikkelingsproces. De achterliggende ontwikkelingsstrategie is afgestemd op betrokkenen en biedt ruimte voor 'trekker' én 'reiziger'. Zie paragraaf 2... Er is dan afwisselend sprake van 'gewoon op pad gaan' én 'we 'maken eerst een plan'. Voorbeelden van 'good practice'- ervaringen van anderen zijn op dat moment erg stimulerend.

De opvatting over 'wat leren is' bepaalt in sterke mate het eigen didactisch handelen en de behoefte aan samenwerkend leren in de vaksectie. Ontwikkelen gebeurt op basis van een gericht verlopend en cyclisch proces van leiding geven, reflecteren, theoretiseren en experimenteren/plannen maken. Daarvoor is enkelslag én dubbelslagleren en leren op twee niveaus nodig. Het gaat om het (didactisch) jojo'en tussen theorie en praktijk. (Didactisch) pendelen of 'verschuiven van aandacht' tussen meerdere gebieden is voortdurend nodig en maakt leren tot een uitdaging.

Elkaar helpen te veranderen

Een kernprincipe van 'goed' werkende en lerende teams is de bereidheid elkaar te helpen én de acceptatie en de wil zich door anderen te laten begeleiden/scholen. Dat kan alleen als er van een 'veilige sfeer' en een goede verstandhouding sprake is. Samenwerkend leren ontwikkelen krijgt vorm in (leer)projecten die het team in een bepaalde periode wil gaan uitvoeren. Een goed georganiseerd begeleiden van elkaar binnen een school heeft veel meer effect dan nascholingen elders volgen³². 'Goed' begeleiden veronderstelt het open staan voor en het willen helpen van anderen bij veranderen. Dat betekent de noodzaak tot expliciteren, het ter discussie stellen en soms inruilen van opvattingen die aan 'oud' gedrag ten grondslag liggen. Hiervoor is reflectie nodig. Dat betekent: terugkijken naar wat gedaan en ervaren is, bewust worden of expliciteren van opvattingen achter keuzes én ideeën over veranderingen bij de volgende actie. De kernvraag is: wat is de aanleiding voor het handelen

geweest? Dat is hét vertrekpunt voor de reflectie én de gewenste begeleiding daarbij. De verschillende vertrekpunten kunnen in een reflectiedriehoek worden weergegeven³³. Zie figuur 5.



Figuur 5. De reflectiedriehoek

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

Bij *coachen* is het bovenste hoekpunt het vertrekpunt. Het is resultaatgericht en maakt een ander meer bewust van zijn handelen en bevordert zijn zelfsturend vermogen. Bij *collegiale consultatie en werkbegeleiding* is de rechter hoekpunt het startpunt. Het gaat om het oplossen van werkproblemen die niet met een tip kunnen worden afgedaan. Er worden ideeën uitgewisseld en afspraken gemaakt. Bij *intervisie en supervisie* is de linker hoekpunt het startpunt. Het gaat om het problematiseren en het zetten van vraagtekens bij de vanzelfsprekendheden die je bewegen. Het gaat om het meer zicht krijgen op het persoonlijk functioneren, met name in de interactie met anderen en om het bewust worden van je gevoelens daarbij. Er is een wil om te veranderen. Motieven daarvoor zijn: het geeft een meerwaarde, het voorkomt vastroesten, de leerlingen kunnen meer leren en/of het veranderen als positief ervaren.

In het algemeen richt het begeleiden zich op het bewust maken van ervaringen óf het beter reflecteren daarop, het mee helpen vinden van oplossingen bij vervolgacties/adviezen geven óf zelf laten bedenken van en experimenteren met nieuw gedrag.

Het accent bij dat reflecteren ligt bij één van de drie hoekpunten: (1) het achterliggende waardesysteem (vakconcept), (2) het feitelijk handelen of (3) het beleven van het handelen.

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

In alle gevallen geldt dat je als persoon bij het begeleid samenwerkend leren voldoende autonomie houdt. Een mix van begeleidingsvormen is daarom aan te bevelen³³. We bekijken die begeleidingsvormen wat nader.

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

maximaal van de deskundigheden van elkaar gebruik gemaakt. De adviezen zijn concreet en direct toepasbaar.

In veel gesprekken is er een 'probleeminbrenger' en een adviseur die kan bijdragen aan een probleemoplossing. Het is belangrijk om mogelijke gespreksinterventies te kennen en de positie die daarmee wordt ingenomen: volgen, uitwisselen of leiden. Interventies kunnen betrekking hebben op inhoud, procedure en gespreksproces (interactie, gevoelens). Interventies bij 'volgen' zijn achtereenvolgens: zich openstellen, luisteren, terugkoppelen, verhelderen. Bij 'uitwisselen': vragend aansluiten, sturen, stimuleren, vragend toevoegen. Bij 'leiden': informeren, adviseren, oordelen, opleggen.

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

Groepsgrootte: ongeveer zes personen. Eén van de deelnemers bewaakt tijd en procedure c.q. is gespreksleider. De procedure verloopt als volg: (1) probleemformulering in een paar zinnen samengevat; (2) eerste vragenronde, geen discussie; (3) herdefiniëring c.q. nuancering van het probleem; (4) tweede vragenronde, geen discussie; (5) formulering van adviezen; (6) reacties van de probleeminbrenger en terugblik.

3. Uitwisselen van succeservaringen ('good practice'-ervaringen) en *interview* bij knelpunten. Het is een op leren gerichte vorm van systematische uitwisseling van werkervaring en gezamenlijke reflectie daarop door collega's om tot een beter functioneren te komen. Systematisch wordt geprobeerd om meer inzicht in het persoonlijk functioneren van een collega te krijgen bij zijn succeservaring of knelpunt. Het problematiseren en analyseren van het eigen functioneren is de kern. Door vragen te stellen worden verbindingen gelegd tussen het handelen, het beleven, eerdere ervaringen en opvattingen. Er wordt een spiegel voorgehouden. Inbreng is vrij. Deelnemers zijn gelijkwaardig. Het doel is het ontwikkelen van handelingsalternatieven en het verdiepen van ervaringen vanuit het perspectief van de inbrenger. Er is sprake van themagecentreerde interactie³².

Het proces verloopt als volgt: (1) introductie van het onderwerp, (2) korte schets van ervaringen, (3) stellen van informatieve vragen ter verheldering, (4) analyse van de situatie, waarbij de deelnemers bespreken hoe zij tegen de situatie aankijken en welke oorzaken voor het 'probleem/uitdaging' zijn te vinden; de inbrenger van het onderwerp houdt zich buiten dit gesprek, (5) standpuntbepaling van elke deelnemer: hoe zou je het 'probleem/uitdaging' nu gaan aanpakken? (6) wat heeft de inbrenger van het onderwerp zelf gedaan of gaat hij doen? (6) discussie over de voor- en nadelen van de verschillende aanpakken, (7) de inbrenger geeft eerst aan wat ervan geleerd is en daarna geven de andere deelnemers aan het gesprek dat aan, (8) de gespreksleider evalueert het verloop en resultaat van het gesprek.

