

'akconceptontwikkeling van beginner tot gevorderde

Doen wat je belangrijk vindt

De redactie blijft ook dit jaar in vrijwel ieder nummer een topic aandragen. In dit eerste nummer van het nieuwe jaar gaat het over vakconcepten. Hoe kijken we tegen ons vak aan, wat zijn de achtergronden van waaruit we willen lesgeven en welke lesstof geven we op welke manier. We maken keuzes op grond van bepaalde opvattingen die we hebben. In dit artikel wordt u een kijkje gegund in de 'keuken' van de Groningse alo.

In dit artikel gaat het om de kijk op vakconcepten in Groningen. Elders in dit nummer vindt u ook de kijk van Zwolle en Amsterdam en in volgende afleveringen komen Tilburg en Den Haag aan het woord.

Wat opvalt is de overeenkomst dat de eigen ervaring van de student erg belangrijk is.

Zoeken naar antwoorden op waaromvragen

Er is een opvatting: 'elke sport die in de les bewegingsonderwijs aan bod komt is een vertaling van die sport naar de mogelijkheden (niveaus én interesses) van leerlingen met behoud van wat de kern van een sport is'. Deze vertaling vereist vervolgens de nodige keuzes. Stel dat u de leerlingen wilt leren boksen. Dat kan vanaf groep 7 en is zowel voor jongens als meisjes onder de volgende condities een prima vechtspel. Het elkaar raken hoort bij boksen, maar dat kan een licht aanraken zijn. Om dat te realiseren staat de bokser op het moment van stoten even stil en zo ver van de partner af dat hij deze net kan raken. De stoot gebeurt met een ontspannen arm richting trefvlak (voorhoofd of romp). De vuist wordt hierbij enigszins open gehouden. Op het moment van raken wordt de vuist snel weg- of teruggetrokken. Boksen wordt op deze manier een speels raken van elkaar. Het is een veilig boksen.

Het oplossen van boksproblemen en het toepassen van vaardigheden daarbij, is gebaseerd op het (didactisch) principe: 'de mate van de verrassing bij het geraakt worden, wordt door de verdediger gedoseerd'. Een methodiek begint dan ook bij het 'stoten op uitnodiging (van de verdediger)', via boksen in beweging, waarbij beide bokkers aanvallen met stoten, waaraan een signaal van de aanvaller vooraf gaat' naar



'boksen als wedstrijd met de meeste nadruk en waardering (in punten) voor de meest beweeglijke en ontspannen bokser én de bokser die het meest gevarieerd stoot en verdedigt'. Alleen bij voldoende vertrouwen in elkaar kan het boksen tot een vechtspel leiden. Over zowel de keuze van boksen voor het onderwijs als over deze vertaling kun je andere opvattingen hebben.

Zoals bij de volgende keuzes. Doet bijvoorbeeld 'circulatieveolleybal' nog wel recht aan de kern 'de bal van de grond houden' en richt het de aandacht niet te veel op iets secundairs, namelijk het wisselen van plaats nadat de bal over het net is gespeeld?

Zijn drie lessen volleybal per jaar voldoende om leerlingen beter te leren volleyballen? Of is dat niet van belang en gaat het meer om het herkennen en oplossen van een spelprobleem als 'leren een 'bal' bij een trefvlakspel in de lucht te houden'? Is leren 'over' bewegen wel haalbaar in de

school als het leren bewegen op zich al moeilijk in de gegeven tijd te realiseren blijkt?

Al deze keuzes vinden plaats op basis van opvattingen. Wat belangrijk wordt gevonden ontstaat door de eigen praktische ervaringen, theorieën daarover en relevante ontwikkelingen binnen maar ook buiten ons vak.

Ontwikkelen van praktijktheorie

Een professional wil het eigen onderwijsgedrag verantwoorden. Dat doet hij voor zichzelf maar ook voor anderen. Voor (vak)collega's bijvoorbeeld. Verantwoorden gebeurt:

- 1 op basis van voor het vak relevante ontwikkelingen en de daarachter liggende (praktijk)theorieën én
- 2 de reflectie op het eigen handelen (waarom doe ik dit, op deze manier en op dit moment?).

Er wordt nagedacht, keuzes gemaakt en didactische vaardigheden verworven. Er wordt een praktijktheorie ontwikkeld die uit twee richtingen vorm en inhoud krijgt.

