

Leergang vakbekwaamheid bewegingsonderwijs via Pabo

Landelijk Overleg Lerarenopleidingen Basisonderwijs,
Utrecht

Leergang vakbekwaamheid bewegingsonderwijs via Pabo

Marco van Berkel
Bram Donkers
Hans van den Einden
Chris Hazelebach

Januari 2003

Landelijk Overleg Lerarenopleidingen Basisonderwijs,
Utrecht

Verantwoording

© 2003 Landelijk Overleg Lerarenopleidingen Basisonderwijs, Utrecht

Alle rechten voorbehouden. Mits de bron wordt vermeld is het toegestaan om zonder voorafgaande toestemming van de uitgever deze uitgave geheel of gedeeltelijk te kopiëren dan wel op andere wijze te verveelvoudigen.

Auteurs: Marco van Berkel, Bram Donkers, Hans van den Einden, Chris Hazelebach

Eindredactie: Bram Donkers

Omslagontwerp: Ernst Bos, Enschede

Productie: Herma Meupelenberg

Inhoud

Voorwoord	5
Algemeen deel	7
1. Inleiding	9
1.1 Gehoorzaam	9
1.2 Minder gehoorzaam	9
1.3 Interpretatieruimte	9
1.4 De positionering	10
1.5 Legitimering	10
1.6 De gevolgde werkwijze, vier invalshoeken	10
1.7 Betrokkenen	12
2. Clustering	13
2.1 Inperking	13
2.2 Herverkaveling	13
2.3 Heldere programmalijnen	14
2.4 Planning en organisatorische inkadering	15
3. Certificering	17
3.1 Terminologie	17
3.2 Doorgroeibekwaamheid	17
3.3 Vindplaatsen en categorieën	18
3.4 Reflectie geen categorie	19
3.5 Validiteit	19
3.6 De eisen	20
4. Inhoudselementen	29
4.1 Methodiek en didactiek	29
4.2 Opleidingsdidactiek	30
4.3 Vier dragers	30
4.4 Theorie	30
4.5 Programma	31
4.6 Horizontale schematisering	31
5. Reflecteren	39
5.1 Doorleren	39
5.2 Drie niveaus	39
5.3 Fasering	40
5.4 Hulpmiddelen	41
5.5 Tijdsinvestering	43
6. Toetsing	45
6.1 Kennis nog beperkt	45
6.2 Nogmaals validiteit	46
6.3 Een eerste stap	46
6.4 Wat kunnen we wel?	46
6.5 Consequenties van deze toetsing van de motorische vaardigheid in de leergang	47
6.6 Andere toetsmomenten	47
Literatuur	49

Specifiek deel	51
Inleiding	53
Blok 1: Aanbieden van activiteiten	55
Blok 2: Begeleiding en leerhulp	71
Blok 3: Vakspecialisme	91
Blok 4: Maatwerk	111

Voorwoord

Na uitgebreid overleg werd door het Ministerie van OCenW aan het Landelijk overleg opleidingen basisonderwijs (LOBO) een budget ter beschikking gesteld om het raamleerplan 'Vakbekwame leraar bewegingsonderwijs via Pabo' (SLO, 1999) te concretiseren en zo een goede inhoudelijke uitgangspositie te creëren voor deze specifieke vorm van post-hbo. Het initiatief voor de ontwikkeling van een raamplan was reeds eerder door OCenW genomen, omdat het sinds 1 augustus 2001 voor studenten aan Pabo's niet meer mogelijk is een bevoegdheid voor het geven van bewegingsonderwijs te verkrijgen zonder het volgen van deze leergang. Een en ander geldt voor de groepen 3 t/m 8 en is bedoeld om de kwaliteit van het bewegingsonderwijs in het primair onderwijs te verbeteren.

Het Lobo heeft een ontwikkelgroep ingesteld om deze taak te vervullen en uit eigen kring een stuurgroep gevormd om de verantwoordelijkheid daaromtrent te dragen. Deze publicatie is het eindproduct van dat proces. Ze is ook in te zien via en te downloaden van <http://paboweb.kennisnet.nl>.

In het algemeen gedeelte worden de opzet, inhoud en werkwijze beschreven en verantwoord. Samen met het daarna volgende specifieke deel liggen er goede aangrijpingspunten voor de verschillende Pabo's om ook op dit onderdeel van hun opleidings- en nascholingstaak kwaliteit te bieden.

Namens de Stuurgroep,
drs. M. Denters.

Algemeen deel

1. Inleiding

1.1 Gehoorzaam

Deze publicatie is een getrouwe, verdere concretisering van het raamplan 'Vakbekwame leraar bewegingsonderwijs via Pabo' (SLO, 1999). De lezer/ontwerper van opleidingsonderwijs doet er dan ook verstandig aan (opnieuw) globaal kennis te nemen van dat document. Minimaal zouden het programma van eisen en de programmalijnen die aan dat raamplan ten grondslag hebben gelegen en die vervolgens in opleidings-/leerlijnen zijn uitgewerkt, nog eens moeten worden bekeken. Ook blijven de startbekwaamheden en de eindtermen zoals die in dat project zijn geformuleerd onverminderd van kracht. Hoewel het in de voorliggende publicatie lijkt of middels certificeringeisen en inhoudselementen op een heel andere wijze wordt geformuleerd is er inhoudelijk geen enkel verschil. Op de bedoeling van deze transformatie van teksten komen we in de desbetreffende hoofdstukken terug.

1.2 Minder gehoorzaam

Deze publicatie is ook ongehoorzaam aan het voornoemde raamleerplan. Het betreft hier de clustering, de samenwerking met de Academies voor Lichamelijke Opvoeding en de consequenties met betrekking tot de initiële opleiding. Deze ongehoorzaamheid was noodzakelijk omdat door de opdrachtgever, het Landelijk overleg opleidingen basisonderwijs, een aantal inperkende keuzes zijn gemaakt met betrekking tot de organisatorische inbedding van de leergang in de opleidings- en nascholingspraktijk van de Pabo's. Omdat er op basis van het voorgaande document nog geen opleidingspraktijk bestaat/bestond, hoeft deze ongehoorzaamheid niet op bezwaren te stuiten of aanleiding te geven tot fricties. Waar het een en ander tot een andere praktische uitwerking leidt, wordt dat in de navolgende hoofdstukken aangegeven.

1.3 Interpretatieruimte

Mogelijk zijn enkele opleidingsdocenten teleurgesteld omdat zij geen hapklaar voorbereide cursus van de ontwikkelaars krijgen aangeboden. Omdat niet iedere opleidingsdocent zich een ontwikkelaar of ontwerper voelt en omdat het voorbereiden van een nieuwe cursus door veel opleidingsdocenten als een zware belasting wordt ervaren, kunnen we ons deze teleurstelling voorstellen. Hoewel de vraag kan worden gesteld of een dergelijke verwachting wel reëel is.

Maar dat is niet de echte reden dat we geen hapklaar voorbereide cursus hebben uitgeschreven. We konden het ook niet en wel om twee redenen.

Allereerst heeft de opdrachtgever ons uitdrukkelijk opgedragen om geen sluitend, voorschrijvend geconcretiseerd lessenplan te maken. De professionele autonomie inclusief de onderwijskundige en opleidingsdidactische eigenheid van de instituten moest worden gerespecteerd. Wij kunnen ons die eis goed voorstellen.

Daar komt nog een tweede overweging bij. Ondanks het feit dat we binnen het wereldje van het bewegingsonderwijs voor wat betreft de inhoudelijke visie hoe langer hoe meer naar elkaar toe groeien, blijft toch onmiskenbaar dat elke opleidingssituatie, elke opleider, elke opleidingsgroep anders is. Maar ook blijkt steeds weer dat er vele wegen naar Rome leiden. We komen daar in de volgende hoofdstukken op terug. We hebben er het volste vertrouwen in dat iedere opleidingsdocent op basis van de door

ons gepresenteerde invalshoeken en voorbeelden zijn eigen keuzes kan maken en zijn eigen ontwikkeltraject kan trekken. Ook hebben we er het volste vertrouwen in dat de opleidingsdocent na kennisname van de voorbeelden veel tijdswinst zal kunnen boeken in zijn eigen ontwerptraject.

1.4 De positionering

Bij een dergelijke publicatie dringt zich altijd de vraag op: 'wat moet en wat mag?'. Nederlanders zijn dan gauw geneigd te antwoorden dat 'niets moet' en 'alles mag', terwijl ieder weet dat dat in de werkelijkheid altijd genuanceerder ligt. In dit geval dus ook.

In het HBO geeft een instituut in feite in de studiegids aan waartoe men zich verplicht om studenten als onderwijs aan te bieden. Wat men zichzelf middels de studiegids oplegt 'moet' dus ook. Maar in dit geval is een gezamenlijk ontwikkelbudget voor het LOBO verkregen om iets gezamenlijks te ontwikkelen. Dat kan echter niet strijdig zijn met het voorgaande principe. We hebben daar een oplossing voor trachten te vinden door uit te gaan van door ons voorgestelde certificeringeisen. We komen daar in hoofdstuk 3 op terug.

1.5 Legitimering

Het Raamplan 'Vakbekwame leraar bewegingsonderwijs via Pabo' is breed in het opleidingsveld gelegitimeerd. Een dergelijke brede aanpak was voor deze uitwerking minder nodig, omdat er immers zoveel wegen naar Rome leiden. Wel dienen ontwerpers/ontwikkelaars er zich regelmatig van te vergewissen of ze op een goede en begaanbare weg zijn. Dat is gebeurd door het onderwerp breed op een conferentie van het Pabo-LO-platform in januari 2002 te presenteren en te bespreken. Het is ook gebeurd door tweemaal een begeleidingsgroep bijeen te roepen in februari en juni 2002, waarbij de ALO's helaas grotendeels verstek lieten gaan. Het is tevens gebeurd door tussentijds teksten te presenteren op het Pabo-kennisnet. De eindtekst werd formeel vastgesteld door het LOBO in september 2002.

1.6 De gevolgde werkwijze, vier invalshoeken

Bij de constructie van dit halffabrikaat als concretisering van de leergang 'Vakbekwame leraar bewegingsonderwijs via Pabo' zijn vier denk-, constructie- en ontwerprijen gevolgd. We proberen die kort te beschrijven en geven zo ook inzicht in de wijze waarop het geheel is opgebouwd.

De eerste lijn van denken in het ontwikkelproces is te typeren als een **thematische clustering**. De reeds bestaande 21 modules van de leergang (SLO, 1999) zijn in opdracht van het LOBO gehergroepeerd. Richtinggevende eisen daarbij waren: kom tot een omvang van 20 modules, formuleer deelcertificaten en geef geen al te concrete uitwerking maar werk modelmatig, zodat ieder instituut kan komen tot een eigen invulling. De uitkomst hiervan vindt de lezer voornamelijk terug in hoofdstuk 2. In dit proces van herverkavelen hebben we gekozen voor een insteek die uitgaat van ontwikkelingspotentie. De leergang start bij de cursist die al ervaringen heeft opgedaan met bewegende kleuters, maar nog niet zelfstandig voor de klas staat en eindigt bij een cursist die op basis van een stevige vakmatige kennis maatwerk weet te leveren aan goede en slechte bewegers in een complexe bewegingsonderwijssituatie. Zie verder hoofdstuk 2.

Een tweede (in dit geval) programmalijn is terug te vinden in de **certificeringeisen**. We hebben daar geprobeerd een scherp onderscheid te maken tussen wat de cursist zich eigen maakt in de stage of op de werkplek en wat wordt geleerd tijdens de les- en

zelfstudie-uren. Dit onderscheid heeft gezorgd voor twee te onderscheiden groepen certificeringeisen per blok. Dit staat beschreven in hoofdstuk 3.

De certificeringeisen zijn zodanig geformuleerd dat iedere opleidingsdocent zich een goed beeld kan vormen van wat de leergang inhoudt en wat er van de cursisten gevraagd wordt. De certificeringeisen hebben nog niet die kwaliteit dat ze bij wijze van spreken rechtstreeks kunnen worden vertaald in een assessment. In dit vakgebied is de discussie omtrent de typering van de bekwaamheid en de onderscheiding daarvan in niveaus nog onvoldoende afgerond. In het hoofdstuk over toetsing maken we daar enkele opmerkingen over. Als die discussie zo levendig wordt voortgezet (beroepsprofiel, opleidingskwalificaties, startbekwaamheden, certificeringeisen, bewegingsvaardigheidstests) als deze de laatste jaren is gestart, dan kan het ontwikkeltraject naar kenmerkende situaties en hun validiteit voor het hele beroep worden ingezet. Pas dan is ook de vertaalslag naar een assessment mogelijk.

Een derde programmalijn is de ontwikkeling van een instrumentarium op basis waarvan de verschillende instituten een eigen leergang kunnen ontwikkelen zonder dat de algemene principes (omvang, duur en certificering) geweld worden aangedaan. Het gaat hier om bouwstenen (de **inhoudselementen**) die in de leergang moeten zijn opgenomen om de cursisten redelijkerwijs in staat te stellen aan de certificeringeisen te kunnen voldoen. Net als bij de clustering en bij de certificeringeisen zijn we hier weer uitgegaan van het oorspronkelijke raamplan, de modules van SLO (1999). Maar in de vorm van deze inhoudselementen zijn de certificeringeisen een slag concreter uitgewerkt en geformuleerd. Formeel zijn alleen de certificeringeisen voorschrijvend, maar wij vermoeden dat deze inhoudselementen door degenen die de leergang in praktijk zullen brengen niet als vrijblijvend zullen worden opgevat. Daarvoor is de samenhang te logisch. Je zou kunnen zeggen dat in dit geval de vorm geen navolging behoeft, maar dat de inhoud dermate grote logische samenhang met de certificeringeisen vertoont dat deze vanzelf als richtinggevend zal gaan werken. Dat is echter niet onze bedoeling. Onze bedoeling is te bewijzen dat de certificeringeisen op basis van goed vakmanschap zijn opgesteld en dekkend zijn voor het beroep. In dit geval kan het beroepsbeeld dus niet gerepresenteerd worden door kenmerkende situaties in een assessment (zie boven), maar door dekkende inhoudselementen. Het geheel staat beschreven in hoofdstuk 4, voorbeelden van uitwerkingen staan in het specifieke gedeelte.