4. Coachen van elkaar richt zich op het verbeteren/vernieuwen van het eigen onderwijs- gedrag. Op basis van vertrouwen werken twee of meer collega's met elkaar samen, reflecteren op ervaringen en delen die reflecties met elkaar, er worden nieuwe didactische vaardigheden uitgeprobeerd, uitgebreid en verfijnd, ideeën worden uitgewisseld, er wordt naar het lesgeven van elkaar gekeken, onderzoek gedaan en problemen opgelost. De samenwerking vindt plaatst tussen meer en minder ervaring bezittende collega's en duurt een bepaalde, vooraf afgesproken, periode. Het stimuleert het bestuderen van theorie, het geven van inhoudelijke feedback op geobserveerd gedrag en het daarop afstemmen van 'nieuw' te leren onderwijsgedrag en de afstemming op het gedrag van leerlingen. Het vergroot het (zelf)bewustzijn door het accentueren van het leerperspectief en van de effecten van het eigen handelen op het gedrag van anderen³⁴. Coachen kan op verschillende aspecten gericht zijn³⁴.

Bij ontwikkelingsgericht coachen is sprake van concreet leren door het opdoen van ervaringen en het bezinnen bij het oplossen van problemen. De coach helpt bij het onderzoeken van

problemen en laat al vragend en spiegelend problemen formuleren, analyseren en van verschillende kanten bekijken.

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

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

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

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

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

De keuze voor een begeleidingsvorm is mede afhankelijk van de fase van professionele ontwikkeling³⁵. In een beginfase ben je vooral met jezelf bezig tijdens het ingroeien in het werk en het verwerven van een eigen plek in de organisatie. Wat domineert is: kan ik dit werk aan? Accepteren anderen mij? De te kiezen werkvorm is intervisie. In een latere fase verschuift je aandacht naar de kerntaak. De aandacht richt zich op zakelijke én persoonlijke aspecten. De te kiezen vormen zijn werkbegeleiding en collegiale consultatie. Een volgende stap is de integratie van de verschillende facetten van het werk en de eigen wensen, mogelijkheden en beperkingen. De te kiezen werkvormen zijn collegiale consultatie en coachen. Tenslotte komt de fase van de veranderingsbereidheid en heroriëntatie binnen de eigen werkzaamheden, de school of daar buiten. De te kiezen werkvorm is supervisie. In aanvulling hierop bieden studiedagen, cursussen, workshops, leerprojecten en netwerken eveneens begeleidingsmogelijkheden.

Het begeleidend samenwerkend ontwikkelen staat haaks op wat de werkelijkheid is. Docenten leren over het algemeen niet bewust, zijn niet actief op zoek naar feedback op hun functioneren, routinegedrag overheerst, onderwijskundige en/of vakdidactische literatuur wordt weinig gelezen, vernieuwende activiteiten worden beperkt ondernomen, voor samenwerkend leren wordt weinig tijd vrijgemaakt en de eigen bekwaamheid om te veranderen wordt niet hoog ingeschat³⁶. Het is zeker dat het elkaar begeleiden de eigen competenties bevordert. Voor een lerend team zijn het de kernactiviteiten³⁷. In onderzoek (zoals in OMALO, TGFAL en LBO) is de onderzoeker de helper van de ontwikkelaar en dat vereist specifieke begeleidingscompetentie waarin kennis kunnen produceren een belangrijk rol speelt. Het is een niet vanzelfsprekend aanwezig kwaliteit die bovendien de nodige ontwikkeling vereist³⁸.

Gebruik in teams en binnen een school meerdere begeleidingsvormen om elkaar te helpen. Werkbegeleiding en collegiale consultatie hebben voorkeur.

Om te beoordelen hoe professioneel werkend en lerend een team functioneert kan de volgende analyse door een quiz opheldering geven over de eigen 'sterktes en zwaktes'.

Laten we een spelletje spelen!

Doe mee aan de volgende quizanalyse. 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. Is het oordeel van de teamleden overeenkomstig? Indien dat niet het geval is: analyseer dan met elkaar de verschillen in oordelen!

1 Hoe functioneert de teamvoorzitter/sectiehoofd?

- 1.1 Stelt hij (of zij) zich integraal verantwoordelijk op?
- 1.2 Krijgt hij taakhonorering, beschikt hij over faciliteiten, heeft hij formele bevoegdheden (welke taken heeft de voorzitter)?
- 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 (ALO: zie projecten en takenplan!)?
- 2.2 Is er een jaarlijks activiteitenplan voor te ondernemen ontwikkelingsacties, nascholingen of onderlinge scholingen (ALO: zie jullie planning!)?
- 2.3 Wordt er een actieve bijdrage geleverd aan het schoolbeleid (hier bedoeld: trajectbeleid)?
- 2.4 Is de sectie budget- en resultaatverantwoordelijk (ALO: worden jullie aan het einde afgerekend/beoordeeld)?
- 2.5 Is er binnen het team 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 jullie teamwerkzaamheden?
- 2.7 Wordt er op ontwikkelingen in het onderwijs (HBO/VO/BO) en het vak geanticipeerd of ingespeeld?

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?

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 (stage)schoolvakconcept en jullie teamvakconcept of school- én vakconcept?
- 4.8 Zijn de centrale doelen van het vak geformuleerd en voldoende bekend bij collega's en leerlingen?

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?

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 waarin op de ALO en de stageschool wordt gewerkt?
- 6.3 Zijn er voldoende ruime budgetten voor vervanging én onderhoud op de stageschool beschikbaar?
- 6.4 Zijn er voldoende faciliteiten voor het gezamenlijk ontwikkelen van het onderwijs op de stageschool beschikbaar?
- 6.5 Is er voldoende tevredenheid over de werkomstandigheden en werkdruk?
- 6.6 Speelt de sectie op de stageschool 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 op de stageschool 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?

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

Zijn we wel een voldoende professioneel werkende sectie?

Neem hier de scores van de zes blokken in onderstaande figuur 6 op.

<i>Blok 1</i>	<i>Blok 2</i>	<i>Blok 3</i>	<i>Blok 4</i>	<i>Blok 5</i>	<i>Blok 6</i>
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 6. Score 'professioneel werkende en lerende vaksectie'

De score kan (theoretisch) variëren van 0 – 126. De sectiescore is: De sectie functioneert als 'vrijblijvend'³⁸. 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.

5.4 Veranderen van onderwijs: drie stappen vooruit, twee achteruit

In het onderwijs is 'veranderen' gebruikelijk. Zo om de drie tot vijf jaar komt er een landelijke of schoolgebonden tsunami op de leraren af. De wens is drie-stappen vooruit te gaan. Hoewel actueel zijn nodig is, is veranderen ook regelmatig terugkerend ritueel. Schoolmanagers willen er hun instituut vanuit wervingsoverwegingen mee op de kaart zetten. Soms wil de minister veranderingen, vaker een schooldirectie en een hoogst enkele keer ook de docenten zelf. Elk verandering kent vele problemen die te snel moeten worden opgelost en de koers roept bij velen langdurige weerstand op. Zelden wordt er geleidelijk veranderd, terwijl dat voor de hand ligt. Aan draagvlak creëren wordt zelden tijd besteed. Er ontstaat een lange worstelperiode. Een reden voor veranderen kan zijn opgelegd, maar zelfs ontbreken.

In mijn opleiding is bijvoorbeeld internationalisering een speerpunt. Het is zeker interessant om een half jaar naar Bolivia te gaan om daar de straatkinderen aan het sporten te krijgen, maar de vraag of dit bijdraagt aan c.q. gewenst is voor bijvoorbeeld de verhoging van de didactische competenties van de student in die fase van zijn studie, wordt niet beantwoord. Althans die eis wordt niet gesteld. De student wil het en dan zal het wel goed zijn. De aard van een opleiding moet een brede blik nodig maken en niet andersom.