Vanuit meer fundamentele theorieën worden handelingsaanbevelingen geformuleerd én vanuit het eigen handelen worden legitimeringen en ordeningen geformuleerd. In alle gevallen gaat het om de waardering van 'hoe belangrijk vind ik dit?'. Als je 'veelzijdig bewegen' voor leerlingen belangrijk vindt is het aanbod aan bewegingsactiviteiten breed, zijn keuzes mogelijk en is naast het reguliere aanbod ook een schoolsportaanbod te verwachten. De vraag is natuurlijk ook of leerlingen dit willen. Tussen de wil van een docent en de leerlingen kan discrepantie bestaan. Ook de docent kan bij zo'n opvatting een dilemma ervaren. Biedt een breed aanbod namelijk wel voldoende leermogelijkheden c.q. voldoende 'opgang'?

Een beroepsleven lang veranderen

Het geheel aan opvattingen over wat in het vak belangrijk wordt gevonden, wordt vakconcept genoemd. Dit is een min of meer geordend geheel dat zich voorafgaand aan, tijdens de opleiding én de beroepsloopbaan vormt en dus ook voortdurend aan verandering onderhevig blijft. Een vakconcept is een beroepsleven lang in ontwikkeling. Dat gebeurt door het signaleren van ontwikkelingen op het gebied van de bewegingscultuur/sport, jeugdig bewegingsgedrag en het (bewegings)onderwijs. Enkele voorbeelden ter illustratie.

Sport kent inmiddels vele verschijningsvormen (een *sportontwikkeling*). Het leidt tot een keuze om leerlingen naast een kernaanbod ook meerdere keuzemogelijkheden aan te bieden. De exemplarische waarde van die keuzes is natuurlijk goed doordacht én wordt ook aan de leerlingen duidelijk gemaakt. Niet alle spelcategorieën hoeven in even grote mate aan bod te komen. Als de docent in een bepaald leerjaar voor basketbal (doelspel), volleybal (trefvlakspel) en softbal (slag- en loopspel) kiest, hoeft korfbal, badminton en cricket niet te worden aangeboden. Als de bedoeling echter is dat leerlingen uit doelspelen een keuze leren maken dan is het aanbod om te kiezen uit: basketbal, korfbal, handbal of ultimate frisbee.

Jeugd heeft behoefte aan eigen ruimte om te bewegen. De streetsports zijn daar een

voorbeeld van (*ontwikkeling in het jeugdig bewegingsgedrag*). De introductie hierop kan in een afgeleide vorm in de school plaatsvinden door het spelen van drie tegen drie, aanval-verdediging, op één basket.

Er ontstaat meer aandacht voor hoe leerlingen leren en hoe ze daartoe meer te motiveren zijn. De aandacht voor leerprocessen bij het leren groeit. Het is een (*bewegings*)onderwijs-ontwikkeling. Leerlingen actiever laten leren ontstaat door het leerlingen laten toepassen van schema's, werkpatronen en vuistregels. Hierdoor wordt het 'leren hoe te leren' mogelijk. Het leren kan dan ook zelfstandiger plaatsvinden.

Het goed om willen gaan met sterk uiteenlopende niveau- en interesseverschillen binnen een groep leerlingen is thans (weer) een *onderwijsontwikkeling* en een reden om meer differentiatie naar niveau en interesse binnen een klas of tussen klassen te gaan toepassen.

Het reageren of anticiperen op ontwikkelingen en het continu positie bepalen gaat een beroepsleven lang door. Het sluit aan bij de noodzaak om steeds te verbeteren of te vernieuwen.

Van opvattingen naar het handelen in de les en terug

Opvattingen zijn meer algemeen en abstract geformuleerd en geven de hoofdlijn van het denken over een vakaspect aan. Dit niveau van formuleren kan worden aangeduid als het concept- of *methodenniveau*. Het niveau, waarop opvattingen in onderwijsmethoden wordt vormgegeven. Stel dat je als opvatting hebt: 'sportgerichte bewegingseducatie is de kern van mijn vak'. Zo'n opvatting moet concreet worden vertaald en gefaseerd kunnen worden ingevoerd. Dat noem ik een *onderwijsmethode*.

Als sporten bijvoorbeeld worden opgevat als een middel om te leren bewegen, het leren oplossen van bewegingsproblemen centraal staat, maar ook het beter leren uitvoeren van een bepaalde sport is de omvang in tijd van belang. Ik besluit dan tot het spelen van zes lessen handbal in een bepaalde periode. Als het daarbij gaat om het leren oplossen van kernproblemen en het in enige mate leren van kernvaardigheden moet ik ook bepalen welke dat zijn.