Een vierde lijn van denken wordt weerspiegeld door het **voorbeeldkarakter**. Voorbeelden vinden we zowel in het algemene als in het specifieke deel van deze publicatie op twee manieren terug. Je zou kunnen zeggen dat er voorbeelden worden gegeven met een hoofdletter en voorbeelden met een kleine letter. De voorbeelden met een hoofdletter zijn de voorbeelduitwerkingen van de clusters. We hebben, zoals reeds aangegeven, de inhoud van de clusters vertaald naar certificeringeisen, deze weer doorvertaald naar inhoudselementen en vervolgens zijn deze middels een aantal activiteiten al dan niet volledig in een realistische werkaanpak omgezet. In deze trapsgewijze reeks van transformaties zijn allerlei vakmatige en onderwijskundige keuzes gemaakt, maar het blijft daarbij te allen tijde een voorbeeld hoe iets zou kunnen. Op het meest concrete niveau zijn het voorbeelden geworden met een kleine letter. Het ene tikspel kan vervangen worden door het andere, de ene werkvorm kan ingewisseld worden voor een andere. Maar dat betekent niet dat de ene certificeringeis zo maar kan worden vervangen door een andere. De certificeringeisen samen proberen een dekkend geheel te vormen en sluiten elkaar zoveel mogelijk uit, de inhoudselementen zouden door alternatieven kunnen worden vervangen, maar niet altijd en alleen de praktische uitwerkingen zijn vaak inwisselbaar.

Dus aan de ene kant zijn de voorbeelden ook echt bedoeld als voorbeelden, maar aan de andere kant, omdat je bij de transformaties bepaalde keuzes maakt, is de keuze van het volgende voorbeeld in de vertaling naar de praktijk niet meer vrijblijvend. Als je op het niveau van certificeringeis kiest voor 'aansluiting bij het geleerde in de onderbouw' kun je dat moeilijk in de opleidingspraktijk duidelijk maken via 'het aanleren van de salto'.

We gaven reeds aan dat hier dus geen hapklare cursusopzet voorligt, dat dat ook niet onze opdracht was en dat we daar ook achter kunnen staan.

1.7 Betrokkenen

Uit het voorgaande kan worden geconcludeerd dat er naast het LOBO drie groepen met te onderscheiden verantwoordelijkheden in dit ontwikkeltraject een rol hebben gespeeld.

De formele verantwoordelijkheid lag bij een door het LOBO ingestelde stuurgroep: drs. M. Denters (voorzitter), J. Verhallen, T. van Rijn, H. Verheijde en Bram Donkers (projectleider).

In de begeleidingsgroep speelden een rol:

Johan Eshuis, Gea Hoekzema, Berry van Iersel, Jan de Kroon, Henk van der Loo, Bouke Raadsveld, Frank van der Stege, Ben Verstraaten, Esther Frerichs

De projectgroep die het uiteindelijke werk verrichtte bestond uit:

Marco van Berkel
Bram Donkers
Hans van den Einden
Chris Hazelebach.

2. Clustering

2.1 Inperking

In het advies van SLO (1999) werden 21 modules in een bepaalde volgorde gepresenteerd. Bij de keuze voor die volgorde speelde de overweging dat cursisten de initiële opleiding al (vrijwel) geheel zouden hebben afgerond een belangrijke rol.

Door het LOBO is besloten het SLO-advies vrijwel geheel over te nemen, maar in ieder geval een beperking aan te brengen in het aantal modules (20) en te eisen dat de gehele leergang in delen zou kunnen worden opgesplitst. Dit laatste om het instituten mogelijk te maken om een deel van de leergang in het initiële programma aan te bieden, terwijl het voor afgestudeerden dan toch ook nog mogelijk zou zijn elders de postinitiële opleiding geheel of gedeeltelijk te volgen.

Deze besluitvorming heeft een licht inperkend (maar te overzien) effect op de studielast, maar opent ook mogelijkheden en kansen voor cursisten die nog student zijn. Dat zijn condities waarmee de ontwikkelaars terdege rekening moeten houden. Als een student parallel aan zijn initiële opleiding al een gedeelte van de leergang kan en wil volgen, kan de startpositie van de leergang dus niet het veronderstelde bekwaamheidsniveau van een afgestuurde Pabo-abituriënt zijn. Dat betekent dat er bij het opzetten van de leergang van een flexibele instroom sprake moet kunnen zijn. Een tweede bijkomstigheid is dat die afgestudeerde Pabo-er die een werkkring vindt in een ander deel van het land daardoor niet gedupeerd wordt, indien hij noodgedwongen de leergang aan een andere opleiding moet vervolgen.

Deze homogenisering betekent overigens voor de opleidingen de grootste inperking. Zij moeten zich houden aan een gezamenlijk leerplan, anders is die overstap voor de individuele student onmogelijk. We komen daar in het volgende hoofdstuk op terug.

2.2 Herverkaveling

In dit hoofdstuk is aan de orde dat we de inhoudelijke insteek van het raamplan vast willen houden, maar moeten bezien in hoeverre er zinvolle gehelen zijn te formuleren om toch die flexibiliteit (gedeeltelijk de leergang volgen zonder afgestudeerd te zijn aan de Pabo, de studie van de leergang elders kunnen vervolgen) in te bouwen. Dat vroeg van de ontwikkelgroep opnieuw een doordenking van de volgorde van de modules en een bezinning op een vorm van zinvolle clustering. Een cluster zou dan bestaan uit een aantal min of meer samenhangende modules die dan als deel van de totale leergang apart afgesloten zouden kunnen worden.

Een dergelijke herverkaveling is alleen inhoudelijk zinvol als er duidelijke programmalijnen in kunnen worden onderkend. Onder een **programmalijn** verstaan we op basis van methodisch-didactische overwegingen in een onderwijsplanning geformuleerde opeenvolgende momenten van leerervaringen met een overeenkomstige problematiek die opklimmend in complexiteit leiden tot een uiteindelijk gewenst niveau. Elk onderwijsaangrijpingspunt (bijvoorbeeld: organisatievermogen, lesgeefkwaliteit in stage, inhoudelijke vakstructuur, kennis van en zicht op het motorisch gedrag van kinderen, eigen bewegingskwaliteit) kent zijn eigen programmalijn. Vanuit het perspectief van de lerende zou je een programmalijn kunnen definiëren als een leerlijn.

In een onderwijsplan zijn per definitie verschillende programmalijnen te onderscheiden die qua complexiteit onderling niet parallel hoeven te lopen. Overigens blijven de programmalijnen die in het Raamplan 'Vakbekwame leraar bewegingsonderwijs via Pabo' (SLO, 1999) werden geschetst op het gebied van stages, activiteitspractica, didactische practica en reflecties gewoon van kracht. Met betrekking tot reflecties wordt in hoofdstuk 5 een nadere beschouwing gegeven. Onderstaand een gewijzigde volgorde van modules ten opzichte van het Raamplan en een voorstel tot clustering.

De titels verwijzen naar het advies van SLO (1999) met tussen haakjes een verwijzing naar de oorspronkelijke volgorde.

Blok 1: Aanbieden van activiteiten

1. Inrichten, instrueren en organiseren van bewegingsactiviteiten die lukken (1)
2. Inrichten, instrueren en organiseren van lessen bewegingsonderwijs (met als optiek dat iedereen mee kan doen) (2)
3. Volgordes binnen leerlijnen (3)
4. Differentiatie (11, het hierop betrekking hebbende deel van deze module zorgverbreding)
5. Stage 1 (4).

Blok 2: Begeleiding en leerhulp

1. Leerdoelen en leerhulp binnen bewegingssituaties (5)
2. Ongevallen en veiligheid (6)
3. Observeren van bewegingsgedrag (7)
4. Reguleren van bewegingssituaties (8)
5. Stage 2 (9).

Blok 3: Vakspecialisme

1. (Vak)onderwijsconcepten en planning (16)
2. Bewegen in andere contexten (15)
3. Counseling (17, in de optiek van collegiale consultatie, differentiatie en schoolplan)
4. Motorische remedial teaching (18, op basis van 7 en 12, dus 'weet hebben van')
5. Stage 3 (14).

Blok 4: Maatwerk

1. Ontwerpen van bewegingssituaties (10)
2. Zorgverbreding (11, 12: uitbouw van differentiatie naar adaptief onderwijs en signaleren)
3. Goede bewegers in groep 8 (13)
4. Stage 4 (19)
5. Stage 5 (21).

2.3 Heldere programmalijnen

In zijn algemeenheid is de integrale programmalijn van de leergang 1999 (van relatief eenduidig naar complex, van vakspecifiek naar onderwijsintegraal en van docentsturing via gedeelde sturing naar zelfsturing) aangehouden. De toename van complexiteit is vooral ook vakinhoudelijk goed herkenbaar en in die zin ook specifiek benoemd: aanbieden van activiteiten, begeleiding en leerhulp, vakspecialisme en maatwerk. Dit loopt parallel met de toenemende complexiteit: van vakspecifiek naar onderwijs-integraal.

Ook is de optiek van realistisch opleiden vooral in relatie met een rechtstreekse koppeling aan stage-ervaringen zoveel mogelijk gehandhaafd, mogelijkkerwijs in een bepaalde organisatievorm (bijvoorbeeld met het logboek als instrument voor begeleidingsgesprekken) zelfs sterker geworden.

Een globale, eerste analyse leert dat de blokken ook nog op een andere manier zijn te typen.

Het eerste blok kan qua zwaarte en problematiek in de initiële opleiding als differentiatie of als plus-variant worden opgenomen. Het derde blok doet verhoudingsgewijs het zwaarste appèl op zelfstudie en het vierde blok kent de ervaringen op de werkplek als zwaarste component.

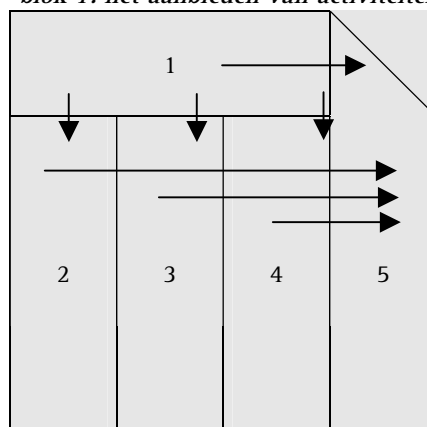
Toch zijn er ook wel enkele kanttekeningen te plaatsen.

Zo is de plaatsing van de module 'ongevallen en veiligheid' in blok 2 niet geheel overtuigend. Wij kozen ervoor omdat we veronderstellen dat het in de opleidingspraktijk in zijn algemeenheid zo zal gaan, dat dit voor de meeste cursisten de eerste postinitiële module is. Ervan uitgaande dat afgestudeerden dan pas kort geheel zelfstandig opereren en de 'eenzame' verantwoordelijkheid voor een groep hebben, is in deze fase het je verantwoordelijk voelen voor veiligheid een psychologisch aspect dat bij leraren basisonderwijs pregnant naar voren komt. De keuze om 'ongevallen en veiligheid' in blok 1 te plaatsen zou zeker vanuit de inhoud bezien ook legitiem zijn. Voor het plaatsen van de module 'bewegen in andere contexten' in het derde blok is gekozen omdat in deze fase van de leergang de collegiale consultatie, maar vooral ook het voorbeeldgedrag naar collega's, het sterkst aan de orde wordt gesteld. Een reden waarom naar ons idee dit thema hier het beste tot zijn recht komt. Met het oog op de thematypering wringt het een beetje, omdat 'bewegen in andere contexten' eerder een schoolthema is, dan een vakspecialisme. De plaatsing is in die zin weer niet zo vreemd, omdat (helaas) in een schoolteam de vakspecialist hier toch vaak het voortouw moet nemen.

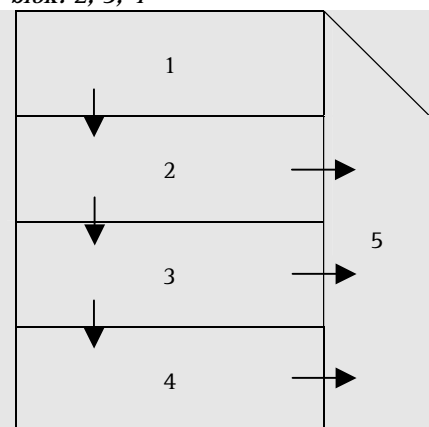
2.4 Planning en organisatorische inkadering

Uit de opsomming van de modules zou kunnen worden geconcludeerd dat de modules achtereenvolgend dienen te worden aangeboden. Dat lijkt ons niet altijd de beste planning en werkwijze. Onderstaand schetsen we twee mogelijke modellen, hoewel er meer zijn te bedenken.

blok 1: het aanbieden van activiteiten



blok: 2, 3, 4



- Module 5: stage.
- De tijdsfasering loopt van boven naar beneden.
- De pijlen duiden op een inhoudelijke relatie.

Met name cursisten die al van de Pabo zijn afgestudeerd en in het onderwijs werkzaam zijn, zullen praktijkervaringen opdoen in de vorm van een zogenaamde lintstage. Let wel: stage kan (tijdens LIO of wanneer men al ergens benoemd is) in de eigen klas zijn onder verantwoordelijkheid van een bevoegde collega of men zou vrijstelling kunnen krijgen, omdat men de leergang volgt. Formeel-juridisch is dit laatste nog niet geregeld. Maar hoe het ook zij, vanuit het perspectief van de cursist en de verbinding tussen opleiding en stage is dan het rechtermodel het meest passend. Bezien we het geheel vanuit de inhoud en concentreren we ons op blok 1, dan heeft het linkermodel zeker meerwaarde. Immers, bij het linkermodel voor blok 1 functioneert module 1 als algemeen inleidend voor de andere module en de stage. De drie andere module zijn uitwerkingen van module 1 en sluiten hier steeds op aan vanuit een ander perspectief (problematiseren, volgordeproblematiek, differentiatie). Probleem is hier de rechtstreekse relatie met de stage, omdat het aangeboden tijdens de opleiding niet rechtstreeks in praktijk kan worden gebracht. Of men moet daar incidenteel een oplossing voor weten te organiseren.

Past men het rechtermodel toe op blok 1, dan is elke volgende module gebouwd op de vorige. Eerst inleiden, dan problematiseren, dan volgorde centraal stellen en dan differentiëren. Dat doet met deze in elkaar overlopende onderwerpen kunstmatig aan. Wel kan het aangeboden dan direct in de stage worden toegepast/uitgeprobeerd.

We kunnen uit het voorgaande enkele conclusies trekken.