Kenmerkend voor de meeste, en zeker grootschalige, veranderingen in het onderwijs is, dat ze worden opgelegd. Je moet veranderen ook al wil je niet. Het is vaak een rationeel-lineair proces bedoeld voor 'reizigers'. Het komt op elk onderwijsniveau voor. Dat proces gaat vaak te snel. Weinigen krijgen voldoende om er in te groeien. Docenten worden niet betrokken bij de beslissing tot invoering van een verandering en vaak ook onvoldoende geschoold om met nieuwe materialen, methoden of aanpakken te gaan werken. De onderlinge coaching bij de verdere ontwikkeling wordt nauwelijks of onvoldoende geregeld. Een leer- of ontwikkelingsproces wordt zelden ontwikkeld. Is het een project dan is de begeleidingsduur kortdurend aanwezig, maar ontbreekt vaak een goed vervolg. De schoolorganisatie is er voor een groot deel vaak niet voldoende op voorbereid. De hoeveelheid knelpunten neemt in het begin van de verandering razendsnel toe. Veranderen in het onderwijs wordt dan ook wel eens vergeleken met 'spelen op een rond voetbalveld':

Er zijn spelers, scheidsrechters, trainers en toeschouwers. Maar het veld is rond en er zijn meerdere doelen, die lukraak rond het veld staan. Iedereen kan het veld opkomen en er weer afgaan, ballen in de strijd werpen, zich met de spelregels bemoeien of met eigen regels gaan spelen, meerdere scheidsrechter fluiten tegelijk en doelen om te scoren kunnen zelf worden bepaald. Toch wordt het spel gespeeld alsof het zinvol en begrijpelijk is. Vervang nu voetbal door onderwijs, scheidsrechters door schoolleiders, trainers door docenten, spelers door lerenden en toeschouwers door ouders en je hebt het beeld van een organisatie in verandering.

Een onderwijsorganisatie kan het beeld opleveren van een georganiseerde anarchie met een onduidelijke doelen, programma en aanpak én participatie. Een school is eigenlijk een vrij losjes gekoppeld systeem. Er is enige samenhang maar toeval speelt een grote rol. Besluiten worden moeizaam genomen of het ene probleem vervangt het andere probleem in de aandacht. De deelname en betrokkenheid van de medewerkers varieert voortdurend. Aan overleg nemen steeds verschillende mensen deel of soms wel en soms niet. De meeste onderwijsorganisatie zijn coalitie-organisaties: er wordt overlegd, onderhandeld, strijd geleverd, gemanipuleerd, informatie verzwegen, samengewerkt en compromissen gesloten. Een organisatie van 'geven en nemen'.

Neem de tijd om te veranderen!

Een beetje grote verandering duurt zes tot tien jaar voor alle 'kinderziektes' eruit weg zijn. In het HBO is echter de omlooptijd van een beetje ingrijpende verandering drie jaar. Elke verandering heeft ook wel positieve effecten. Er doen zich ontwikkelingen voor die later blijken alsnog 'gewenst' te zijn. Het tijdspad van verandering en de wijze van ondersteuning is echter zelden op voldoende maat van de individuele leraar.

Veranderingen beogen onderwijsknelpunten op te lossen. Veel knelpunten blijken echter dilemma's. Wat je ook probeert de oplossing is nooit afdoende. Elke oplossing kent naast voordelen, ook vele nadelen. Enkele van die dilemma's zijn:

- zelfstandig en zelfsturend leren; de balans vinden tussen toerusten en ontplooiën of hoeveel vrijheid kunnen lerenden aan?

- praktijkgerichtheid van het onderwijs: is de school dé plek om kennis te leren toepassen?
- op maat onderwijs geven is ideaal, maar zijn de begeleiding én de faciliteiten niet altijd beperkend?
- spanning tussen grootschalige, kleinschalige en individuele ontwikkelingen in het onderwijs,
- leren kost inspanning en tijd: hoe creëren we leeromgevingen met die condities?

Zoek uitdagende inhouden!

Voor het vakgebied LO zijn aanpakproblemen nooit het grootste probleem. Veel vakdocenten ervaren zelden spanning, discrepantie of tekort tussen een vergelijking van het eigen vakconcept of subjectieve onderwijstheorie met die van een vernieuwing. De oorzaak ligt in de ideale inhoud van dit vak. Kinderen vinden sporten meestal leuk om te doen. Het is 'anders' dan bij andere vakken en het verplichtende leer karakter is minder. De grootste zorg voor een vakdocent is dan ook: vinden de leerlingen de inhoud uitdagend genoeg én willen ze leren bewegen? Het onderscheid met de overige vakken vervalt nu. Hierdoor wordt de aanpak soms een probleem.

Professionele ontwikkeling van docenten is het resultaat van de wijze waarop zij betekenis geven aan hun werksituatie en hun leerervaringen. Dat hangt weer samen met hun opvatting over het belang van het vak en het onderwijs in het algemeen. Voor het onderwijs is een dominant pedagogisch perspectief wenselijk. Het kan leiden tot een samenhangend geheel van opvattingen zoals bijvoorbeeld:

- sportgerichte bewegingseducatie: 'beter leren voetballen én beter leren spelen'
- ervaren van veelzijdig bewegingsonderwijs,
- ontwikkelen van een meervoudige bewegingsbekwaamheid (motorisch, sociaal en cognitief leren (leren)) en
- zelfstandig alleen en samen bewegingssituaties en –activiteiten ontwerpen en in handelen.

De grote vraag hierbij is dan nog wel: hoe vertaal je dat als docent in concreet, praktisch, activerend en didactisch handelen én door een lerende als zelfgestuurd leren handelen? Omdat die vraag niet eenvoudig is te beantwoorden ligt hier een bron voor een voortdurend 'veranderen'.

Voorwaarden?

'De verwachting is dat met name bij die modellen van begeleiding, scholing en coaching, die reflectie en feedback op het dagelijks handelen in school, klas en groep mogelijk maken, groei in onderwijsvaardigheden plaatsvindt. Dit feedbackprincipe is tevens kenmerkend voor een lerende organisatie³⁹. De volgende aanpak wordt door hen aanbevolen.

Creëer kleinschalige en praktijk nabije projecten, ontwikkel ondersteunende materialen, zorg voor teamgerichte scholing en coaching en zorg voor een intensieve begeleiding van persoonlijke werkconcepten en oriëntaties. Voor alles: neem de tijd om te ontwikkelen!

De volgende specifieke onderwijsaanbevelingen hangen hiermee samen (p.225-228):

Ontwikkelprocessen van authentiek leren; bevorder leren leren met multimedia; werk met flexibele leerlinggroepen; bevorder samenwerkend leren en heb aandacht voor de kwaliteit van de instructie.