Als 'leerlingen zelfstandig samen moeten leren bewegen' is het toepassen van rollen van belang. De invoering in fasen kan zijn: (1) ze leren een opdracht zelfstandig uitvoeren, (2) ze leren organiseren, (3) ze leren keuzes verantwoord te maken en (4) ze leren activiteiten of situaties te ontwerpen.

Aan ontwikkelingen koppelen we opvattingen. Die benoemen we, we (rang)ordenen ze, geven de relaties tussen opvattingen aan én vertalen ze tenslotte met behulp van onderwijsmethoden naar acties in de praktijk. Uiteindelijk beïnvloeden ze ons onderwijsgedrag. Dat het zo werkt is gebleken in een onderzoek¹ naar de professionele ontwikkeling van vierdejaars alo-studenten in een l(eraar)i(n)o(pleiding)-traject. Deze functioneren in hun laatste jaar als zelfstandige vakcollega in de school. In de loop van zo'n jaar blijken ze steeds beter in staat het eigen onderwijsgedrag te veranderen. De een overigens meer dan de ander. Dat proces wordt bevorderd door de ontwikkeling van een steeds consistentere en zelf beschreven vakconcept én de eigen overeenkomstige leerervaringen in de opleiding. Een opleiding moet dan model willen staan voor dat meer gewenste onderwijs in de school en de lio's moeten beelden krijgen hoe ze dat naar hun school toe kunnen vertalen.

Een model als kapstok

Studenten van de alo in Groningen worden vanaf het tweede studiejaar bewust geconfronteerd met opvattingen over wat in ons vak belangrijk wordt gevonden of zou moeten worden gevonden. In het derde leerjaar maken ze kennis met een modelvakconcept dat als kapstok dient voor het ontwerpen van een eigen versie. Het fungeert als een aanjager voor het denken over het vak. In het vierde jaar wordt dat vervolgd. Er vindt een bewuste confrontatie plaats met vakproblemen en -dilemma's én een reflectie op de eigen praktijkervaringen. Het vakconcept wordt op deze wijze een steeds consistentere geheel van opvattingen die ook al voor een deel daadwerkelijk worden gerealiseerd. Dat geldt niet voor alle opvattingen. De eigen didactische competenties, de mogelijkheden van leerlingen en school bepalen het speelveld. In de komende dertig jaar van hun beroepsloopbaan fungeert het eigen vakconcept als een aanjager voor een continue professionele ontwikkeling.



Schoolsport, ook een middel om te bewegen

Het model-vakconcept, waarmee in de opleiding wordt gewerkt, is op hoofdlijnen in figuur 1 beschreven.

Eerder spraken we over algemeen geformuleerde opvattingen op *methodeniveau*. Het in fasen meer concretiseren van opvattingen noemen we onderwijsmethoden en leidt tot een bepaalde didactische werkwijze op *praktijkniveau*. Tussen beide niveaus vindt een voortdurende jojo-actie plaats die leidt tot een theorie-praktijkintegratie. Je besluit te gaan differentiëren naar niveau (beslissing op *methodeniveau*) en zorgt vervolgens bij het zwaaien en draaien aan de ringen dat leerlingen op verschillende niveaus kunnen gaan zwaaien (op *praktijkniveau*). Per stap leren ze te kijken en te beoordelen of ze de essentie van een actie voldoende uitvoeren. Als dat zo is, gaan ze naar een volgende stap. Ze fungeren als 'coach' van elkaar.

Omgekeerd leidt de vraag op *praktijkniveau*: 'waarom zouden we een Sportoriëntatie en -keuzeprogramma (sok) gaan geven?', tot het innemen van een gemotiveerd standpunt op *methodeniveau*.

Opleiden staat model voor het praktisch handelen

Opleidingsonderwijs staat model voor het

onderwijs zoals dat ook in de school kan worden toegepast. De student ontwikkelt zich aan de hand van dit model door: toename in variabiliteit van onderwijsgedrag (bijvoorbeeld sturend én probleemsturend kunnen werken), toenemende handelingscomplexiteit (meerdere opvattingen tegelijk kunnen concretiseren) en toename in consistentie tussen vakconcept en het feitelijke onderwijsgedrag.

Opleiders hebben een modelrol en studenten kunnen dat gedrag imiteren. Het betekent wel dat dit opleidingsmodel op hbo-niveau naar de eigen school vertaald moet worden. Probleemgestuurd onderwijs bijvoorbeeld verandert naar inhoud en vorm bij toepassing in het mbo, vmbo of havo/vwo.