Ten eerste is het door de herverdeling van de module niet meer noodzakelijk om de indeling van de oorspronkelijke module vast te houden. Wel is het verstandig de studiebelasting die wij voorzien hebben middels deze clustering zoveel mogelijk vast te houden en ook de stage op de voorgestelde wijze over de blokken te verdelen. Een tweede conclusie is dat binnen een cluster de wijze van organiseren van de module afhankelijk kan worden gesteld van de voorkennis van de leer groep, immers de afperking van de ene module ten opzichte van de andere wordt gerelativeerd door dat de module nu op basis van een thematische clustering met elkaar zijn verbonden. Desondanks blijven bij de keuze voor samenvoeging van module tot een blok enkele argumenten spelen:

- wat is de samenhang tussen de verschillende onderwerpen?
- worden de module tegelijkertijd of na elkaar gegeven?
- hoeveel docenten zijn betrokken bij de uitvoering?
- op welke wijze wordt er getoetst?

Zo is bijvoorbeeld blok 3 'vakspecialisme' eenvoudig te verdelen in vier aparte module die ook door verschillende docenten kunnen worden verzorgd. Dat geldt tevens voor de reeds aangehaalde module 'ongevallen en veiligheid' in blok 2.

3. Certificering

3.1 Terminologie

Een certificaat legt iets vast. Het is een bewijs van echtheid, van betrouwbaarheid, van kunde. Een certificaat dient een getrouwe omschrijving te geven van de daarachter liggende bekwaamheden. Certificeren staat voor verzekeren dat iets echt is waar het voor staat. Ook bij de certificeringeisen van deze leergang wordt deze eis gesteld. Het gaat om het zeker stellen van de bekwaamheid die wordt verondersteld.

De inhoud van de leergang wordt in de vorm van certificeringeisen vastgelegd. Maar dat vastleggen kent zijn grenzen. De opdrachtgever (het Lobo) hecht eraan aan de opleidingsinstituten interpretatieruimte te geven. Vandaar dat deze certificeringeisen vooral de functie hebben om aan te geven wat het niveau is van de cursist aan het eind van een gedeelte van het opleidingstraject. Als de opleidingsinstituten deze leergang gedeeltelijk initieel en gedeeltelijk postinitieel gaan aanbieden hebben zij de verplichting op zich genomen de delen van de cursus zo aan te bieden dat dit met de certificeringeisen overeenstemt. Omdat niet iedere opleiding evenveel blokken zal aanbieden vormen de certificeringeisen in dat perspectief per opleidingsblok de drempel voor het vervolgtraject. Onderwijskundig zijn de certificeringeisen gevoeglijk te beschouwen als eindtermen per opleidingseenheid. Het gaat immers om de doelstellingen die gedurende en aan het eind van een bepaalde onderwijseenheid behaald moeten worden.

Kortweg zouden we het zo kunnen samenvatten.

Startbekwaamheden zijn de eisen die de minister als verantwoordelijke voor kwaliteit en deugdelijkheid van het onderwijs stelt aan de opleidingsinstituten (zie Raamplan 'Vakbekwame leraar bewegingsonderwijs via Pabo', 1999, band 1, pag. 17).

Eindtermen zijn de door een opleidingsinstituut geformuleerde doelstellingen waar de student aan moet voldoen bij het afronden van de opleiding en aan de minister het bewijs dat de opleiding de startbekwaamheden als instituut realiseert (zie Raamplan 'Vakbekwame leraar bewegingsonderwijs via Pabo', 1999, band 2, pag. 7).

Certificeringeisen zijn een voor verschillende instituten eensluidend en dekkend pakket van doelen. De opleidingen kunnen aan de hand hiervan bepalen of de beoogde kwaliteit van de leergang door hen wordt gewaarborgd. Tevens gelden ze voor de cursisten als een te bereiken niveau: wie eraan voldoet heeft recht op een bewijs van bekwaamheid samenhangend met een van tevoren afgesproken bevoegdheid.

In dit project zijn de certificeringeisen voor deze leergang zo geformuleerd, dat de te onderscheiden opleidingen deze ook als eindtermen zouden kunnen hanteren. Dat is gedaan om te realiseren dat verschillende instituten zich bekennen tot dezelfde eindtermen, zodat studenten tussen instituten kunnen switchen.

3.2 Doorgroeibekwaamheid

We hebben eerder aangegeven dat we het concept van realistisch opleiden van Korthagen in ons achterhoofd hebben, maar dat betekent nog niet dat we de inhoud en de (werk)vormen van de leergang precies voor willen schrijven. Met betrekking tot de certificering van de leergang ligt dat, zoals gezegd, anders. Daarbij geven we vrij

precies aan wat gekend en gekund moet worden. Met andere woorden: de weg erheen is vrij, maar het doel is bepaald.

We hebben de 'Leergang Vakbekwaam bewegingsonderwijs via Pabo' zo herverkaveld (zie hoofdstuk 2) dat het in feite om vier op elkaar aansluitende onderwijseenheden gaat, waarbij de volgende periode de voorgaande veronderstelt. Er is sprake van een stapeling van bekwaamheden. Anders gezegd: tijdens blok 4 zijn de certificeringeisen van blok 1 nog steeds van kracht. Maar doordat de complexiteit is toegenomen zouden deze eindtermen op een hoger niveau eigenlijk opnieuw geformuleerd moeten worden. Vanwege de overspoelende woordenbrij die daarvan het gevolg is, hebben we daar niet voor gekozen. Men dient zich dat bij lezing wel voortdurend bewust te zijn. Als voorbeeld: 'goede uitleg' is in blok 4 net zo belangrijk als in blok 1, maar vraagt vanwege de toegenomen complexiteit in blok 4 een andere en veel omvattender kwaliteit dan in blok 1. Anders gezegd: bij de certificeringeisen wordt ook een doorgroeibekwaamheid van de cursist gedurende de leergang verondersteld, die we niet in specifieke eisen hebben vastgelegd. Dat deze groei wel aanwezig moet zijn is af te lezen aan het niveau van de eisen bij het vierde blok, waarbij voorgaande bekwaamheden worden voorondersteld.

3.3 Vindplaatsen en categorieën

Om niet in onderwijskundige of opleidingstheoretische discussies te verzanden, zijn we bij het opstellen van certificeringeisen voor de hele leergang nogal praktisch te werk gegaan.

We kozen als uitgangspunt het gegeven dat de opleiding in feite bestaat uit twee soorten leersituaties (we noemen dat 'vindplaatsen'): de leerervaringen opgedaan op de werkplek (in feite aangestuurd door het gedrag van kinderen) en de leerervaringen aangestuurd door het opleidingsinstituut. De eerste vindplaats, de werkplek, vraagt enige toelichting. Bij het gedeelte van de leergang dat aangeboden wordt tijdens de initiële opleiding, is de werkplek hetzelfde als de stage. De leerervaringen bestaan voornamelijk uit de ontmoeting met kinderen onder toezicht van een bevoegde en meestal ervaren onderwijsgevende. Echter, op het moment dat de cursist al een functie in het onderwijs vervult en de leergang postinitieel volgt, is de werkplek de situatie op de basisschool waar de cursist werkzaam is. De lessen bewegingsonderwijs worden dan zelfstandig gegeven, terwijl er niemand is om te assisteren of de leiding over te nemen als er iets mislukt. Daarnaast zal de cursist zich op dit gebied nog niet zeker voelen, want men volgt nu juist de leergang om zich te bekwamen. Deze twee verschillende situaties worden in de leergang serieus genomen. Het gaat om de leerervaringen die de cursist op de stageschool opdoet (over het algemeen betreft dit de eerste vier modules), maar het kan ook gaan om de praktijkervaringen in de eigen klas of in de klas van een collega, omdat men om aan de eisen van de leergang te voldoen die klas voor de les bewegingsonderwijs even heeft 'geleend'. Dan kunnen we echt van werkpleklernen spreken, waarbij de context essentieel is voor de leerervaringen die worden opgedaan. Dit zal het grootste deel van de leergang het geval zijn, omdat naar verwachting de meeste modules postinitieel aangeboden zullen worden.

De tweede vindplaats omschreven we als 'leerervaringen aangestuurd door het instituut'. Het begrip instituut moet in deze typering ruim geïnterpreteerd worden. Het kan gaan om de leerervaringen tijdens docenten-contacturen (colleges of didactische practica) en zelfstudie (leercentrum/onderwijswerkplaats, 'atelieruren' voor eigen motorische vaardigheid of studeerkamer).

We vinden het essentieel om deze twee vindplaatsen te onderscheiden, omdat het zogenaamde 'werkplekleren' als richtinggevend is bedoeld voor de inhoud van de cursus. Om het geheel te structureren, kiezen we in de beschrijving voor de volgende categoriale onderscheiding:

- eisen met betrekking tot de stage/het werkplekleren
- eisen met betrekking tot de vakinhoud (leerlijnen)
- eisen op het gebied van didactisch bekwaamheden
- eisen met betrekking tot theorievorming.

De eisen met betrekking tot het werkplekleren/de stage zijn vervolgens weer opgesplitst in subcategorieën:

- voorbereiding
- uitvoering met betrekking tot de organisatie
- uitvoering in het perspectief van begeleiden van kinderen
- evalueren.

Voor de duidelijkheid zijn deze typeringen onderstaand vet gedrukt.

3.4 Reflectie geen categorie

Aanvankelijk waren er, vanwege het belang van de kerncompetentie 'reflectief vermogen', ook eisen op het gebied van reflecteren geformuleerd (zie Competenties, EOS-document 2002). Tijdens de legitimering in januari/februari 2002 werd duidelijk dat dit in de verdere doordenking en uitwerking vanuit vakinhoudelijke optiek op programmaniveau kunstmatig en storend zou zijn. Vandaar dat we er uiteindelijk voor hebben gekozen deze 'motor' van leren met alle andere categorieën van certificering-eisen te verbinden. Dat betekent dat reflectiemomenten in de andere categorieën zijn verwerkt. In een apart hoofdstuk onderschrijven we het belang van het 'reflectief vermogen' als de motor van leren.

3.5 Validiteit

De toetsbaarheid en validiteit van de certificeringeisen is een apart probleem. Zoals alle leergebieden is ook bewegingsonderwijs een schoolvak in ontwikkeling. Op het gebied van het bewegen zijn er de laatste jaren grote vorderingen gemaakt in relatie tot objectiveerbaarheid en toetsmogelijkheid (we komen daar in hoofdstuk 6 op terug). Maar het objectief operationaliseren van de certificeringeisen vraagt nog een lang ontwikkeltraject. Voor wat betreft het werkplekleren zouden er objectieve eisen kunnen worden gesteld met als vindplaats een tweetal documenten (lesvoorbereiding en lesevaluatie). Ook voor het observeerbaar gedrag tijdens het lesgeven zijn in de opleidingen verschillende instrumenten voorhanden. In het tijdsbestek van dit ontwikkeltraject waren we niet bij machte daar een grote stap voorwaarts te zetten. Dan blijft overigens nog dat het probleem van de validiteit niet is opgelost.

Wel willen we een indicatie geven voor verdere ontwikkeling.

Nu worden de certificeringeisen als minimumeisen gezien. Je zou je echter kunnen voorstellen dat we nog meer kennis ontwikkelen over de transfer tussen de verschillende eisen. Dat zou kunnen betekenen dat we niveaus van beheersing van de verschillende eisen kunnen aangeven en op basis daarvan een hoog niveau met betrekking tot de ene eis kunnen afwegen ten opzichte van een laag niveau met betrekking tot een andere eis. We gaan daar in het hoofdstuk 'toetsing' verder op in.

Voor wat betreft de contacturen en de zelfstudie dient de beheersing van onderstaande eisen te kunnen worden aangetoond door het beantwoorden van reproducerende vragen, schriftelijke reflecties of observeerbaar motorisch gedrag. Ook daar komen we in hoofdstuk 6 op terug. Nu zij reeds gesteld dat de cursisten kunnen veranderen van opleiding (met name in de overgang van blok 1 naar de volgende blokken) en dus is in ieder geval een vorm van 'portfolio' voor de hand liggend.

3.6 De eisen

Als in onderstaande certificeringseisen gesproken wordt over 'leerlijnen' en 'kernactiviteiten' betreft dat begrippen die expliciet beschreven worden in het 'Basis-document Bewegingsonderwijs' (SLO/KVLO), Jan Luiting Fonds, 1999. Voor wat betreft beeldmateriaal wordt deze uitgave ondersteund door een zeer instructieve bijbehorende cd-rom, uitgebracht in 2001.

Een leerlijn presenteert in onderlinge samenhang een aantal componenten, zoals sequentie en na te streven tussendoelen, daaraan gekoppelde kerninhouden, een daarmee samenhangend vakconcept en noodzakelijke didactische en organisatorische richtlijnen. Ook in hoofdstuk 4 komt deze brede opvatting terug.

Met kernactiviteiten bedoelen we die bewegingsactiviteiten die essentieel zijn om beoogde leerwinst in een bepaalde leeftijdsfase te bereiden en vaak ook de nodige onderwijstijd vragen.

Blok 1: Aanbieden van activiteiten

In dit eerste blok gaat het allereerst om een veelheid aan eenvoudige bewegingsactiviteiten en het gaat om de ervaring dat deze activiteiten aan kinderen van verschillende leeftijdsgroepen verschillend moeten worden gepresenteerd en vooral ook georganiseerd. Het gaat er daarbij om dat er logische volgordes bestaan die op vaktheoretische inzichten zijn gebaseerd. Leeftijd van de leerlingen en het niveau van bekwaamheid zijn belangrijke richtinggevers, maar niet doorslaggevend.

Uitgangspunt van dit blok is dat de cursist al ervaring heeft met het bewegen van jonge kinderen voor wat betreft methodiek/didactiek in de initiële opleiding en in de stage. Belangrijk aandachtspunt is dat de cursist tot het inzicht komt dat bewegende kinderen op oudere leeftijd behoefte hebben om op een andere manier bewegend actief te zijn. Het tegemoet komen aan die door kinderen gestelde uitdaging staat centraal.