Hun slogan is dan ook: 'Onderwijzen is een uitdaging waar je een leven lang voor moet leren!' Wil iets een uitdaging zijn dan is veranderen een positief gebeuren. Het gaat niet om problemen oplossen, maar bestaande oplossingen vinden en versterken. Volg dat wat spontaan goed gaat. Het is een waarderende benadering, waarbij kwaliteiten en ambities van mensen het aangrijpingspunt zijn: wat gaat er goed? wat is de moeite waard? welke droom heb je over de toekomst? wat is je gewenste toekomst? hoe maak je die ambitie waar? Het enige 'probleem' is, hoe krijg je individuele ambities omgezet in een collectieve? Een verscheidenheid aan activiteiten is daarbij gewenst: workshops aan elkaar geven, good practice-ervaringen met elkaar delen, 'experts' hun praktische oplossingen laten vertellen, elkaar demonstreren van leerlijnen, debat voeren,

Twintig jaar onderwijsvernieuwing in het voortgezet onderwijs wordt genoemd 'drammen,

dreigen, draaien' ⁴⁰. Het 'nieuwe leren' wordt afgekraakt⁴⁰. De ontwikkelingen in het hoger onderwijs wordt als volgt gehekeld:

'Studeren...is een door de student zelf opgezet project, waarbij iedere stap het resultaat is van en bewuste keuze met het oog op een bepaald te verwachten eindresultaat. Hij is de manager van zijn eigen opleiding die door zelfobservatie en –evaluatie nagaat of de competenties die hij opdoet bijdragen aan de realisatie van zijn project'.
Die gedachte is een giller. 'Zelfstandigheid is iets waar naar toe wordt gegroeid en waarvoor opvoeding nodig is'⁴⁰

Het zijn illustraties van hoog opgelopen irritaties over zoveel onmacht om effectief en efficiënt te veranderen of doordrukken van belangen en het daarbij consequent buitenspel plaatsen van bijvoorbeeld ouders, lerenden én docenten. Verslagen van onderwijs- vernieuwingen geven vrijwel zonder uitzondering een pessimistisch beeld: het verloopt matig tot slecht en er zijn vele problemen nog niet opgelost⁴¹. Conclusies zijn:

- onderwijspeil in het VO is sinds de basisvorming gedaald,
- standaarden voor beoordelingen zijn verlaagd,
- leerlingen in lagere onderwijstypen zijn slechter geworden in algemene studie- vaardigheden als samenwerken of maken van opdrachten,
- docenten blijken geen goede curricula te kunnen ontwikkelen, wel goed in lesgeven (als ze dat mogen),
- kerndoelen of eindtermen zijn te vaag geformuleerd en sturen onvoldoende.

Eén van de kernproblemen is bijvoorbeeld het naast elkaar lopen van het dagelijks lesgeven én het ontwikkelen van je onderwijs⁴². Grootschalige veranderingen verlopen zelden naar wens⁴³. Toch is er ook oog voor de potentieel positieve kanten die aan veranderingen vastzitten. Het pakt alleen vaak niet goed uit omdat we te snel willen veranderen, met 'het kind ook nogal eens het badwater weggooien' en zelden het 'goede' behouden én het veranderen op één niveau doen en meestal is dat het niveau van een onderwijs- of schoolsysteem. Als dat de overheersende ervaringen zijn, dan is de opdracht: 'verander continu', een contradictio in terminis.

'Een leraar moet op transformatie ingesteld zijn: deel willen nemen aan een proces waarbij jezelf intensief wordt aangesproken op beschikbare deskundigheid en energie én hun individuele verantwoordelijkheid om de context waarin wordt gefunctioneerd te veranderen'⁴⁴.

Schoolleiders moeten 'transformatief' functioneren en meer gericht zijn op het verhogen van de motivatie van betrokkenen, bevorderen van samenwerking binnen een cultuur die op 'veranderen als vernieuwen of innoveren' is gericht. Er is behoefte aan dialoog tussen alle betrokkenen bij een innovatie. Hoe kunnen ze er zo goed mogelijk bij worden betrokken? Hoe kan het beste in mensen worden geïnvesteerd. In het denken over organisaties is sprake van een paradigmaverschuiving. Een paradigma is een wijze van benaderen, begrijpen, verklaren van bepaalde aspecten van de werkelijkheid. Een paradigmaverschuiving is een overgang naar een andere manier van denken over bepaalde problemen. De verschuiving in het denken over 'veranderen' kan als volgt worden aangegeven⁴⁵. Zie figuur 7.

Wat was...	Wat komt...
Een mechanische en rationele zienswijze op organiseren	Een dynamische en meer creatieve zienswijze op organiseren
Ontwikkelingsprocessen gaan stap-voor-stap	Ontwikkelingsprocessen verlopen flexibel en sprongsgewijs
Technologische, rechtlijnige kijk op ontwikkeling van een systeem	Er is sprake van spiraalsgewijze ontwikkeling
Processen worden hiërarchisch gestuurd	Er is sprake van flexibele netwerken
Nadruk ligt op doelen, programma's en schema's die structureel-functionalistisch van aard zijn	Nadruk ligt op algemene kaders en een open benadering

Beheersing van processen	Samen creëren en mobiliseren van ideeën en acties met speelruimte voor uitvoering
--------------------------	---

Figuur 7. *Verschuivingen in het denken over veranderen.*

De verschuiving gaat in de richting van een meer cultureel-individueel perspectief, waarin docenten leren hun eigen betekenispectieven te transformeren. Het individu is in dit proces zoekend, tastend, betekenisverlenend en actief ingrijpend in de omgeving. Er is empirisch bewijs⁴⁶ dat daarvoor het volgende nodig is:

- een kritisch onderzoekende en reflecterende houding die zich uit in de mate van zoekgedrag
- ambitie hebben om zich voortdurend te willen verbeteren en vernieuwen, zich uitend in betrokkenheid bij veranderingen
- de kwaliteit van het eigen referentiekader op basis van verwerkte leerervaringen in breedte en diepgang, die zich uit in de kwaliteit van de P(lan)D(o)C(heck)A(ct)-cyclus
- het niveau van didactische én praktische bekwaamheid van een vakdocent zich uitend in gedrag in de les

Veranderen in samenhang op niveau

Een lerende organisatie in de zin van 'bewust gericht op het leren en het leervermogen van individuen, groepen en de organisatie als geheel in samenhang tot continu veranderen stimuleren' vereist een leren op drie niveaus. Veranderen kan verbeteren of vernieuwen (innoveren) betekenen⁴⁷. Bedoeld is: het niveau van de school- organisatie, het teamniveau (jaar-, stroom-, profielteam of vaksectie) en het niveau van de docent⁴⁸. Lost dat niet een belangrijk deel van de problemen met 'veranderen' op?

Grootschalige veranderingen op het niveau van onderwijssystemen zoals bijvoorbeeld 'de vernieuwde tweedefase in het VO' gaat moeizaam en kost vele jaren en veel energie van betrokkenen.

Kleinschalige, intensieve, praktijknabije, schoolspecifieke veranderingen hebben de meeste kans op een succesvolle invoering⁴⁹. Met 'kleinschalig' wordt het innovatief vermogen van de school bedoeld, maar is nog meer van toepassing op het veranderen van teams binnen een school of door een individuele docent. Kleinschalig geldt voor meerdere niveaus.

Voor 'verbeteren' is het voldoende als de regels worden gewijzigd. Dat hebben we eerder enkelslag leren genoemd. Bij 'vernieuwen' wijzigen we onze opvattingen en het daaraan gekoppelde handelen. Dat hebben we eerder: dubbel-/drieslag leren genoemd en is eigenlijk 'leren leren' of 'meta-leren'. Reflectie speelt hierbij een belangrijke rol. Het onderscheid is meer een kwestie van een dimensie, van een 'meer of minder', dan van een dichotomie.

Voor leerwerksituaties geldt dat het gaat om leer- én werkprocessen (individueel en als groep) en leer- én werkproducten (individueel en als groep). Belangrijke principes voor het teamleren zijn⁵⁰:

- goed feedback- en informatiesysteem met name ten aanzien van gezamenlijke interpretatie van gegevens,
- aanvullende deskundigheden of competenties benutten; kunnen werken met mentale modellen,
- leren en werken in een open en veilig klimaat; samenwerkend kunnen leren,
- variatie van mogelijke leerprocessen mogelijk maken,
- integratie van leren en werken stimuleren,
- ambitie hebben om te leren en te ontwikkelen; systematisch het eigen denken ontwikkelen,
- volgen van leerprocessen van anderen en het afstemmen van deze processen op elkaar binnen een gedeelde visie.