Model-zijn betekent dat opleiders over een ruime eigen werkervaring in het onderwijs moeten beschikken, alert moeten zijn op het signaleren van relevante ontwikkelingen, daar een mening over moeten hebben en deze praktisch naar het (opleidings)-onderwijs kunnen vertalen. Voortdurend moet de praktische haalbaarheid van een opvatting worden nagegaan. Tussen opleiding en praktijk kunnen op dit punt gemakkelijk spanningen ontstaan. De praktijk kan voor- of achter lopen, maar dat kan een opleiding ook. Afstemming zoeken en het

met elkaar delen van gewenste praktijken verdient aanbeveling. Het schiet helaas nogal eens tekort.

Uit een analyse naar ontwikkelingen in het onderwijs¹ kunnen een zestal aspecten worden afgeleid, waarmee potentieel krachtige leeromgevingen voor studenten én leerlingen zijn te creëren. (Zie figuur 2.)

Het eerder beschreven model-vakconcept en de aspecten van een krachtige leerwerkomgeving vertonen een sterke overeenkomst mede omdat ze voor een deel op dezelfde ontwikkelingen zijn gebaseerd. Het aspect 'actief leren-activerend onderwijzen' lijkt in dit geheel een sleutelfunctie te vervullen. Als je dit wilt realiseren zullen namelijk meerdere opvattingen in enige mate en in samenhang gepraktiseerd moeten worden. Het vereist bijvoorbeeld enige mate van zelfstandigheid, praktijkgerichtheid en een doelgericht willen handelen.

Vertalen van opvattingen van docenten naar het leren van leerlingen

Aan de hand van een concrete beschrijving van een lessenreeks kan duidelijk worden gemaakt dat opvattingen of aspecten van een krachtige leerwerkomgeving conse-

Pedagogische opvattingen

- 1 Keuze uit: sport-, bewegings- óf sportgerichte bewegingseducatie.
- 2 Zelfstandig alleen én samen bewegen in bewegingssituaties.
- 3 Meervoudige bewegingsbekwaamheid ontwikkelen: motorisch, sociaal en cognitief leren in samenhang. Leren van meerdere rollen. Bewegings- én ensceneringsproblemen leren oplossen.
- 4 Veelzijdige bewegingservaringen verwerven: van een breed leren met voldoende diepgang. Leren van meerdere sporten, grondvormen van bewegen én bewegingservaringen.

Onderwijsopvattingen

- 1 Thematisch gericht versus vaardigheidsgericht onderwijzen.
- 2 Planmatig werken en een gevarieerd aanbod aan leermogelijkheden op korte én lange termijn versus (zeer) korte termijnplanning en weinig gevarieerd aanbod aan leermogelijkheden.
- 3 Probleemsturend versus sturend onderwijzen.
- 4 Gedifferentieerd versus klassikaal onderwijzen.
- 5 Coöperatief onderwijzen dat samenwerkend leren bevordert versus docentgericht onderwijzen.

Onderwijsopvattingen bevinden zich op een continuüm dat loopt van meer naar minder. Afhankelijk van je doelen, de inhoud, de doelgroep en je bekwaamheid als vakdocent kies je op bepaalde momenten voor de ene of de andere benadering. Meer 'links' georiënteerde onderwijsopvattingen zorgen dat de pedagogische opvattingen beter gerealiseerd kunnen worden.

Bewegingsopvattingen

De bewegingsopvattingen in 1 en 2 sluiten het beste aan bij de onderwijsopvattingen die in bovengenoemde opsommingen staan.

- 1 Bewegen is vooral handelen: een zelf gewild, betekenisvol en doelgericht (beter) willen bewegen.
Realiseren van bedoelingen domineert.
Imiteren en handelen staan centraal.
- 2 Het leren is vooral op ontwikkeling gericht.
Het productgericht leren staat centraal.
- 3 Bewegen is vooral een verplaatsen van lichaamsdelen.
Het standaardbeeld van 'goed' bewegen domineert. Verplichtend handelen en conditioneren staan centraal.
- 4 Het leren is een volgend proces.
Het procesgericht en actief leren staat centraal.