Vindplaats: stage/werkplek

Uit de lesvoorbe- reiding blijkt dat de student:	• concrete lesdoelen kan formuleren in relatie tot de gekozen bewegingsactiviteiten • uit een door de opleiding voorgesteld aanbod bewegings-activiteiten kan selecteren die aansluiten bij het gemiddeld niveau van de groep • die bewegingsactiviteiten kan vertalen naar de specifieke omstandigheden van stageschool en bewegingsruimte • de activiteiten veilig en efficiënt in de ruimte weet te plaatsen • de te nemen veiligheidsmaatregelen kan inschatten • persoonlijke leerdoelen op het gebied van organisatie en op het gebied van noodzakelijke situatiewijziging weet te formuleren met betrekking tot het eigen lesgeefgedrag
--	---

Tijdens de uitvoering blijkt vanuit het perspectief van organisatie dat de student:	• aan het begin van de les de hele groep zo instructie kan geven dat de kinderen snel en veilig 'aan het werk zijn' • tijdens de les klassikale en/of groepsinstructie kan geven zodat de kinderen daarna de activiteit weer zelfstandig kunnen onderhouden • efficiënt de wisseling van activiteit kan regelen • de werkvormen 'werken in groepen', 'vrij werken' in groep 3/4/5 en 'klassikaal werken' in groep 6/7/8 kan toepassen • de les kan afsluiten door samen met de kinderen de materialen snel en doelmatig op te ruimen • de te voorziene veiligheidsmaatregelen adequaat kan toepassen
Tijdens de uitvoering blijkt vanuit het perspectief van begeleiden dat de student:	• indien nodig bewegingssituaties zo kan wijzigen dat iedereen mee kan blijven doen • indien nodig activiteiten op verschillende niveaus kan voordoen • hulp kan verlenen aan kinderen in situaties die in hun ogen risicovol zijn • eenvoudig storend of ongewenst gedrag van kinderen zo kan hanteren dat de les gewoon door kan gaan • af kan zien van voornemens indien het lesgebeuren hiertoe aanleiding geeft • op momenten weet te observeren in relatie tot de lesdoelen

Op basis van een persoonlijke evaluatie blijkt dat de student:	• kan beoordelen of de activiteiten aansluiten bij het niveau van de kinderen • kan beoordelen of er nog voldoende uitdagende leerkanalen zijn als de activiteiten een volgende keer opnieuw zouden worden aangeboden • een passend vervolg als nieuwe beginsituatie weet te kiezen in relatie tot het getoonde bewegingsgedrag van de kinderen, ook vanuit het perspectief van veiligheid • uitspraken kan doen over persoonlijke ervaringen en overwegingen tijdens de les met behulp van een reflectiemodel • persoonlijke leerdoelen kan formuleren voor een volgende stageles
--	--

Vindplaats: contacturen en zelfstudie

Met betrekking tot de vakinhoud, de leerlijnen is de student:	• in staat de bewegingsproblemen van de twaalf leerlijnen te typeren in woorden en te herkennen bij bewegende kinderen • op basis van eigen bewegingservaring bekend met 4 kernactiviteiten binnen de respectievelijke leerlijnen balanceren, springen, doelspelen en tikspelen, 3 kern-activiteiten binnen de leerlijnen zwaaien en bewegen op muziek, 2 kernactiviteiten binnen jongleren en mikken en 1 kernactiviteit binnen de leerlijnen klimmen, over de kop gaan, hardlopen en stoeispelen (dat zijn dus 30 kernactiviteiten) en kan dus een voorbeeld geven • bekend met de wijze waarop in 6 leerlijnen (balanceren, springen, doelspelen, tikspelen, zwaaien en bewegen op muziek) opeenvolgende complexiteit is te onderscheiden
Met betrekking tot de didactiek is de student:	• bekend met de belangrijkste elementaire handelingen die zich voordoen bij het opbouwen, aanbieden, organiseren, hulpverlenen, beveiligen van 30 kernactiviteiten • bekend met de voor- en nadelen van klassikale- en groepjesorganisatie • bekend met verschillende vormen van groeperen en de betekenis hiervan • bekend met de opzet van een formele lesvoorbereiding en evaluatie • in staat onderwijskundige aspecten (interactie, spanningsboog, moeilijkheidsgraad, leereffect en dergelijke) te onderkennen in de terugblik op een activiteit en hier consequenties aan te verbinden
Met betrekking tot de theoretische vorming is de student	• bekend met een begrippenkader uit literatuur rond activiteiten en leerlijnen • bekend met methodische volgordes op basis van vakliteratuur (1 of 2 publicaties) • in staat om relaties te leggen tussen verschillende onderwijskundige aspecten uit onderwijssituaties (schematiseren) en om tot alternatieve afwegingen te komen

Blok 2: Begeleiden en leerhulp

In dit blok gaat het vooral om de kennis en het inzicht dat wanneer je op basis van meer kennis beter naar kinderen leert kijken je tot een verschillend aanbod (differentiatie) dient te komen. Differentiatie betekent in dit geval een aantal kinderen introduceren in meer of in minder complexe bewegingsituaties. Dan gaat pregnanter het begrip 'veiligheid' spelen. Omdat dit veelal het eerste blok is waarbij de cursist in de stage zelfstandig opereert, vraagt 'veiligheid' specifiekere aandacht. Dat is ook de reden dat in dit blok EHBO is opgenomen. In de certificeringeisen lijkt dat een vreemde eend in de bijt. Het formuleren van aparte eisen lijkt ons echter overdreven omdat de opleidingsinstituten hier over het algemeen al een aanbod voor hebben geformuleerd.

Voorts gelden dezelfde opmerkingen als gemaakt bij het eerste blok, met dien verstande dat deze certificeringseisen ook gelden voor een 'buitenles'. Dat betekent dat alle eisen in een dubbel perspectief moeten worden gezien, omdat een groot aantal lesgeefhandelingen in een minder besloten omgeving dan een gymnastiekzaal een andere toepassingsmogelijkheid krijgt. Het overschrijden van de grens 'binnen-buiten' vraagt niet alleen organisatorische, maar ook persoonsgebonden bekwaamheid.

Vindplaats: werkplek

Uit de lesvoorbereiding blijkt dat de student:	• haalbare leerdoelen kan formuleren voor verschillende niveaus van deelnemen • haalbare reguleringsdoelen kan formuleren • een lessituatie kan beschrijven met een gedifferentieerd leeraanbod in verschillende bewegingsarrangementen • de aan een gedifferentieerde bewegingssituatie verwante (spel)regelstructuur kan overzien • relevante leerhulp kan voorzien en dit ook kan formuleren • voldoende kennis heeft van het beschikbare materiaal, de toestellen en het gebruik daarvan
Tijdens de uitvoering blijkt vanuit het perspectief van organisatie dat de student:	• de kinderen op een effectieve wijze betreft bij het opbouwen, afbreken en aanpassen van de arrangementen • komt tot adequate vormen van groeperen en ook in staat is de groepen indien nodig te wijzigen (zo mogelijk) in communicatie met de kinderen • de vereiste (spel)regelstructuur snel weet uit te leggen en voor de kinderen aannemelijk te maken • aangepaste arrangementen weet te realiseren als kinderen dreigen af te haken mede in samenspraak met de kinderen
Tijdens de uitvoering blijkt vanuit het perspectief van begeleiden dat de student:	• voldoende tijd neemt om het bewegingsgedrag te observeren en zodoende een afweging kan maken met betrekking tot de leerdoelen die in deze les relevant zijn • zelf in uitvoerende zin bewegingsvoorbeelden kan geven op niveau 1 en 2 • hulp kan verlenen (manuele sturing of vanghulp) bij risicovolle activiteiten • aan een subgroep kan duidelijk maken welk leerdoel voor hen op dat moment relevant is en welke leerhulp kinderen elkaar kunnen geven, terwijl de leeractiviteiten van andere kinderen niet worden onderbroken • voldoende tijd en ruimte biedt om de kinderen tot leren te laten komen
Op basis van een persoonlijke evaluatie blijkt dat de student:	• kan beoordelen welke niveauverschillen er tussen kinderen zijn • samen met een kind het leerproces van dat kind kan bespreken • kan beoordelen welke leerdoelen wel of nog niet voldoende aan de orde zijn geweest en/of herhaling behoeven • kan aangeven welke leerhulp wel en welke niet effectief is geweest • zich bewust is van valkuilen bij observeren (men denke bijvoorbeeld aan stigmatisering, te ideaaltypische bewegingskennis) • leerresultaten kan vastleggen in een leerlingvolgsysteem

Vindplaats: contacturen en zelfstudie

Met betrekking tot de vakinhoud, de leerlijnen is de student:	• op ervaringsniveau bekend met complexe bewegingsactiviteiten met accent op toepassing in groep 7 en 8 • bekend met de bewegingsproblemen van alle bewegingsthema's • bekend met verschillende differentiatiemogelijkheden van 25 kernactiviteiten verdeeld over de complexere kernactiviteiten • bekend met de algemene niveauaanduidingen binnen een activiteit van de 12 leerlijnen • in staat om de kennis opgedaan op basis van ervaringsleren te transformeren naar andere bewegingsthema's
Met betrekking tot de didactiek is de student:	• bekend met de voor- en nadelen van de vrije werklessen in de bovenbouwgroepen • in staat de kennis opgedaan via eigen motorische ervaring om te zetten naar een leersituatie voor kinderen • in staat de verschillende soorten leerhulp te relateren aan de bewegingsactiviteiten en de mogelijke effectiviteit van de beoogde leerhulp in te schatten • in staat te onderkennen waar bewegingsverhinderingen voor kinderen liggen en daar in pedagogische zin adequaat mee om te gaan
Met betrekking tot de theoretische vorming heeft de student:	• kennis genomen van de verschillende gerichtheden die het begrip differentiatie (tempo, niveau, interesse) voor het bewegingsonderwijs inhoudt en hoe dat de sfeer van de les kan beïnvloeden • kennis genomen van minstens 2 leerlingvolgsystemen en kan de dominante benadering daarbinnen plaatsen • zich op de hoogte gesteld van eisen omtrent veiligheid van toestellen, materialen en het gebruik daarvan in gymzalen en op buitenspeelplaatsen • kennis van veel voorkomende typische bewegingsblessures en de eerste hulpverlening daaromtrent • kennis van de inspanningsfysiologische en (sport)trainingsprincipes die bij een bewegingsles voor basisschoolkinderen van belang zijn, mede in relatie tot belasting en belastbaarheid

Blok 3: Vakspecialisme

In dit blok komt niet alleen de specificiteit van het vakgebied 'bewegingsonderwijs' op conceptueel niveau naar voren, maar wordt ook aan de orde gesteld hoe het vakspecifieke karakter van bewegingsonderwijs van invloed is op de les- en periodeplanning. Bewegingsonderwijs kan ook in relatie worden gebracht met andere onderwijsvakgebieden, onderwijsdomeinen of het bewegen in andere onderwijscontexten. Dit belangrijke pedagogische aangrijpingspunt is eveneens onderwerp van dit blok. Daarnaast komt in dit blok naar voren hoe collega's die minder gelegenheid hebben gehad zich in dit vak te bekwamen kunnen worden geholpen en wordt een introductie gegeven in motorische remedial teaching. De certificeringeisen zijn daarom nogal uiteenlopend.

Vindplaats: werkplek

Uit de lesvoorbereiding blijkt dat de student:	• lange termijndoelen kan hanteren • een lesvoorbereiding kan plaatsen in het grotere geheel van een institutioneel leerproces • in andere bewegingsruimten (bijvoorbeeld schoolplein) ook een goed bewegingsaanbod kan verzorgen • zinvolle verbindingen weet te maken met andere leergebieden • een zinvolle plaats weet te creëren voor de groepsleraar als onderwijsassistent • bij de planning niet gebonden is aan uitsluitend één vakconcept
Tijdens de uitvoering blijkt vanuit het perspectief van organisatie dat de student:	• met andersoortige bewegingontmoetingen overweg kan, zoals bijvoorbeeld sportdagen • een voorbeeldfunctie voor collega's kan vervullen • een eenvoudig observatie-instrument kan hanteren zonder dat de les daardoor gestoord wordt
Tijdens de uitvoering blijkt vanuit het perspectief van begeleiden dat de student:	• zie voorgaande stageperioden • bij het geven van leerhulp ook steun weet te vinden bij andere vakconcepten • als waarnemer in staat is gerichte feedback te geven op een collega, groepslerares of onderwijsassistent
Op basis van een persoonlijke evaluatie blijkt dat de student:	• het lesresultaat weet te plaatsen in een longitudinale planning • uitspraken kan doen over het eigen leerproces tijdens het lesgeven • eigen leerhulp voor het verbeteren van eigen lesgeefgedrag kan formuleren • in een nagesprek met niet-vakgeschoolde collega's inzicht kan geven in de bereikte resultaten

Vindplaats: contacturen en zelfstudie

Met betrekking tot de vakinhoud, de leerlijnen is de student:	• in staat de leerlijnen te hanteren voor de keuze van activiteiten buiten de school en op sport- en speldagen • in staat de leerlijnen te hanteren als een invalshoek voor methodisch/didactische ordening • in staat bewegingsthema's in een periode- en in een jaarplanning te plaatsen • in staat bij kernactiviteiten de vereiste voorgaande en de hiernavolgende bewegingskwaliteit te definiëren • in staat verbindingen te leggen met de inhoudstructuur van andere vakgebieden
Met betrekking tot de didactiek is de student:	• bekend met specifieke kenmerken van activiteiten tijdens sport- en speldagen • in staat kernactiviteiten te analyseren vanuit het perspectief van niveauverschillen • in staat bewegingsverhinderingen van leerlingen te duiden in relatie tot leerlijnen
Met betrekking tot de theoretische vorming heeft de student:	• zicht op stromingen in het basisonderwijs en het mogelijke effect op het vakconcept bewegingsonderwijs • globale kennis omtrent de relatie tussen bewegen en gezondheid • kennis van minstens drie vakconcepten, waaronder sportoriëntatie • de bekwaamheid methoden te beoordelen op het onderliggende bewegingsconcept • kennis van verschillende theorieën op het gebied van motorische ontwikkeling • kennis van verschillende inzichten met betrekking tot motorische remedial teaching (mechanistisch, biologisch, relationeel) • kennis van verwijzingsmogelijkheden naar andere instanties met betrekking tot houdingsafwijkingen, stoornissen van sensomotorische aard of gedragsproblemen • de bekwaamheid om een helder onderscheid te kunnen maken tussen bewegingsonderwijs en sport • de kennis om jaar- en periodeplannen op te stellen • kennis met betrekking tot de organisatieprincipes die van toepassing zijn bij sportevenementen • inzicht in verschillende strategieën die ten grondslag liggen aan collegiale consultatie en begeleiding

Blok 4: Maatwerk

Dit blok kent twee zwaartepunten. In de eerste plaats moet hier in de afsluitende stage het bewijs van vakbekwaamheid daadwerkelijk worden aangetoond. In de dubbele stageperiode van dit blok moet werkelijk worden waargemaakt dat er een vakman of vakvrouw op het gebied van het bewegingsonderwijs aan het werk is.