Om het leerwerklimaat/organisatiecultuur in beeld te brengen is het belangrijk om drie beelden te combineren: hoe wordt er *feitelijk* geleerd en gewerkt? Dit is het geleefde beeld. Wat wordt er *gezegd* en hoe wordt er tegen elkaar gepraat? Dit is het gesproken beeld. En 'hoe wordt het leren en werken verantwoord c.q. *besproken*? Dit is het besproken beeld.

Wat zijn de dimensies van het leren in relatie met het collectieve leren? Zie figuur 8.

<i>Dimensie</i>	<i>Betekenis voor het collectieve leren</i>
-----------------	---

Plaats van het leren	Kenmerken van de organisatie bepalen gedeelde ervaringen
Bewustheid van het leren	Socialiserende leerprocessen en verwerven van praktijkkennis, leren van regels (enkelslag leren)
Mate van sturing Van buitenaf of van binnenuit leren	Van werkleren, via samenwerkend leren, naar leren leren. Lerend is van binnenuit leren!
Inhoud van leren	Motorisch, sociaal en cognitief inclusief meta-cognitief: Kunde, Kennis en Waardering. Praktijkgebonden én gericht op transfer naar andere situaties (leren leren).
Aansluiting bij referentiekader	Op maat bedienen.

Figuur 8. Dimensies van leren voor het collectieve leren.

In het leerproces zijn kennis (cognitief aspect), kunde (vaardigheidsaspect) en waardering (emotioneel-affectief aspect) nauw met elkaar verbonden. Het resultaat van leren is een mogelijkheid tot handelen in de zin van gedrag. Hoe er wordt geleerd is vaak een voorkeur van de persoon zelf. Zo kunnen er vier 'rollen' worden geconstateerd: 'doener' met nadruk op concreet ervaren-actief experimenteren, 'besliser' met nadruk op actief experimenteren-abstract conceptualiseren, 'denker' met nadruk op abstract conceptualiseren-reflectief observeren en 'beschouwer' met nadruk op reflectief observeren-concreet ervaren

Veranderen gaat samen met het maken van een plan, uitvoeren (do), controleren of het beoogde ook feitelijk zo verloopt en het opnieuw proberen (act). Die PDCA-cyclus herhaalt zich voortdurend op meerdere niveaus. Binnen een school kan onderscheid worden gemaakt tussen schoolbeleid, vaksectie- en/of jaarteambeleid en het beleid van de individuele docent⁵¹. Elk niveau geeft de kaders aan, waarin wordt gewerkt. Elk team en individu krijgt speelruimte voor zover het niet in strijd is met de hoofdlijnen van 'hoger beleid' en organisatorisch gerealiseerd kan worden. Een voorbeeld.

De directie wil 'nieuw leren' promoten en bepleit daarvoor:

- maatschappij-/praktijkgerichtheid,
- denken in competenties om taken in de praktijk te kunnen uitvoeren
- differentiatie naar niveau en enigszins naar interesse
- met mogelijkheden dat in enige mate zelfstandig en zelfsturend in teams uit te voeren.

Ze laat de verdere invulling aan vaksecties én jaarteams (voor de afstemming) over.

De vaksectie LO kiest voor 'actief leren onderwijzen' en vult dat als volgt in:

- leerlingen leren sporten én bewegen met benutting van transfer bij leren en leren leren;
- motorisch, sociaal en cognitief leren inclusief leren leren in samenhang en op basis van leerlijnen;
- beoordelen op niveau en sportcompetentiegericht in de rol van beweger, scheidsrechter/organisator en helper/coach;
- met periodetaken, waarin teams zich (deels) zelfstandig op een sportief evenement kunnen voorbereiden en dat ook zelf geheel of deels zelfstandig organiseren.

Ze laat de verdere invulling aan de individuele collega over.

De docent LO maakt individueel een lessenreeks voor een periode tussen twee vakanties en voor zijn klas en legt de nadruk op het leren van technische, tactische en didactisch-methodische principes. Verder werkt hij veel met leermiddelen, waarin schema's, werkpatronen en vuistregels voorkomen en laat dat door leerlingen in verschillende rollen toepassen. In het lesgeven verschuift hij voortdurend de aandacht (pendelen) van beleven, leren naar leren leren of van motorisch, sociaal naar cognitief leren of laat meerdere thema's aan bod komen.

De vertaling van 'hoofdlijnen van beleid' naar elk niveau is persoonlijk en/of afhankelijk van het teamperspectief. Maar iedereen beslist op zijn niveau in het 'wat te doen' en 'hoe te doen'. Het

verloop van een verandering hangt immers af van de percepties, belevingen, betrokkenheid en competenties van individuen (in een team). Als docenten actief vanaf de beslissing 'we gaan dit doen' tot en met de invoering bij een verandering worden betrokken is de kans op slagen optimaal. Kennisontwikkeling vindt dan ook optimaal plaats. Het ontwikkelingsproces zal langzaam gaan, maar waarom haast hebben? Het geeft voldoende ruimte voor kritische reflectie en voldoende diepgang bij het samenwerkend leren. Door die diepgang gaat de veranderingen meer onder de huid van de docent zitten.

Om veranderingen te doen slagen moet aan de volgende voorwaarden worden voldaan:

- in voldoende mate aansluiten bij opvattingen en behoeften van leraren en het zien als een gezamenlijke uitdagende worsteling,
- de vernieuwing is transparant en onmiddellijk zichtbaar en bruikbaar; de beloning is: lerenden leren veel, diepgaand en gevarieerd⁵²,
- er wordt van elkaar geleerd; kwaliteiten worden van elkaar benut: in teams en met praktijkdeskundigen op afroep,
- de complexiteit van de vernieuwing wordt gereduceerd en gedoseerd door op niveaus steeds meer te specificeren en nuanceren,
- de docenten het inzicht hebben in ...en het gevoel hebben 'macht' over de verandering te hebben⁵³.

De enige zorg is de zorg voor 'strategische fitness'. De leiding moet een coachende en stimulerende rol kunnen en willen vervullen om afstemming tussen verschillende niveaus binnen een organisatie te krijgen. De docent, de vaksectie en het jaarteam moeten binnen hun kaders de zaak kunnen regelen. Het principe hierbij is, dat 'alles goed is, als het maar niet in strijd is met...'. Dat geeft speelruimte. Onderwijs verandert permanent en een docent zal daarom lerend moeten blijven. Blijvend willen veranderen, actualiseren, moderniseren, evolueren⁵⁴. Het vraagt veel van de intrinsieke motivatie en het probleem is dat 'mensen wel willen veranderen, maar zelf niet veranderd worden'⁵⁵. Zelfdiscipline heb je in het onderwijs nodig om het zo lang optimaal vol te houden.

Voor 'onderwijs in verandering' is de opleider het rolmodel voor de student en de student als docent het rolmodel voor de leerling. De getoonde passie voor wat als 'goed' wordt gezien beïnvloedt de lerende in sterke mate. Het zegt iets over de professionaliteit van een docent. Die professionaliteit kun je opdelen in de eigen kijk op het functioneren in de school (zoals het naar eigen idee wordt gedaan én zoals het zou moeten) en het niveau van de eigen competenties waarmee beroepstaken kunnen worden uitgevoerd. Voeg daarbij de kijk op het vak en het leren van lerenden.