Opvattingen over het functioneren als professioneel team c.q. professionele vakdocent kunnen worden aangeduid met een meer of minder gericht zijn op:

- 1 beleidsontwikkeling: vak- én schoolgericht: verdeling van taken, georganiseerd en frequent overleg, meerjarig beleidsplan en jaarlijkse ontwikkelingsplannen, (deels) eigen personeelsbeleid, opbouw van netwerken binnen en buiten de school én actieve bijdrage aan schoolbeleid
- 2 werkplanontwikkeling: systematische ontwikkeling van plannen en middelen, systematische ontwikkeling van het gemeenschappelijke en individuele vakconcept in relatie met ontwikkelingen
- 3 innoveren op didactisch en managementgebied: benutten van de bekwaamheden van elkaar, continue ontwikkeling van eigen deskundigheid, onderling begeleidend scholen én regelmatige individuele én sectie-evaluaties

Figuur 1 Een model-vakconcept

quanties hebben voor het functioneren als docent. Enkele gepraktiseerde opvattingen zijn cursief en tussen haakjes toegevoegd.

Activiteit: zwaaien en draaien (om de lengte) aan de ringen met afsprong in achterzwaai.

Doelgroepen: BO groep 7 tot en met klas 2V(mb)O.

Omvang: vier lesdelen. Elke week een lesdeel (*leren beter te bewegen in blokken*).

Organisatie: leerlingen op lengte ordenen over zes ringstellen. Met twee helpers die

ook aanwijzingen geven. Ze werken in principe in stroom. Doordraaien: van bankzitter naar helper, naar zwaai, naar bankzitter. Matten liggen om en om.

Bewegingsactiviteiten. De verwachting is dat leerlingen al snel of bij voorbaat in niveau verschillen (*omgaan met verschillen/differentiëren naar niveau*). Om die reden wordt een opbouw in stappen gemaakt (zie figuur 3), waarbij de leerlingen ongeveer vanaf het tweede lesdeel steeds zelf hun niveau kunnen kiezen (*zelfstandig leren werken, regelen en kie-*

zen). Per stap worden de criteria (het bewegingsprincipe/kernhandeling en handelingen) aangegeven, waaraan moet worden voldaan (*leerlingen leren handelen*). De stappen zijn op het bord of vel papier in het groot uitgewerkt. De helpers geven vanaf het tweede lesdeel aanwijzingen op basis van de gegeven aandachtspunten per stap, het kijkschema (*actief leren en ontwikkelen van een meervoudige bewegingsbekwaamheid*).

De leerlingen ontwikkelen nu hun rol van

- 1 Zelfstandig leren oplossen van ervaren en aangeboden praktijkproblemen door probleemgestuurd projectonderwijs.
- 2 Actief en constructief leren van waardegebieden door procesgericht en activerend onderwijs.
- 3 Gedoseerd individueel en samenwerkend leren door gedifferentieerd en coöperatief onderwijs.
- 4 Wendbaar en ervaringsgericht leren op basis van transfer door geïntegreerd onderwijs (leren in lessen bewegingsonderwijs én in sportpraktijken).
- 5 Beroepsgerichte leerinfrastructuur leren gebruiken binnen hybride onderwijs (onderwijs op maat en flexibel in afstemming).
- 6 Competentiegericht leren en opleiden op basis van niveautoetsende en op ontwikkeling gerichte evaluaties.

Figuur 2. Aspecten van een krachtige leerwerkomgeving

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

Figuur 3. In stappen of differentiëren naar niveau.

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

benoemen. Door vragen te stellen laat hij hen mogelijke oorzaken aangeven en eveneens door vragen te stellen of voorbeelden met elkaar te vergelijken wordt naar mogelijke oplossingen gezocht. Bij het onderwijzen voert de docent pendelacties (*activerend onderwijzen*) uit zoals: leerlingen gaan eerst zelf proberen te zwaaien (*beleven*) en draaien om de lengteas, vervolgens *leren* ze dat beter te doen. Ik let niet alleen op het zwaaien maar ik leer de helpers hoe ze moeten vangen bij het afspringen, waarop ze moeten letten bij het zwaaien-draaien van een medeleerling en welke aanwijzingen ze wanneer kunnen geven. Naast het bewegingsthema (zwaaien-draaien) krijgt het ensceneringsthema (de rol van helper/coach leren) aandacht (van mij én van de leerlingen).

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

Noot

¹ Het is onderdeel van een promotieonderzoek: Timmers E. (2003) 'Krachtig' opleiden van vakdocenten bewegingsonderwijs'. Een onderzoek naar de effecten van een 'krachtige' leerwerkomgeving op de professionele ontwikkeling van leraren in opleiding (lio's). Haarlem: De Vrieseborch.

Edwin Timmers is opleider aan het Hanze Instituut voor Sportstudies/ alo.

Correspondentie:
van Pallandtlaan 28,
3853 EP Ermelo.
Email: e.i.timmers@pl.hanze.nl ■