In de tweede plaats wordt in dit blok de specifieke vakbekwaamheid toegespitst op die inhouden waaruit blijkt dat het om vakspecialistische bekwaamheden gaat, namelijk

het buiten de methode om kunnen ontwerpen van bewegingsonderwijs, de specifieke vakinhoudelijke zorgverbreding en de 'hoogbegaafde' bewegers in groep 8.

Vindplaats: werkplek

Uit de lesvoorbe- reiding blijkt dat de student:	• zich qua lesontwerp vrij voelt ten opzichte van de gangbare methodes voor bewegingsonderwijs • de flexibiliteit heeft om onafhankelijk van de bewegingsruimte toch goede bewegingsarrangementen te ontwerpen • zorgverbredende maatregelen in de les weet in te bouwen zonder dat dit leerlingen tekort doet • een bewegingsles kan samenstellen waarin grote niveau-differentiatie mogelijk is
Tijdens de uitvoering blijkt vanuit het perspectief van de organisatie dat de student:	• grote niveauverschillen kan toepassen in een les • complexe bewegingssituaties kan inrichten • bewegingsarrangementen kan wijzigen ten dienste van de verschillende niveaus van bewegen van de kinderen • verschil in reguleringsdoelen weet in te bouwen voor goede en minder goede bewegers • de aandacht zo weet te verdelen dat tijdens de les ook observatie-instrumenten kunnen worden aangewend
Tijdens de uitvoering blijkt vanuit het perspectief van begeleiden dat de student:	• individuele bewegingshulp kan toepassen terwijl de andere kinderen daardoor niet worden gehinderd • bewegingshulp kan geven door manuele sturing bij complexere c.q. risicovolle activiteiten ('vangen') • over een breed arsenaal van leeraanpakken beschikt • verschillende reguleringsdoelen weet te hanteren voor verschillende leerlingen
Op basis van een persoonlijke evaluatie blijkt dat de student:	• kan beoordelen of de toegepaste ontwerpregels adequaat waren en indien ze verbetering behoeven de richting daarvan weet te bepalen • kan beoordelen of de ontwerpregels door de lesgever op de juiste manier zijn geïntroduceerd • kan beoordelen of bepaalde leerlingen voor bepaalde bewegingsactiviteiten toe zijn aan speciale hulplessen • in zijn redeneringen getuigt van een persoonlijk realistisch vakconcept met het vermogen afstand te nemen van de subjectieve ervaringen op de werkplek

Vindplaats: contacturen en zelfstudie:

Met betrekking tot de vakinhoud, de leerlijnen, is de student:	• bekend met tenminste 6 toepassingen van bewegings-thema's voor de betere bewegers uit groep 8 • in staat tenminste 4 bewegingsthema's op niveau 3 van groep 8 te demonstreren • in staat tussendoelen te formuleren per bewegingsthema • in staat per leerlijn niveauverschillen te typeren op basis van bewegingsprincipes, daarbij rekening houdend met het feit dat er ook kinesiologicalische basiskennis en principes van belasting en belastbaarheid van toepassing kunnen zijn
Met betrekking tot de didactiek is de student:	• op de hoogte van de verschillende leerstrategieën van kinderen • in staat op basis van bewegingsobservatie verschillen te beschrijven los van daarvoor beschikbare instrumenten • in staat het lesgeefgedrag van de leraar te typeren • in staat bewegingssituaties te ontwerpen waarbij bewegingsgedrag op kwaliteit kan worden beoordeeld • in staat zodanig leerhulp te geven aan de betere bewegers dat zij ook komen tot niveaudoorbraken • in staat grote niveauverschillen in een groep zodanig naast elkaar te laten functioneren dat de kinderen daar onderling geen last van hebben
Met betrekking tot de theoretische vorming heeft de student:	• het inzicht om realistische keuzes te maken tussen de onderwijskundige inzichten rond adaptief onderwijs, de verschillende visies met betrekking tot motorische remedial teaching en de sportcultuur • het vermogen een gidsfunctie naar kinderen te vervullen met betrekking tot de sportcultuur

De bovenstaande certificeringeisen worden in het specifieke gedeelte per blok herhaald. In een aansluitende paragraaf worden ze waar nodig kort toegelicht, in ieder geval wordt de relatie tussen de beide vindplaatsen uitgelegd.

4. Inhoudselementen

4.1 Methodiek en didactiek

In het vorige hoofdstuk werd bij de certificering aangegeven dat we in de opleiding twee belangrijke vindplaatsen voor leerervaringen onderscheiden, namelijk de stage of de werkplek en de les- of studiegebonden activiteiten. Met betrekking tot deze laatste categorie werden aan de hand van drie opleidingscomponenten certificeringseisen opgesteld, te weten: leerlijnen, didactiek en theorie. Een onderscheiding die enige nadere uitleg behoeft.

Van leerlijnen gaven we al een brede en complete definitie. Bedoeld wordt de kennis, inzicht en vaardigheden die de cursist nodig heeft om te begrijpen en te weten wat de inhoud van het vak zijn, zowel in theoretische als in praktische zin. Het gaat om de kennis van het vakgebied, maar ook om het onderkennen van de verschillende inhoudsgebieden binnen het vakgebied en om het aan eigen lijve ervaren wat de mogelijkheden zijn van bewegingssituaties. Het gaat om de bewegingshandelingen, maar ook om het verschil tussen de verschillende bewegingshandelingen. Het gaat tevens om de mogelijke volgorde van bepaalde bewegingshandelingen als je let op de moeilijkheidsgraad. Structuur, sequentie en bewegingservaring zijn belangrijke richtpunten. Men zou samenvattend ook kunnen spreken over de methodische kennis, de **methodiek**. Verwarrend hierbij kan zijn dat het begrip 'leerlijn' in dit kader van toepassing is op het leerproces van de student (zowel bewegend, als op kennisniveau), maar ook slaat op het bewegingsgedrag dat bewegende kinderen in bewegingssituaties doorlopen. Die dubbelheid is echter eigen aan dit 'leervak' bewegingsonderwijs en daardoor kunnen we ook spreken van een specifiek schoolvak.

Bij **didactiek** denken we vooral aan de kennis, inzicht en vaardigheden die nodig zijn om verantwoord onderwijs in het bewegen te kunnen geven. Het gaat om reflectie op eigen handelen, maar ook om het onderkennen hoe het bewegingsgedrag van het ene kind van invloed is op het andere. Het gaat om de manier waarop je instructie geeft, maar ook om het kiezen van het goede onderwijsarrangement voor juist die rumoerige klas. Je zou kunnen spreken van het vakdidactische handelingsrepertoire. Een voorbeeld van het rijke didactische repertoire dat nodig is om goed bewegingsonderwijs te geven, is de kennis die de leraar aan moet wenden om kinderen te helpen die bepaalde (schoolse) bewegingssituaties als bedreigend ervaren. Een ander voorbeeld: de organisatorische principes die je hanteert als er in een spelsituatie grote verschillen in bekwaamheid tussen kinderen bestaan.

Bij **theorie** denken we aan kennis uit de eigen vakliteratuur of uit aandragende wetenschappen waardoor de voorgaande twee componenten worden onderbouwd of versterkt. Je kunt hier spreken van de informatiebron bewegingswetenschappen, maar ook denken aan andere gedragswetenschappelijk georiënteerde kennis. Bijvoorbeeld: pedagogische aspecten van 'je minder voelen' of conflicthantering in spelsituaties.

4.2 Opleidingsdidactiek

Om met bovenstaande componenten een goed opleidingsprogramma te ontwikkelen heb je opleidingsdidactiek nodig. Opleidingsdidactiek zouden we kort willen typeren als de visie die je hebt en de daarmee samenhangende strategieën die je hanteert om bovenstaande componenten in samenhang met de stage tot een verantwoord opleidingsprogramma te smeden. Het is de praktische uitwerking van een opleidingsconcept dat je nodig hebt omdat op abstract niveau leerlijnen, didactiek en theorie wel uiteen zijn te trekken, maar in de opleidingssituatie grijpen ze op elkaar in en komt het één in feite niet tot stand zonder het ander. Daarnaast speelt in je visie vaak ook nog een bepaalde (soms krachtige) onderwijsfilosofie door, waardoor die leerlijnen, die didactiek en die theorie ook weer gekleurd worden. De opleidingsdidactiek heeft dus zowel een sterke reflectieve dimensie, als een praktisch construerende werking. Was dit laatste niet het geval, dan zou de vrijblijvendheid en de inwisselbaarheid van redeneringen groot zijn.

4.3 Vier dragers

Uitgaande van een realistische opleidingstheorie hebben we, na lang wikken en wegen, gekozen voor vier dominante werkvormen in het opleidingsonderwijs. We beschouwen ze als dragers van het opleidingsonderwijs. Ze zijn kortweg te typeren als: zelf uitvoeren, participierend observeren, analyseren van beelden en terugblikken. Wat completer zou je kunnen spreken van:

- het uitvoeren van bewegingshandelingen en lesgeefhandelingen
- het participierend observeren in bewegingssituaties
- het observeren/analyseren van beeldmateriaal met bewegingssituaties
- het terugblikken op ervaringen in stage of eigen onderwijspraktijk.

Dat het dominante werkvormen en dragende leeractiviteiten zijn, blijkt ook uit het feit dat wanneer je ze een beetje anders verwoordt, elke vakdeskundige nog steeds herkent wat als kern wordt bedoeld, getuige de volgende typering: 'bewegen met elkaar', 'lesgeven aan elkaar', 'observeren van elkaar of van kinderen' en 'reflectie op eigen gedrag'. Allerlei andere omschrijvingen zijn mogelijk, maar niet wezenlijk verschillend. Wel van belang is, dat gekozen is voor enkele (didactische) werkvormen of onderwijs/opleidingstechnieken die niet vakspecifiek zijn, maar wel richting geven aan de inrichting van het programma.

Op basis van deze (opleidings)werkvormen is geprobeerd een aantal wezenlijke onderwijsmomenten te typeren binnen de vakinhoudelijke programmacomponenten: leerlijnen en didactiek. Zo kom je tot de invulling van een matrix van belangrijke opleidingsactiviteiten. Een dergelijke kruisbestuiving is niet vrijblijvend in die zin dat de activiteiten in sterke mate onderling verwisselbaar zijn. Een aantal activiteiten zal in een latere fase van de leergang nog eens terug kunnen komen, maar dan is de vakinhoudelijke complexiteit ongetwijfeld groter.

4.4 Theorie

Natuurlijk zullen ook andere werkvormen in de leergang een rol spelen. Elders gaan we in op het element 'toetsen'. Het is hier de plaats om nog wat te zeggen over 'theorie'.

Hoewel de theorie in de vorm van aanvullende wetenschap of kennis een wezenlijk onderdeel is van de opleidingsdidactiek hebben we daarvoor geen eigenstandig instrumentarium ontwikkeld. Met name omdat we vinden dat dit een aanvullende component is. Zeer waardevol om het beeld compleet te maken, maar niet richtinggevend als het gaat om programma-ontwikkeling. Andersom mag het ook niet zo zijn dat de theorie gebruikt wordt om inhoudelijke leemten in het programma op te vullen. Dat past niet bij realistisch opleiden. Immers, één van de doelen van realistische

opleidingsdidactiek is namelijk theorievorming c.q. structureren als resultante van een leer-, ontwikkelproces. Zo'n doel wordt niet bereikt als je niet-levensechte theorie aanreikt als gatenvuller.

4.5 Programma

We spreken steeds relativerend over voorbeelden en programmacomponenten. Maar als men zich een voorstelling maakt van certificeringeisen en inhoudselementen moet er toch ook een idee zijn hoe het geheel programmatisch in elkaar zou kunnen steken. Want, hoe je het ook wendt of keert, we gaven het in het voorgaande hoofdstuk al aan, uitgangspunt is dat het volgende het voorgaande veronderstelt. We zijn daarom bij de ordening van deze inhoudselementen van de volgende vooronderstellingen uitgegaan:

- de blokken worden na elkaar aangeboden
- de blokken worden in een tijdsduur van 1,5 jaar aangeboden
- per blok wordt minimaal 15 uur stage gelopen of op basis van werkplekleren competentie verworven en in het vierde blok 30 uur
- per blok is er minimaal 52 uur contacttijd tussen opleider en cursist beschikbaar in een gymnastieklokaal, dat is dus per moduul gemiddeld 14 uur.