Veranderen van het handelen en het denken daarover

Veranderen is feitelijk een zelfgestuurde gedragsverandering gericht op zelf gewild leren, binnen een context en in een bepaalde tijd. Die verandering moet geleidelijk verlopen en is een doordacht en een persoonlijk beheersbaar proces. Of dat zo is, hangt mede van de aard van de verandering af: is het gericht op het verbeteren of vernieuwen van gedrag? In dat laatste geval is het veranderen met een nieuwe dimensie, buiten de bestaande kaders en een opnieuw uitvinden. Aan beide gerichtheden ligt 'omvorming' en 'leren' ten grondslag. 'Omvorming wordt niet van buitenaf bepaald. Weliswaar kunnen condities van buitenaf bevorderend of belemmerend op het proces werken, maar omvorming of transformatie vindt van binnenuit plaats. In de individuele mens, in relaties tussen mensen, in een groep, in een organisatie of zelfs in een samenleving⁵⁶.

Het zelfgestuurde karakter betekent zelf keuzes kunnen maken om bepaalde doelen en effecten te bereiken. Omvorming zorgt voor ontwikkeling in de zin van dynamiek en met behoud van wat 'goed' is gevonden als er - in de tijd gezien - een keten van samenhangende omvormingen ontstaat. De vrije beslissruimte van het individu geeft een persoon autonomie, intrinsieke sturing. Per definitie is echter volwassenheid 'vrijheid in gebondenheid' en dus is in elke sociale context ook extrinsieke sturing aanwezig. Dat kan een gemeenschappelijke zelfsturing zijn. Belangrijk voor veranderen en leren is: wordt dat evenwicht beleefd en hoe kan die gemeenschappelijkheid worden gerealiseerd?

Essentieel is: leer als professional te leren om bij en af te leren!⁵⁷. In aanvulling daarop: bij veranderen is een professional volledig betrokken. Deze moet met verbeeldingskracht naar de werkelijkheid kunnen kijken. Zich kunnen richten op een voorlopig oriëntatiepunt in de toekomst en

geen vast punt. Daarbij hoort een kunnen experimenteren. Een bewust zoeken naar een andere concrete aanpak en inhoud en de juiste koers. Omvormen of veranderen gebeurt op twee niveaus:

- niveau van (her)waarderen, het meer strategisch niveau, het niveau van opvattingen (vakconcept bijvoorbeeld) en het
- niveau van (her)inrichten, het meer operationele niveau, het niveau van het praktisch handelen.

Voor het elkaar helpen of van elkaar leren, is het nodig het loopbaanverhaal van elkaar te kennen. Hoe verloopt de ontwikkeling als professional tot nu toe? Waardoor kom je in beweging? Voor onderzoek is daarvoor de biografische of narratieve aanpak geschikt. Het doel is zicht krijgen op de referentiekaders van elkaar. Een groot probleem bij veranderen is, dat men daar altijd te weinig tijd voor neemt.

De vraag is welke rol mensen daarin kunnen en willen spelen. De rol van 'trekker' of 'reiziger'? Eén benadering is het 'model van de reiziger'. Dat is gebaseerd op het volgende⁵⁸.

Realiseer nieuw gewoontegedrag, regel gedragsintenties en verander situaties en laat het gebeuren in fasen.

Onderzoek wat mogelijk is, bepaal wenselijke resultaten, meet resultaten in gedrag en controleer de effecten.

Maak plannen: stel vast welke situaties het gewenste gedrag het meest zullen bemoeilijken, onderzoek de oorzaken daarvan, onderzoek mogelijkheden om die situaties te verbeteren, maak een actieplan en maak afspraken over de uitvoering van het plan.

Onderneem actie: zorg voor dagelijkse confrontaties met de te veranderen aspecten, meet dagelijks het gewenste gedrag; pas later ook de resultaten, beloon direct het gewenste en getoonde gedrag, doe een stap terug als het te moeilijk gaat en werk volgens plan.

Het is een sterk sturend model met kenmerken van structurering en conditionering. Het behoort tot een veranderstrategie uit de jaren zestig die inmiddels weinig meer wordt toegepast: de geplande verandering⁵⁹. In de jaren zeventig gevolgd door 'organisatieontwikkeling'. Een strategie waarmee op een systematische manier het gedrag van groepen wordt beïnvloed. In de jaren tachtig was 'organisatietransformatie' hot. Hierbij is veel aandacht voor de goede samenhang tussen bijvoorbeeld cultuur, leiderschapsstijl, bedrijfsprocessen e.d. In de jaren negentig tot nu is de 'lerende organisatie' in de belangstelling. Het devies is: ontwikkel alle potentiële expertise en kwaliteiten van de mensen in een organisatie. In het verlengde hiervan komt het 'lerend vernieuwen'. Het hele systeem van een organisatie wordt in het veranderproces betrokken. De deviezen zijn: 'verander tijdens de verkoop' en 'verander al samenwerkend'.

Uit onderzoek naar slaag- en faalfactoren van veranderingsprocessen⁶⁰ worden als meest voorkomende faalfactoren genoemd:

(a) moeilijk realiseren van betrokkenheid, (b) creëren van voldoende participatie, (c) problemen met voldoende informatieverschaffing aan medewerkers, (d) zelfstandig leren en veranderen van teams en individuen⁶⁰. 'Veranderen gebeurt te veel in een isolement en in te veel groepen. Deze ontwikkelen hun eigen taal, eigen percepties op veranderen en tonen vooral geen samenhang⁶¹. Om veranderen succesvol te laten zijn wordt alle aandacht op 'slaagfactoren' per fase (start-, ontwerp- en implementatiefase) gericht: (a) verduidelijken, (b) bewust maken van noodzaak, (c) vertalen van acties – geven van perspectieven, (d) een eindplaatje van de verandering geven, (e) gedrag veranderen, (f) integreren van acties en gedrag in de school.

Wanneer we ons verbinden aan een nieuwe visie om iets te doen wat nog niet eerder is gedaan, kunnen we niet weten hoe we daar komen. Al doende moeten we leren. We moeten de brug bouwen terwijl we erover lopen⁶². Kenmerken van gedrag bij succesvol veranderen zijn⁶³ :

- gericht zijn op anderen: verander anderen door zelf te veranderen!
- naar buiten toe open zijn: verander door deelname van iedere betrokkene!
- innerlijk gedreven zijn: verander met een missie en zoek wegen!
- doelgericht zijn: zie iets vanuit verschillende perspectieven en holistisch!

- Geef beelden: zicht op aannames van de opbrengst van een veranderingstraject!
- Leer effectief en op het juiste, maar zo mogelijk beide, niveau(s):
 - o enkelslag leren: gericht op het verbeteren van het bestaande gedrag en het beantwoorden van de 'hoe-vragen'; er worden oplossingen gezocht en vaardigheden aangeleerd binnen de bestaande denk- en handelingskaders;
 - o dubbelslag leren: gericht op leren op inzichtniveau; het veranderen van inzichten, denk- en handelingskaders;
- Coach elkaar probleemverhelderend! Voer dialogen!
- Bevorder samenwerkend leren: benut positieve ontwikkelingen en bespreek de negatieve.

Het oplossen van problemen is gebaat bij een relatief kleine groep (van vier tot maximaal tien personen), die wekelijks een tot twee uur bij elkaar komen. Voor het oplossen van problemen is het volgende werkpatroon mogelijk⁶⁴: brainstorm, definieer samen het probleem, analyseer het probleem, verzamel en interpreteer gegevens, zoek naar mogelijke oplossingen en kies samen de beste op basis van een kosten-batenanalyse, implementeer en evalueer een oplossing. Per stap worden spelregels afgesproken. Bij bijvoorbeeld 'brainstormen': geen kritiek op ideeën geven, laat gedachten de vrije loop, spui zoveel mogelijk ideeën, schrijf alle ideeën op en bespreek elk idee. In bijvoorbeeld projectonderwijs staat het systematische oplossen van problemen aan de hand van een 'zevensprong' en afgestemd op de aard van de taak (probleem-, strategie-, discussietaak e.d.) centraal. Werken met de zevensprong ziet er dan zo uit (zie figuur 9):

Wat?	Hoe?	Met welk resultaat?
1. Verklaar van de tekst en begrippen	Zeg het in eigen woorden. Begrippen beschrijven. Verstaan we er allemaal hetzelfde onder? Maak er een schema van.	Strekking van de tekst en woorden zijn duidelijk. Aard van de taak is duidelijk: probleem, discussie, strategie, toepassing?
2. Definieren van het probleem	Wat is de kern van het probleem?	Centrale vraag die moet worden beantwoord.
3. Analyseren van het probleem	Brainstormen. Mogelijke verklaringen formuleren. Suggesties voor aanpak van het probleem geven.	Overzicht van feiten, verklaringen, vragen. Er zijn ideeën over kader, aanpak en acties.
4. Toetsen analyseresultaten en systematisch ordenen	Selecteer en maak samenhang. Wat weten/kunnen we nog niet?	Er is zich op strategie en tactiek van de aanpak.
5. Formuleren van leerdoelen	Met welk resultaat worden welke activiteiten verricht om vragen te beantwoorden of het probleem op te lossen.	Leerdoelen als leidraad voor het zoekproces.
6. Informatie zoeken	Raadpleeg verschillende bronnen en probeer tot antwoorden op de leerdoelen te komen.	Een verslag maken van de studie- activiteiten.
7. Synthetiseren en samenvatten van de verkregen informatie	Orden de informatie per leerdoel. Stel de vraag: is het antwoord voldoende?	Probleem is opgelost. Leerdoelen zijn voldoende gerealiseerd. Begrijpen we zelf alle informatie? Geef kritische proces- (inclusief team-) en product- evaluatie.

Figuur 9. De zevensprong.

Het is een gespreksdiscipline die effectief en efficiënt is. Voor succesvol veranderen in een onderwijsvernieuwingstraject zijn tien criteria en tien gewenste effecten nodig. Zie figuur 10.

<i>Criteria onder eigen controle (bepaalbaar)</i>	<i>Gewenste effecten buiten eigen controle (niet afdwingbaar)</i>
Analyse van het probleem is gemaakt	Er is bewustheid over de zinvolheid van de vernieuwing
Doelen zijn in een breed strategisch perspectief geplaatst	Legitimering van wat wordt gewenst, er is gevoel van urgentie en ambitie
Invloed betrokkenen is geregeld	Er is motivatie en commitment
Weg waarlangs kent systematiek	Voortgang wordt bewaakt
Actuele situatie wordt naar de hand gezet	Er is duurzame betrokkenheid en de resultaten zijn contextgebonden
Transparantie wordt bevorderd	Open communicatie – betrokkenen zijn goed geïnformeerd
Sturing en facilitering zijn gewaarborgd	Er zijn voldoende ontwikkelingsmogelijkheden en besluitvorming is duidelijk
Organisatorische voorwaarden zijn consistent binnen de eigen organisatie en onderwijsproces	Er is sprake van integrale evrnieuwing
Voorwaarden voor blijvende vernieuwing zijn geschapen	Er wordt beleid gemaakt

Figuur 10. Tien factoren voor geslaagd veranderen.

5.5 Vaksecties LO in bedrijf (EVALO)

In EVALO⁶⁵ bleek dat ook de mate van verandergerichtheid van de sectie aan de drie gevonden praktijkbeelden is te koppelen. Zie figuur 10.

<i>Praktijkbeeld A</i>	<i>Praktijkbeeld B</i>	<i>Praktijkbeeld C</i>
In de afgelopen vijf jaar zijn drie (20%), twee (60%) of één (10%) nieuw(e) bewegingsgebied(en) aan het programma toegevoegd.	In de afgelopen vijf jaar zijn drie (5%), twee (10%) of één (20%) nieuw(e) bewegingsgebied(en) aan het programma toegevoegd.	In de afgelopen vijf jaar zijn drie (15%), twee (55%) of één (30%) nieuw(e) bewegingsgebied(en) aan het programma toegevoegd.
De invoering van nieuwe bewegingsvormen verschilt per docent. Van de coaches geeft 65% aan dat redelijk veel te hebben gedaan.	De invoering van nieuwe bewegingsvormen verschilt per docent. Van de coaches geeft 75% aan dat redelijk veel te hebben gedaan.	De invoering van nieuwe bewegingsvormen verschilt per leraar. Van de coaches geeft 85% aan dat redelijk veel te hebben gedaan.
Van de coaches geeft 65% aan ontwikkelingen in en rondom het onderwijs te volgen. Hiervan geeft 10% aan zich er ook door te laten beïnvloeden.	Van de coaches geeft 60% aan ontwikkelingen in en rondom het onderwijs te volgen. Hiervan geeft 20% aan zich er ook door te laten beïnvloeden.	Van de coaches geeft 85% aan ontwikkelingen in en rondom het onderwijs te volgen. Hiervan geeft 40% aan zich er ook door te laten beïnvloeden.
Verbeteringen in het eigen onderwijsgedrag zijn volgens 15% van de coaches nodig op het punt van de 'omgang met leerlingen'.	Verbeteringen in het eigen onderwijsgedrag zijn volgens 10% van de coaches nodig op het punt van de 'omgang met leerlingen' en 20% noemt de eigen 'onderwijs- aanpak'.	Verbeteringen in het eigen onderwijsgedrag zijn volgens 5% van de coaches nodig op het punt van de 'omgang met leerlingen', 10% noemt 'verbeteren van het programma' en 30% noemt de eigen 'onderwijsaanpak'.
Het jaarlijks ontwerpen van plannen en leermiddelen gebeurt bij 15%. Dat de sectie vooral een	Het jaarlijks ontwerpen van plannen en leermiddelen gebeurt bij 25%. De sectie levert een bijdrage aan de sportieve sfeer op een	Het jaarlijks ontwerpen van plannen en leermiddelen gebeurt bij 65%. De sectie levert een bijdrage

<p>bijdrage aan de sportieve sfeer op een school levert wordt door 70% onderschreven.</p> <p>De ervaren taakbelasting wordt door 35% als 'zwaar', 55% als 'redelijk' en 10% als 'licht' benoemd. Bij hen die de belasting als 'zwaar' typeren is 'fysiek (zeer) zwaar' voor 60% een reden en 'psychisch (zeer) zwaar' voor 40% een reden.</p>	<p>school (80%) en vervult meerdere op schoolniveau (40%).</p> <p>De ervaren taakbelasting wordt door 5% als 'zeer zwaar', 25% als 'zwaar' en 70% als 'redelijk' benoemd. Bij hen die de belasting als '(zeer) zwaar' typeren is 'fysiek (zeer) zwaar' voor 80% een reden en 'psychisch (zeer) zwaar' voor 20% een reden.</p>	<p>aan de sportieve sfeer op een school (90%), vervult meerdere op schoolniveau (60%) en draagt actief bij aan het schoolbeleid (30%).</p> <p>De ervaren taakbelasting wordt door 25% als 'zwaar' en 75% als 'redelijk' benoemd. Bij hen die de belasting als 'zwaar' typeren is 'fysiek zwaar' voor 20% een reden en 'psychisch zwaar' voor 80% een reden.</p>
---	---	---

Figuur 10. Verandergerichtheid van de secties per praktijkbeeld

De resultaten van eerder onderzoek naar de professionaliteit van vaksecties⁶⁶ worden nu vrijwel opnieuw bevestigd.. Zie figuur 11.