4.6 Horizontale schematisering

Op de volgende pagina's treft u de inhoudselementen van alle vier blokken aan, zij zullen ook in het specifieke gedeelte per blok terugkeren.

leerlijnen	blok 1	blok 2	blok 3	blok 4
Zelf uitvoeren (van)	• 30 eenvoudige activiteiten voor groep 3-8 op niveau 1 en 2 doen • complexiteitsverschillen ervaren tussen activiteiten voor 3/4, 5/6 en 7/8 • eenvoudige arrangement- en regelaanpassingen ervaren	• 12 complexe activiteiten (accent op groep 7/8) doen • niveaudoorbraak ervaren van niveau 1 naar niveau 2 of van 2 naar 3 • diverse leerhulp ervaren voor het bereiken van een niveaudoorbraak • manuele ondersteuning ervaren • differentiatie toepassen • complexe reguleringstaken uitvoeren • verwantschap ervaren tussen kern- en verwante activiteiten	• 8 buitenactiviteiten op schoolplein of grasveld • 8 activiteiten voor sport- en spelendagen • 5 activiteiten passend in projecten (onder andere circus) • 3 activiteiten ten behoeve van sportoriëntatie	• de kernactiviteiten van groep 8 op niveau 2 en eventueel. niveau 3 • 4 kernactiviteiten (groep 7/8) uit verschillende leerlijnen op niveau 3 • 6 bijzondere activiteiten voor de betere bewegers in groep 8 • zelf uitproberen van eigen ontwerpen in activiteit en regels • het ervaren van individuele differentiatie-regels in activiteiten • kernactiviteiten met opgelegde beperkingen en ervaren van verschillende vormen van hulp hierbij • het naspelen/ uitbeelden van leer- en gedragsproblematiek in bewegingssituaties

Participere- rend ob- serveren (van)	• effecten van kleine arrange-mentsveranderin-gen (met het oog op iedereen mee laten doen en differentiatie)	• niveau van uitvoeringswijze van medecur-sisten • niveaudoorbraak van een mede-cursist • de invloed van leerhulp bij een medecursist • het verband tus-sen regulerings-taken en de uit-voeringswijze van de bewe-gingshande-lingen	• opbouw van circusacts • effect van andere contexten op uitvoeren van activiteiten	• effecten van de ontwerphande-lingen in activiteit • gespeelde rol met leer- of gedragsproble-matiek
---	--	--	--	--

Analyse- ren van beelden (ten aan- zien van)	• verschillen in deelname van kinderen aan activiteiten en eigen deelname	Naar aanleiding van beelden van kinderen: • deelhandelingen van een activiteit • niveau (1, 2, 3) van kinderen op grond van beel-den (met betrek-king tot leerling-volgsysteem) • bewegingsmoge-lijkheden om met leerhulp op aan te sluiten • belevingsaspec-ten om met leerhulp op aan te sluiten • reguleringstaken Naar aanleiding van beelden eigen bewe-gen: • eigen niveau van bewegen op grond van beel-den	• verandering van gedrag onder invloed van rivaliserende activiteiten • verschillende vormen van tonen van kunsten in een voorstelling	• een goede beweging in groep 8 volgen • zorgkinderen • kleine details in het bewegings-gedrag
--	---	--	---	--

Terugblik- ken (op)	• gevaarsfactoren bij activiteiten • eigen leerproces- sen • bewegingsproble- men in activitei- ten • complexiteitsver- schillen tussen activiteiten	• eigen leerproces bij het bereiken van een niveau- doorbraak • het verschil tus- sen leerproces en niveaudoorbraak bij cursisten en bij kinderen • de verschillende effecten van leerhulp • het omgaan met niveauverschil- len in homogene en heterogene groepen • de relatie tussen reguleringsshan- delingen en bewegingsshan- delingen	• verschillen en overeenkomsten tussen activitei- ten in bewe- gingsonderwijs en sporten voor 4 – 12 jarigen • contexten met daarbij passende activiteiten	• onderzoek naar ontwerpregels • grenzen aan het eigen leerproces • bijzondere leerstrategieën van zorgkinde- ren en erg goede bewegers
------------------------	---	--	---	---

Didactiek

werkvorm	blok 1	blok 2	blok 3	blok 4
Zelf uitvoeren	• instrueren, groeperen en organiseren • beveiligen activiteiten • opbouwen en opruimen van arrangementen • aanbieden van reeds uitgewerkte (voorbereide) activiteit • aanbieden van een gedifferen- tieerd aanbod op 2 niveaus • lessen werken in groepen en klassikale lessen	• het aanbieden van een com- plexe activiteit aan medecur- sisten • het maken van een eigen voor- bereiding van een minder reeds uitgewerkte acti- viteit (bijvoor- beeld een ver- wante activiteit) • verschillende soorten leerhulp (bijvoorbeeld manuele onder- steuning, aan- wijzingen, enz.) • verschillende differentiatie- regels • verschillende lesgeefstijlen • lessen in een vrije werkvorm	• begeleiden van activiteiten buiten • enkele organisa- tievormen bij sport- en spelen- dagen • begeleiden van groepen tijdens spelendagactivi- teiten • maken van opdrachtkaarten (voor lessen bewe- gingsonderwijs en/of spelen- dagen)	• ontwerpen in activiteit en regels naar aanleiding van bepaald bewe- gingsgedrag van kinderen • vangen en ondersteunen van complexe activiteiten in groep 8 • aanpassingen voor deelne- mers met opgelegde beperkingen • aansluiten bij onverwachte initiatieven van de deelnemers in het rollen- spel

Participere rend observe- ren	• lesgever met betrekking tot instrueren, groeperen en organiseren • verdelen en regelen van de taken in activiteit	• de verhouding tussen deelnemers en lesgever • de wijze waarop de lesgever omgaat met de niveauverschillen • de wijze waarop leerhulp gegeven wordt • de belangrijkste gebeurtenissen tijdens een bewegingsituatie	• rol lesgever buiten en bij sportdag-activiteiten • functioneren van scheidsrechter in rivaliserende verbanden	• hoe verdeelt de lesgever de aandacht over de complexe situatie(s) en de overige activiteiten?
--	--	--	--	---

Analyse- ren van beelden	• eigen lesgeefgedrag aan kinderen met betrekking tot instrueren, groeperen en organiseren	Naar aanleiding van beelden van een lesgever in een bewegingsituatie: • kenmerken van verschillende lesgeefstijlen • verschillende initiatieven die de lesgever onderneemt Naar aanleiding van beelden van eigen lesgeefgedrag: • positieve initiatieven • problematische gebeurtenissen • eigen lesgeefstijl	• begeleiding bij sportdagen van rivaliserende kinderen	• wat doen kinderen die in activiteit bijna niet opvallen? • wat zijn de verhinderingen (problemen) voor de uitvallers?
--------------------------------	--	--	---	--

Terugblik- ken	• voor- en nadelen klassikale en groe- penorganisatie • verschillende vormen van groeperen en de betekenis hiervan voor verschillende kinderen • complexiteitsver- schillen tussen activiteiten voor kinderen • voorbereiden van activiteiten en lessen en het vastleggen hiervan	• leerdoelen en leerresultaat op korte en lange termijn met betrekking tot eigen bewe- gingsgedrag en dat van kinderen • valkuilen/pro- blemen bij het geven van leerhulp • de mogelijk- heden en gevaren van een leerlingvolg- systeem • de verschillen tussen de cursisten (en docent) m.et betrekking tot de lesgeefstijlen • de verschillen tussen de cursis- ten m.et betrek- king tot het uitvoeren van reguleringstaken • de relatie tussen gewenste leer- doelen, leerhulp en lesgeefstijlen met betrekking tot visie op bewegingson- derwijs	• verschillende opzetten voor sport- en spelendagen • de plaats van bewegen in thematisch onder- wijs en/of projecten • mogelijkheden voor sportoriën- tatie binnen de lessen en buiten schooltijd / de relatie tussen onderwijs en de bewegingscultuur • referentiekaders van andere leerkrachten en mogelijkheden om daarop aan te sluiten	• omgaan met verschillen en grenzen stellen aan het omgaan met verschillen • onderzoek naar oorzaken van uitvallen bij activiteit • de relatie van lesgever met veel betere en veel mindere bewegers
-------------------	--	--	---	--

Theorie blok 1

- de opbouw van het begrippenkader binnen bewegingsonderwijs
- de systematiek van een lesvoorbereiding en evaluatie
- theoretische reflecties op groeperingsvormen
- een (bewegings)onderwijskundig begrippenkader.

Theorie blok 2

- het vergelijken van verschillende observatiemethoden die geschikt zijn voor de lessen bewegingsonderwijs
- onderzoeken van observatiemethode op achterliggende motieven
- kennis nemen van verschillende leerlingvolgsystemen
- leren over bewegen (reflecteren) door kinderen
- formuleren van concrete leerdoelen

- reguleringsaspecten in het bewegingsonderwijs
- werking en belasting van gymmateriaal
- inspanningsfysiologische principes voor zover van toepassing voor een goed begrip van EHBO
- EHBO en ongevallenleer.

Theorie blok 3

- stromingen in het basisonderwijs en relatie naar bewegingsonderwijs
- verschillende vakconcepten (minimaal 3 uitwerken, waaronder sportoriëntatie)
- verschillende methoden uitdiepen
- relatie vakconcept bewegingsonderwijs en andere vakken
- doelstellingen en legitimeringen
- opstellen van jaar- en periodeplannen
- overwegingen bij les- en periodeplanningen
- spanning van klassikale planning en individuele ontwikkelijnen
- begeleidingsstrategieën bij verbeterplannen
- verschillende MRT-praktijken
- consequenties van een 'MRT-kind' voor de arrangementen en de organisatie in de les
- procedure van signaleren, diagnosticeren, remediëren en evalueren
- theorieën over motorische ontwikkeling
- opzetten van handelingsplannen
- procedures bij verwijzingen.

Theorie blok 4

- bewegingsvaardigheidstesten, wat kan je er mee?
- van zorgverbreding tot remedial teaching
- psychomotorische theorieën en hun praktijkrelevantie
- bewegen in het brede schoolconcept
- de relevantie van kinesiologie voor de basisschool
- belasting en belastbaarheid in relatie tot trainingsleer voor basisschoolleeftijd
- reflecties op bewegings- en sportcultuur.

5. Reflecteren

5.1 Doorleren

Deze leergang zou kunnen worden beschouwd als het schoolvoorbeeld van gestuurd doorleren tijdens het uitoefenen van een beroep. In het algemeen is kritisch nadenken over het eigen onderwijs om te komen tot mogelijke verbeteringen al een belangrijke opdracht voor onderwijsgevers, maar in dit geval is het doorleren voor de uitoefening van de functie vakbekwaam leraar bewegingsonderwijs in feite zelfs opgelegd. De leraar basisonderwijs heeft door het afstuderen reeds bewezen een startbekwaamheid te bezitten, maar moet met betrekking tot een specifieke vakdiscipline nog doorleren. Dat doorleren vindt in de beroepspraktijk al sowieso plaats, maar kan door het volgen van een dergelijke cursus een extra dimensie krijgen omdat de praktijkervaring kan worden verbonden met het verwerven van de specifieke vakbevoegdheid bewegingsonderwijs.

Vandaar dat de praktijkervaring in het algemeen maar vooral ook de 'stage-ervaring' bewegingsonderwijs in de leergang als een belangrijke vorm van input is gekozen. Daarbij is het van belang te onderkennen dat die werkplekervaringen mogelijk niet optimaal zijn. Tevens dienen we attent te zijn op het feit dat de cursisten zich mogelijk snel persoonlijk geraakt voelen. Ze zijn kwetsbaar omdat ze aan de ene kant geen kwaliteitsrijke praktijk op het gebied van bewegingsonderwijs zien en aan de andere kant tijdens de leergang voortdurend zal worden voorgeleefd dat het beter moet en kan. Zij zullen twijfel krijgen of de gewenste bekwaamheid wel realistisch en voor hen bereikbaar is.

Een goede vorm van zelfreflectie en metareflectie kan in dat proces dienstbaar zijn.

5.2 Drie niveaus

Reflecteren is een aan belangstelling winnend didactisch principe in de initiële opleiding. Met name Korthagen (1999) heeft daartoe een systematische aanpak ontwikkeld. Het uiteindelijke doel is het ontwikkelen van het vermogen zelfstandig te reflecteren om doorgroeibekwaamheid te openen.

In de leergang wordt ervan uitgegaan dat in de initiële opleiding ten aanzien van dit thema al een basis is gelegd en dat hierop kan worden voortgebouwd. Metareflectie is de volgende stap.

Over het algemeen zullen de studenten in de opleiding de volgende drie niveaus van reflectie zijn tegengekomen: beeldvorming, schematiseren en theorievorming.

Toegepast op stage-ervaringen gaat het dan bij beeldvorming om de vraag: wat vond je leuk, boeiend en waarom? En om de vraag: denk je dat de kinderen het leuk vonden en hoe merkte je dat? Op het niveau van schematiseren worden deze beleevingsvragen in relatie gebracht met een onderwijskundig model om op die wijze meer dingen naar boven te halen en details een plaats te geven. Bij 'theorievorming' wordt het voorgaande meestal vragenderwijs geconfronteerd met visies en andere opvattingen om zodoende het eigen theoretisch kader te ontwikkelen.

In zijn algemeenheid kun je stellen dat het bij het reflecteren erom gaat dat de cursist leert om de ervaringen die opgedaan worden tijdens de bijeenkomsten op de opleiding en in de stage te verbinden met de reeds bij de cursist aanwezige opvattingen, kennis en mogelijkheden en die vervolgens te verbreden en te verdiepen. In feite is reflecteren

het middel om het handelingsrepertoire uit te breiden en te verdiepen op basis van het verder invulling geven aan een eigen onderwijsvakconcept, een werkconcept.

5.3 Fasering

Doordenkend op die weg schetsen we onderstaand niet geheel uit de losse pols, maar ook niet direct wetenschappelijk verifieerbaar een aantal elementen die bij het ontwikkelen van een onderwijsvakconcept op basis van reflectie ons voor ogen staan en geven daarbij ook een werkwijze aan.

Het zou in hoofdzaak kunnen gaan om drie invalshoeken.

1. Het voor jezelf formuleren van 'vuistregels'

Op basis van aangedragen kennis en praktijkervaring ontwikkelt de leraar voor zichzelf een aantal werkzame regels. Zij gelden voor een aantal situaties en geven hem houvast als hij zijn lessen voorbereidt of als hij op onverwachte situaties moet reageren, bijvoorbeeld:

- als dit gebeurt, doe ik dat
- als kinderen niet stil zijn, wacht ik net zo lang tot ze stil worden
- als er niemand getikt wordt, maak ik het speelveld kleiner.

Deze regels kunnen dus de omgangsbekwaamheid betreffen, maar ook methodische of didactische aspecten. Ze liggen dicht bij concrete ervaringen en ze zorgen er in feite voor dat een lesgever niet doodmoe wordt. Het verwerven van die regels vraagt actief reflecteren, want het gaat erom te beslissen of iets bij toeval gebeurt of een te generaliseren situatie betreft en het gaat erom dat de regel zo zuiver mogelijk wordt geformuleerd, want dan brengt hij ontlasting.

Over het algemeen gaat het hier om 'als,dan'-redeneringen.

2. Het ontwikkelen van een min of meer samenhangend begrippenkader

Op basis van aangedragen kennis en eigen ervaring worden situaties ook geduid om te communiceren. Bij het duiden van die situaties wordt een bepaald taalspel gebezigd of ontwikkeld. Daarbij worden begrippen gehanteerd die door de verschillende gebruikers niet altijd identiek zijn of elkaar gedeeltelijk overlappen. Op den duur ontwikkelt elke lesgever een eigen taalspel, een eigen begrippenarsenaal:

- de wendbaarheid van de bewegings situatie
- de interpretatieruimte van de spelers
- de uitbouwfactor van het leervoorstel
- de leerhulp.

Op basis van reflectie zal de lesgever zich moeten afvragen wat hij voor zichzelf met een dergelijke terminologie bedoelt en in hoeverre zijn opvattingen/ervaringen in een vakgesprek stroken met collega's. Dit is een belangrijke vorm van professionele ontwikkeling.

Over het algemeen gaat het hier om redeneringen waarbij relaties worden gezocht: dit heeft met dat te maken.

3. Integratie tot een eigen praktijktheorie

Beide voorgaande benaderingen kunnen door middel van reflectie worden geconfronteerd met aangedragen of ervaren theorievorming. Dat verdiept de theorievorming en is in feite de wijze waarop de vakbekwame leraar een eigen vakconcept ontwikkelt. Op basis hiervan kan de leraar over zijn vak aan anderen vertellen, zich verantwoorden voor de gedane keuzes en het geheel in relatie brengen met persoonlijke, niet direct vakgebonden opvattingen (bijvoorbeeld pedagogische vrijheid of ethiek).

Over het algemeen gaat het hier om redeneringen waarbij naar samenhang en causaliteit wordt gezocht in relatie tot bekende theorievorming, waarbij de 'waarom-op-deze-manier-vraag' aan de orde komt.

5.4 Hulpmiddelen

Er zijn twee beproefde methoden die hulp bieden bij het ontwikkelen van een vakconcept/werkconcept. In beide methoden, die overigens elkaar niet uitsluiten, maar aanvullend op elkaar kunnen zijn staat het reflecteren centraal.

5.4.1 Het logboek

Een logboek is persoonlijk document, waarin de eigen ontwikkeling wordt bijgehouden en waarin concreet wordt gemaakt waar reflectiemomenten liggen/lagen. Een logboek kan uit verschillende soorten documenten bestaan, teksten, foto's, videobeelden, fragmenten uit verslagen van je mentor, tekeningen van kinderen, enzovoort.

Een logboek van een cursist zou de volgende onderdelen kunnen bevatten.

1. Mijn pareltjes uit de stage
2. Mijn bloopers uit de stage
3. Terugblik op moeilijke stagemomenten
4. Mijn inspiraties uit de opleiding
5. Mijn irritaties uit de opleiding
6. Mijn vuistregels
7. Mijn begrippenarsenaal
8. Mijn theoretisch bouwwerk
9. Mijn stagewensen
10. Mijn opleidingswensen
11. Mijn buitenschoolse leerervaringen.

Los uit de pols geven we een aantal mogelijke invullingen van deze onderdelen en de mogelijke waarde.

1. Mijn pareltjes uit de stage

Het gaat om stage-ervaringen die de moeite waard zijn om te vertellen, om te bewaren. Het is handig om dit soort stage-ervaringen een beetje gestructureerd te beschrijven. Bijvoorbeeld volgens een abc-trits:

- A. Aan de orde: wat was er aan de orde?
- B. Belangrijk: wat maakt deze ervaring voor mij belangrijk?
- C. Conclusie: welke conclusie voor het vervolg zou je kunnen trekken?

2. Mijn bloopers uit de stage

Deze kunnen op dezelfde wijze beschreven worden als de parels. Bij beide items kan er geregeld teruggeblikt worden op de soort parels en bloopers die beschreven staan. Wat zijn de verschillen en waar verwijzen de overeenkomsten en verschillen naar?

3. Terugblik op moeilijke stagemomenten

Het terugblikken op moeilijke stagemomenten is lastig en confronterend maar misschien ook de meest waardevolle reflectie.

De cursist die het boeiend vindt om op basis van deze moeilijke momenten te reflecteren, loopt grote kans een belangrijke doorgroeicompententie te verwerven. Van afgestudeerde Pabo-cursisten mag verwacht worden dat ze in staat zijn om volgens een bepaald reflectiemodel (werkvorm) terug te kijken op de stage-ervaringen.

Mocht dit nog niet zo zijn, dan zal in de posthbo-opleiding daar nog de nodige aandacht aan besteed moeten worden (zie Leren van lesgeven, K. Melief). Ervaring is dat het reflecteren in eerste instantie vooral gericht is op succeservaringen, maar van posthbo-ers mag verwacht worden dat zij ook in staat zijn om over moeilijke stagemomenten te reflecteren.

4. Mijn inspiraties uit de opleiding

Belangrijke inspirerende ervaringen die de cursist opdoet tijdens de opleiding kunnen ook verzameld worden in het logboek. Vaak worden deze ervaringen vergeten omdat de stage-ervaringen een grotere emotionele waarde hebben. Deze inspiraties kunnen verwijzen naar een bepaalde les, gebeurtenis, leerervaring, een stuk tekst. Soms kunnen deze inspiraties later in de opleiding opnieuw tot inspiraties leiden vanwege andere stage-ervaringen.

5. Mijn irritaties uit de opleiding

Cursisten zullen zich tijdens de opleiding wel eens afvragen waarom aan een bepaald onderwerp zoveel tijd wordt besteed of waarom een docent op een bepaalde wijze lesgeeft.

Dit emotionele verzet tegen bepaalde onderwerpen of handelingen stuurt ook de ontwikkeling van het werkconcept van de cursist. Het is daarom goed om deze irritaties te verwoorden, omdat ze hierdoor makkelijker toegankelijk zijn voor reflecties.

Er zijn goede werkvormen die het mogelijk maken om vanuit deze irritaties weer tot nieuwe (persoonlijke) inzichten te komen.

6. Mijn vuistregels

Reeds eerder werd aangegeven wat we hieronder verstaan en welke functie die kunnen vervullen.

7. Mijn begrippenarsenaal

Zie boven.

8. Mijn theoretisch bouwwerk

Zie boven.

9. Mijn stagewensen

Het reflecteren heeft ook als bedoeling om nieuwe leerwensen, betere vervolgen te formuleren. Welke van deze wensen kunnen gerealiseerd worden in de stage en op welke wijze wil de cursist dit gaan proberen?

10. Mijn opleidingswensen

Hetzelfde geldt voor de opleiding. Wat verwacht de cursist van de opleiding, welke vragen zou hij aan de orde willen stellen en wanneer zou dat kunnen? Goede feedback naar de opleider kan hiervan een gevolg zijn.

11. Mijn buitenschoolse vindplaatsen voor leren

Tot slot een onderdeel van het logboek dat niet naar de stage of opleiding verwijst. Ook buiten deze twee vindplaatsen zal de cursist leerervaringen opdoen die mogelijk van belang zijn voor zijn toekomstige werk.

Bijvoorbeeld wanneer de cursist zelf aan een sport doet of elders de functie van (sport)trainer vervult.

Het logboek heeft de belangrijkste waarde voor de cursist zelf, maar het kan ook een functie krijgen in de opleiding, bijvoorbeeld omdat de cursist elementen uit zijn logboek inbrengt en toepast bij bepaalde opdrachten.

Overigens dient het logboek niet te worden verward met een portfolio (zie hoofdstuk 'Toetsen'), hoewel er wel een zekere overlap tussen beide documenten kan bestaan. Het verschil tussen een logboek en een portfolio is, dat het logboek niet meer bedoelt te zijn dan reflecties op afzonderlijke ervaringen, terwijl een portfolio beoogt een ontwikkeling en een bereikt niveau te representeren.

5.4.2 Leergroepjes

Het ontwikkelen van een eigen werkconcept kan een puur individueel proces zijn en vraagt grote discipline van de cursist. Een nadeel van zo'n individueel proces is de inbreng van de ander in de zin van weinig commentaar of waardering.

In het werkveld is de lesgever ook geen eenling die zijn eigen gang kan gaan. Op de school zal voortdurend collegiaal overleg zijn over de gang van zaken binnen het onderwijs. Het is daarom wenselijk dat een student al in de opleiding (en zeker in een posthbo-opleiding) leert om samen met collega's te werken aan een eigen werkconcept.

Binnen managementtrainingen is dat een beproefd middel in de vorm van bijvoorbeeld consultatiegroepjes.

Het IVLOS (zie 'Docenten leren reflecteren') heeft voor haar opleiding de werkvorm 'collen' ontwikkeld. Collen betekent collegiaal ondersteund leren. Het komt er kort gezegd op neer dat drie cursisten een werkverband vormen, dat wekelijks bij elkaar komt en waarbinnen men elkaar helpt bij het reflecteren over de stage- en opleidingservaringen.

In zo'n werkverband is elke cursist af en toe ook zelf een begeleider, die zorg draagt voor zijn medecursist. Door deze rolwisseling wordt op een andere wijze naar reflectie gekeken.

Zo'n colgroep kan een belangrijke leerplek voor cursisten zijn, waardoor andere leerervaringen worden opgedaan dan tijdens de stage of de opleiding.

Wanneer er een veilige sfeer in de colgroepjes is, bestaat er ook de mogelijkheid om het over meer persoonlijke aspecten van het lesgeven te hebben. Vooral deze persoonlijke aspecten zijn binnen opleidings- of stageverband minder makkelijk te bespreken.

De col-groepjes zullen zeker ondersteuning nodig hebben van de docenten die de leergang verzorgen met betrekking tot het aanbieden van mogelijke werkvormen die in de colgroepjes gehanteerd kunnen worden.

5.5 Tijdsinvestering

Het gericht invoeren van instrumenten om het proces van reflecteren te sturen en bevorderen vraagt aandacht en tijd. Dit laatste ook in de betekenis van belasting van cursisten. Binnen een blok (200 studiebelastingsuren) zal er tijd vrij gemaakt moeten worden, waarin de cursist vorm kan geven aan reflectieactiviteiten, bijvoorbeeld werken aan het logboek, overleggen met een colgroep.

De context waarin het blok gegeven wordt zal per Pabo verschillen, daarom hier slechts een voorbeeld ter adstructie.

Als een blok 10 weken duurt, waarbij de cursist elke week minstens twee lessen geeft, is het heel goed denkbaar dat de cursist dan elke week 2 uur zal werken aan zijn logboek en 2 uur tijd nodig heeft voor overleg met zijn colgroepje.

Dit betekent dat voor deze activiteiten per blok ongeveer 40 uur beschikbaar gesteld zou moeten worden.

6. Toetsing

6.1 Kennis nog beperkt

Het beoordelen van bewegen als verschijningsvorm van menselijk gedrag is geen geringe opdracht. We hebben met deze leergang de pretentie cursisten te leren het bewegen van kinderen te verbeteren. Als je iets wilt verbeteren, zul je eerst het aangetroffen niveau moeten kunnen vaststellen en vervolgens moeten kunnen aangeven wat je daar ter verbetering aan wilt veranderen. Aangezien 'bewegen' een meerduidige activiteit is, veronderstelt dat een kader waarbinnen specifiek gekeken wordt/kan worden. Anders gezegd: om gedragsverandering te kunnen vaststellen en om te kunnen constateren dat er geleerd is, moeten we dat bewegen kunnen beoordelen aan de hand van een bepaald beoordelingskader. In zijn algemeenheid heeft het opleidingsonderwijs zich ontwikkeld in de richting van verwerven van capaciteiten of competenties. Op dat gebied zijn er flinke vorderingen gemaakt (zie bijvoorbeeld EOS-document 'Competenties', 2002). Ook in deze leergang zou het moeten gaan om competenties verwerven en dat betekent in dit geval competent zijn op het gebied van het vaststellen van gedragsverandering.

Voor wat betreft het observeren van bewegen bestaat er een lange traditie. Discussiepunt daarbij is voortdurend: wat wordt er geobserveerd vanuit welk perspectief? Bewegingstechnieken en bewegingsvaardigheden zijn goed waarneembaar, maar niet altijd terug te vertalen naar het doel van het aangeboden onderwijs. Er zijn tests met betrekking tot vitale capaciteit of motorische intelligentie. Het gaat dan om individueel bewegingsgedrag dat als resultaat van training of onderwijs kan worden gezien, maar het bewegingsonderwijs in het basis- en opleidingsonderwijs heeft dat niet als oogmerk. De relatie tussen dat wat in de lessen wordt aangeboden en wat de kinderen presteren bij een testmeting kan dus in dit geval toeval zijn.

Met het reeds aangehaalde Basisdocument Bewegingsonderwijs, maar meer nog met het recent verschenen 'Novibols', G.W. van de Berg e.a.(mei 2002) zijn op dit gebied van beoordelen en waarden van bewegen geweldige stappen vooruit gezet. Een sterk punt van deze publicaties is, dat er bewegings(test)situaties beschreven worden die sterk overeenkomen met, en een uitsnede vormen van, de werkelijke lespraktijk.

In het opleidingsonderwijs zullen we ons echter nog tevreden moeten stellen met een minder vergaande ontwikkeling tot nu toe, met de (on)wetenschap(pelijkheid) dat het voorspellend vermogen van onze evaluatietechnieken geen enkele betrouwbaarheid indiceert voor de functie van vakbekwaam leraar bewegingsonderwijs.

Vandaar dat we ons wel moeten beperken tot toetsing van wat de cursisten wordt aangeboden in de verwachting dat het aanbod dat gedaan wordt relevant is voor de toekomstige praktijk. Op het probleem van validiteit en betrouwbaarheid wezen we reeds. En zelfs indien we ons beperken tot toetsing van wat is aangeboden voorzien we betrouwbaarheidsproblemen. We komen in deze publicatie niet verder dan het voor het voetlicht brengen van een aantal bekende vormen van toetsing en voortgangsevaluatie. We werken die onderscheidingen niet tot op het niveau van de modules uit, ook dat zou nog teveel ontwikkelwerk vragen.

6.2 Nogmaals validiteit

Een apart punt daarbij is de validiteit en de objectiveerbaarheid en daardoor betrouwbaarheid van de certificeringeisen. In hoofdstuk 3 hebben we reeds opgemerkt dat de toetsbaarheid van de certificeringeisen een apart probleem is en dat het objectief operationaliseren van de certificeringeisen nog een lang ontwikkeltraject vraagt. Voor wat betreft het werkplekleren zouden er objectieve eisen kunnen worden gesteld met als vindplaats een tweetal documenten (lesvoorbereiding en lesevaluatie). Voor het observeerbaar gedrag tijdens het lesgeven zijn in de opleidingen verschillende instrumenten voorhanden. In hoofdstuk 3 merkten we ook op dat we in het tijdsbestek van dit ontwikkeltraject niet bij machte waren daar een grote stap voorwaarts in te zetten.

6.3 Een eerste stap

Als indicatie voor verdere ontwikkeling het volgende.

De certificeringeisen worden nu als minimumeisen gezien, maar men zou zich kunnen voorstellen dat indien er meer kennis over de transfer tussen de verschillende eisen zou zijn, sommige eisen zouden kunnen vervallen, omdat de te beheersen vaardigheden al door andere eisen worden gedekt. Tevens zou dat kunnen betekenen dat indien we niveaus van beheersing van de verschillende eisen zouden kunnen aangeven op basis daarvan een hoog niveau met betrekking tot de ene eis zou kunnen worden afgewogen tegen een laag niveau met betrekking tot een andere eis.