	1995	2006
Professioneel werkende secties	10%	15%
Collegiaal werkende secties	20%	15%
Los zand-secties	70%	70%

Figuur 11. Verschuivingen in de vaksectiekwaliteiten.

Van de elf genoemde kenmerken van professioneel werkende en lerende teams zoals die in dit hoofdstuk zijn genoemd worden maximaal vijf kenmerken als min of meer aanwezig genoemd. Coaches signaleren weinig knelpunten die de ontwikkeling van het vak hinderen. Personele knelpunten blijkt bij 5% voor te komen. Schoolorganisatie en schoolbeleid worden door 10% van de coaches als een knelpunt genoemd.

Samenwerkingsverbanden tussen een vaksectie en externen ontstaan alleen in het kader van schoolsport als er evenementen worden georganiseerd. Er zijn in dat geval contacten met sportorganisaties, de gemeente en andere scholen. Bij praktijkbeeld A is hiervan geen sprake. Bij B hebben 5% van de scholen dergelijke contacten en bij C 35% van de scholen.

De gezamenlijke beroepsmatige ontwikkeling van teams schiet over het geheel genomen dus nog ruim tekort. Veel leren en ontwikkelen vindt impliciet, vrij onbewust en sterk individueel plaats. Het veranderen wordt zelden door een teamproject gestimuleerd. Het elkaar hierdoor 'scherp' houden, blijft, als dat al bestaat, nogal toevallig plaats te vinden. De 'druk' tot veranderen komt vanuit eigen ambities of van buitenaf door vakgebonden (leer)projecten met collega's, studenten of schoolgebonden projecten. Ontwikkelen is noodzakelijk maar kost tijd, vereist ruimte in de baan en enige gereserveerde tijd in de week, maar krijgt in de school weinig aandacht.

Een beeld van het werken in andere teams

Bij een onderzoek naar de werkplanontwikkeling in de VO-onderbouw⁶⁷ blijken de volgende teamvormen te bestaan: secties (14%), secties en leerjaarsteams (teams ondergeschikt)(16%), leerjaarsteams (secties ondergeschikt)(53%) en teams-secties gelijkwaardig aan elkaar (17%). Werkplanontwikkeling wordt naast het bestaande werkplan uitgevoerd en vaak alleen in projecten en lopend het jaar toegepast en leidt niet tot aanpassingen in het vigerende programma. Bovendien vereist planontwikkeling samenhang in een gedeelde basisvisie, keuze van inhouden en leerlijnen, aanpak en beoordeling. Maar...leraren zijn daarin in het algemeen niet deskundig en zijn ook niet direct bezig met de afstemming van het onderwijs op elkaar. Vaksectie bepalen hun eigen methodes. Bij teams die wel tot afstemming kunnen komen hebben de volgende kenmerken:

- een krachtige teamleider: prestatiegericht, ondersteunend, samenwerkend,
- krachtige leraren: prestatiegericht, samenwerkend, verantwoordelijkheid nemend,

- helderheid en overeenstemming tussen de teamleden over de schoolvisie,
- doordachte inzet van externe ondersteuning,
- leraren die breed-programmatisch kunnen denken en dat leuk vinden.

Teams die (twee-)wekelijks twee uur per week aan programmaontwikkeling kunnen doen, slagen daar ook in. Grotere tussenpozen leiden tot fragmentering en veel herhalingen. Het proces wordt rommelig. We kunnen hiervan leren...

Annotaties

¹ Timmers, 2006. ² Delhoofen, 1998. ³ Bolhuis & Simons, 1999. ⁴ Franke et al., 2001. ⁵ Swierenga & Wierdsma, 1990. ⁶ Wanrooij, 2000. ⁷ Gajda, 2004. ⁸ Van de Krogt, 2007. ⁹ Gravemeijer, 1999. ¹⁰ Ponte et al., 2002. ¹¹ Achterberg & Koster, 1999. ¹³ Van den Berg & Vandenberghe, 1999. ¹⁴ De Caluwé & Vermaak, 2002. ¹⁵ Delhoofen, 1998. ¹⁶ Boekaerts & Simons, 1995; De Munnik & Vreugdenhil, 1995. ¹⁷ Ten Have, 2002. ¹⁸ Mulder, 2000. ¹⁹ Kuhlemeier & Van den Berg, 1999. ²⁰ Timmers & Stegeman, 2004. ²¹ Timmers, 2003. ²² Van Emst, 1998; Sanders & Neuijen (1992). ²⁴ Baars-van Moorsel, 2003, p. 15. ²⁵ Boonstra, 2002. ²⁶ Van Emst, 1998. ²⁷ Fullan, 1992; 1993; 1995; 1998; Fullan & Hargreaves, 1992. ²⁸ Timmers, 2006. ²⁹ Kessels, 2001b. ³⁰ Tiggelaar, 2006. ³¹ Kwakman, 1999, p. 45. ³² Bergen & Derksen, 1995. ³³ Korthagen, 2002; vrij naar Fonderie-Tierie et al., 1999; Stevens et al., 1998; Engelen & Bergen, 2002. ³⁴ Kolb, 1984; Baert & Dekeyser, 1999; Engelen & Bergen, 2002. ³⁵ Vonk, 1989. ³⁶ Kwakman, 1999, p.182. ³⁷ Van den Berg & Vandenberghe, 1999. ³⁸ Lingsma et al., 2003; Vermunt, 1994. ³⁹ Van den Berg & Vandenberghe, 1999, p.171. ⁴⁰ Prick, 2006; Sommer, 2006; VandeVeire, 2006. ⁴¹ Rekers-Mombarg et al., 2006. ⁴² Slegers et al., 2006. ⁴³ Van den Berg & Vandenberghe, 1999. ⁴⁴ Van den Berg & Vandenberghe, 1999, p.112. ⁴⁵ Van den Berg & Vandenberghe, 1999, p.116. ⁴⁶ Van den Berg & Vandenberghe, 1999, p.146. ⁴⁷ Bolhuis & Simons, 1999. ⁴⁸ Van den Berg & Vandenberghe, 1999; Timmers, 2003. ⁴⁹ Van den berg & Vandenberghe, 1999. ⁵⁰ Bolhuis & Simons, 1999, p. 62 & Senge, 1990, p.65. ⁵¹ Schuiling & Heine, 2005, p.19. ⁵⁴ Tressel, 2003. ⁵⁵ Fullan, 1992. ⁵⁶ Zwart & Middel, 2005, p.14. ⁵⁷ Zwart & Middel, 2003, p.102. ⁵⁸ Tiggelaar, 2003. ⁵⁹ Cozijnsen, 2004. ⁶⁰ Cozijnsen, 2004, p. 19. ⁶¹ Cozijnsen, 2004, p.27. ⁶² Quinn, 2003. ⁶³ Korrel, 2003. ⁶⁴ Robson, 1994. ⁶⁵ Timmers, 2006. ⁶⁶ Kamphorst & Tuinenga, 1995. ⁶⁷ Van Eekelen, 2006.