We nemen als voorbeeld de certificeringeis in blok 2/vindplaats stage/organisatie: 'tijdens de uitvoering blijkt vanuit het perspectief van de organisatie dat de student tijdens de les klassikale en/of groepsinstructie kan geven zodat de kinderen daarna de activiteit weer zelfstandig kunnen onderhouden'.

Niveau 1 zou dan zijn: de student heeft een bepaalde manier om dit op te lossen.

Niveau 2 zou zijn: de student blijkt verschillende manieren te hebben om dit op te lossen.

Niveau 3 zou kunnen zijn: de student blijkt de situatie zo te kunnen problematiseren dat de kinderen het probleem zelf weten op te lossen.

Aan de hand van dit voorbeeld is duidelijk dat er op dit gebied nog een lange weg te gaan is voordat de certificeringeisen kunnen worden teruggebracht tot een aantal kenmerkende situaties, waarbij het zinvol is deze differentiaties aan te brengen.

6.4 Wat kunnen we wel?

We keren terug naar het toetsen van bewegingsvaardigheden. Het gaan dus om waarneembaar gedrag in de feitelijke lessituatie of in een uitsnede daarvan.

We onderscheiden voorlopig op het gebied van eigen bewegingsvaardigheid een vijftal toetsvormen.

1. De op het vervullen van een functie gerichte toets in een spel

Voorbeeld: tijdens een lummelspel observeer je aan de hand van een scoreformulier de balbezitter, de aanspeler en de lummel op bijvoorbeeld drie kwaliteiten: de wijze van de bal spelen, zich aanbieden op de bal ontvangen, op meerdere richtingen gericht zijn (zie Basisdocument Bewegingsonderwijs, pag. 146).

2. Het beoordelen op uitvoeringswijze

De meest vergaande vorm treft men in de turnwereld aan waarbij de uitvoeringswijze van een bepaalde bewegingsopdracht vrij precies is voorgeschreven en het niet op de voorgeschreven wijze van uitvoeren aanleiding is voor puntenaftrek.

Veel minder vergaand staan voorbeelden in het Basisdocument Bewegingsonderwijs waarbij eveneens de uitvoeringswijze (maar dan globaal) is voorgeschreven en de observator vier niveaus kan onderscheiden. Als er in deze publicatie bij bijvoorbeeld het hoofdstuk Certificering sprake is van niveaus, dan is naar dat voorbeeld verwezen.

3. Op gedragscomponenten gerichte beoordeling

Deze vorm treft u in het Basisdocument Bewegingsonderwijs aan bij het beoordelen van reguleringsdoelen. Er worden bij een bepaald bewegingsgedrag items geformuleerd als indicatoren en vervolgens wordt waargenomen in welke mate die items tijdens het onderwijsproces zich voordoen.

Bijvoorbeeld:

- houdt iemand zich aan de spelregels?
- wordt iemand door ieder bij een spel betrokken of slechts door één leerling?

4. Op motorische gedragscomponenten gerichte toets

Het verschil met voorbeeld 1 en 2 is dat je hier focust op de mogelijkheid van een verschuiving tijdens de herhaling en die verschuiving op een of andere wijze waardeert. De leerling leert kennelijk de zwaai te vergroten of de landing door een langere zweeffase uit te stellen.

5. Kenmerkende basissituaties

Deze basissituaties zijn ontworpen vanuit de veronderstelling dat leerlingen de mogelijkheid hebben het geleerde in deze situatie te generaliseren naar andere bewegingssituaties met een gelijksoortige of overeenkomstige problematiek. De basissituatie representeert dus een heel ontwikkelingsgebied. Dat betekent dat wanneer leerlingen een bepaald niveau in een dergelijke test niet halen zij achterstand vertonen en in feite gediend zullen zijn met steunlessen of motorische remedial teaching (zie Gijs W van den Berg: Novibols, 't Web, 2002).

6.5 Consequenties van deze toetsing van de motorische vaardigheid in de leergang

Bij de certificeringeisen worden eisen gesteld aan de motorische vaardigheid. Er is sprake van eigen bewegingsuitvoeringen op niveau 3. Met de bovenstaande vormen van toetsing bij 1 en 4 zou dit kunnen worden bepaald. We aarzelen of dat wel zo rechtstreeks moet gebeuren. Middels de certificering stellen we het aan de ene kant als harde eis, terwijl we aan de andere kant weten dat er geen sterke relatie hoeft te bestaan tussen de eigen vaardigheid en de lesgeefkwaliteit. Een oplossing zou zijn om in de leergang tijdens bijvoorbeeld de activiteiten met betrekking tot observatie van bewegen de cursisten elkaar gericht te laten beoordelen en deze beoordeling te laten meetellen bij het constateren of een cursist wel of niet naar behoren aan de certificeringeisen (die dan opeens functioneren als eindtermen) heeft voldaan.

We kunnen ons voorstellen dat opleidingen andere wegen weten te vinden of een andere beweegcultuur voorstaan. Dat mag echter niet tot gevolg hebben dat de certificeringeisen niet worden nagestreefd of aangehouden.

6.6 Andere toetsmomenten

Bij de wijze van afsluiten van de verschillende blokken of modules gelden geen andere regels dan bij de initiële opleiding in het algemeen. Er is in het opleidingsonderwijs inmiddels een breed arsenaal aan vormen van toetsing.

Voor de leergang is essentieel, met name bij de overgang van blok 1 naar blok 2, dat de wijze waarop toetsing heeft plaatsgevonden en de resultaten daarvan voor niet bij

de leergang betrokken opleiders inzichtelijk is. Dit omdat de cursus aan een ander opleidingsinstituut moet kunnen worden voortgezet.

De meest eenvoudige oplossing voor dit probleem is een centraal examen. Deze oplossing past echter niet in de huidige opleidingsstructuur, ondergraaft de professionele autonomie van de instituten en is bovendien zeer bewerkelijk.

De enige andere mogelijkheid is tweeledig. Aan de ene kant houden de opleidingen zich aan de overeengekomen certificeringeisen en beschouwen deze als eindtermen.

Aan de andere kant legt de student een dossier aan, waaruit blijkt dat hij aan de eindtermen voldoet. Dat betekent voor de opleidingsdocent, dat zelfstudie-opdrachten moeten worden gecontroleerd en worden beoordeeld. Dat betekent ook dat er ergens aantekeningen zijn opgenomen van de vaardigheid in hulpverleningstechnieken (het 'vangen'). De cursisten kunnen wel verantwoordelijk worden gesteld voor de administratieve volledigheid van het dossier, maar de opleidingsdocent zal hem toch 'waarderingen' moeten aanreiken, die het dossier mede vulling geven.

Beter is nog dat het dossier wordt samengesteld in de vorm van een portfolio, waarbij ook reflecties op eigen lesgeefhandelen zijn opgenomen en aantekeningen van mentoren of begeleiders/opleiders. Daarbij moeten we ons er wel van bewust zijn dat een portfolio (in ieder geval bij Korthagen) feitelijk bedoeld is als een instrument om begeleiding op te baseren, terwijl we het hier ook een toetscomponent meegeven.

We verwijzen hiervoor naar algemene publicaties die in het Pabo-werkveld breed bekend zijn van K. Vreugdenhil en/of Dorothee van Kammen (APS).

Literatuur

Onderstaand een lijst van publicaties die zijn geraadpleegd.

We wijzen erop dat een aantal publicaties of delen daarvan uitstekend geschikt zijn voor zelfstudie. Deze zijn met een * aangegeven.

*Bais-Pabo-Calo - *Videobeelden en interactieve vragen m.b.t. bewegingsgedrag van kleuters*

*Bakker, R. & Vermeer, A. (1992). *Opvattingen over motorische remedial teaching*. Zeist: Jan Luiting Fonds

Beirendonck, L. van (1998). *Beoordelen en ontwikkelen van competenties*. Leuven/Amersfoort: Acco

*Berg, G. van den, Doodewaard, C. van e.a. († Stegeman, H. (eindredactie)) (1995). *Zorgverbreding in de lichamelijke opvoeding*. Baarn: Bekadidact

Berg, G.W. van (2002). *Novibols*. Nijverdal: 't Web

*Berg, T. van den e.a. (1988). *Werkboek bewegingsonderwijs voor de basisschool*. Baarn: Bekadidact

*Berkel, M. van (1998). *De samenwerking tussen vakleerkrachten bewegingsonderwijs en groepsleerkrachten*. Enschede: SLO/Jeugd in beweging

*Berkel, M. van (1998). *De vakleerkracht: stuwende kracht op de basisschool*. Lichamelijke Opvoeding, no. 2

Brouwer, B. (1991). *Evaluatie van bewegingsgedrag*. Lichamelijke Opvoeding, 79

Buitink, J. & Wouda, S. (2001). *Samen-scholing*. Velon tijdschrift voor leraren-opleiders, 22 (1)

Gelder, W. van & H. Stroes (1990). *Basislessen*. Amersfoort: Acco

Hendriksen, J. (2001). *Intervisie bij werkproblemen*. Baarn: Nelissen

*Heuvel, M. van de, e.a. (2000). *Nieuwe richtingen in de georganiseerde sport*. Arnhem: Diopter-Janssen & Van Bottenburg BV. NRC/NSF 505

*Kemper, H.C.G. e.a. (1994). *Stilstaan bij bewegingsonderwijs, theoretische achtergronden voor het werken in de basisschool*. Groningen: Wolters-Noordhoff

Korthagen, F.A.J.: *Leraren leren leren*; Inaugurele rede Kohnstamm leerstoel (1998). Vossiuspers

- Korthagen, F.A.J. e.a. (2002). *Docenten leren reflecteren*. Baarn: Nelissen
- Melief, K. e.a. (2002). *Leren van lesgeven*. Baarn: Nelissen
- *Mooij, C. e.a. (1998). *Basisdocument Bewegingsonderwijs*. Zeist: Jan Luiting Fonds
- Mooij, C. e.a. (2002). *Leerlingvolgsysteem Bewegingsonderwijs*. Zeist: Jan Luiting Fonds
- Mulder, T. (2001). *De geboren aanpasser*. Amsterdam: Contact
- *Oenen, S van & Hajer, F. (2001). *De school en het echte leven*. Utrecht: NIZW
- Palen, H. van der en Teune, R. (1997): *Spel in zicht*. Baarn: Bekadidact/APS
- *Raadsveld, B. & Swijting, Z. (1999). *Planmatig bewegingsonderwijs*, Lisse: Swetz & Zeitlinger
- *Stegeman, H. & Faber, K. (red.) (1998). *Onderwijs in bewegen*. Houten: Bohn Stafleu en Van Loghum
- Tillema, H.H. (1996). *Development centers*. Deventer: Kluwer
- *Timmers, E. (2001). *Bewegingsdidactiek*. Haarlem: De Vrieseborch
- Westerbaan, D. en Hazelebach, C. (1989). *Circus is een spel*, Amsterdam, Circus Elleboog en Projectgroep Bewegingsonderwijs

Specifiek deel



Inleiding

Dit specifieke deel omvat een van voorbeelden voorziene beschrijving van mogelijkheden om de leergang in de vorm van vier blokken/clusters te programmeren. De gezamenlijke voorbeelden vormen een deel van de programmatische invulling van de leergang. Het zal de opleidingsdocent niet veel moeite kosten aan de hand van de voorbeelden zijn programma concreet in te vullen.

In hoofdstuk 1 van het Algemene deel hebben we het voorbeeldkarakter van deze publicatie min of meer fundamenteel beargumenteerd. Daaruit kon worden geconcludeerd dat het voorbeeldmatige in het specifieke deel zwaarder is aangezet dan in het algemene deel. In het algemene deel geven we middels de certificeringeisen en de daaruit afgeleide inhoudselementen weliswaar voorbeelden, maar in wezen zijn de vrijheidsgraden om van die voorbeelden af te wijken beperkt. Immers, als je van een certificeringeis afwijkt, verplicht het opleidingsinstituut zich een zodanig alternatief aan te bieden, dat dit de certificering van de leergang als geheel niet in gevaar brengt. In het specifieke deel telt die eis veel minder zwaar, want alles kan anders, zeker als het om een operationele uitwerking gaat van algemene(re) uitspraken.

We spraken daarom in hoofdstuk 1 over voorbeelden met een hoofdletter en voorbeelden met een kleine letter. In het eerste geval ging het om de clusters en in het verlengde daarvan de certificeringeisen en de inhoudselementen. In dit specifieke gedeelte gaat het om een uitwerking van de clusters in een aantal activiteiten, al dan niet in een realistische werkaanpak. In deze trapsgewijze reeks van transformaties zijn allerlei vakmatige en onderwijskundige keuzes gemaakt, maar we hebben betoogd, dat het ten allen tijde blijft gaan om een voorbeeld 'hoe iets zou kunnen'. Op het meest concrete niveau van de uitvoeringspraktijk (lesvoorbeelden, toetsvoorbeelden, lessuggesties en dergelijke) zijn het voorbeelden geworden met een kleine letter. Het ene tikspel kan vervangen worden door het andere, de ene werkvorm kan ingewisseld worden voor een andere. Al naar gelang de operationalisering concreter wordt, wordt de keuze van het volgende voorbeeld in de vertaling naar de praktijk vrijblijvender in die zin dat de leerstof vervangen kan worden door even concrete alternatieven terwijl dezelfde doelstelling wordt bereikt. Als voorbeeld van deze inwisselbaarheid: het leren toepassen van manuele bewegingssturing kun je op het niveau van de ervaring voor de student de waarde en werking van dat principe ontdekken met het aanleren van een salto, maar ook met het leren van de 'dode val' als afsprong bij het ringzwaaien. De technische handeling is echter verschillend. Gaat het dus om 'de waarde en werking' dan zijn deze bewegingsvormen inwisselbaar, gaat het om de technische vaardigheid dan zijn deze bewegingsvormen zo verschillend dat het niet inwisselbaar is.

Het verantwoorden van deze voorbeeldmatige uitwerking vinden we echter niet het belangrijkste. Veel belangrijker vinden we de voorbeeldfunctie van dit document als het gaat om het aanreiken van ideeën en voorzetten om ook het opleidingsonderwijs en de nascholing een innovatieve wending te geven. We bekenden ons al tot reflecteren als basisprincipe van het werkplekleren, maar we hebben ook naar werkvormen gezocht die in de opleidingsinstituten voor bewegingsonderwijs nog niet altijd

gemeengoed zijn. Bijvoorbeeld het uitgaan van kernthema's bij de leerstof, het soms aanleunen tegen vormen van drama, het hanteren van een logboek en de moed om te kiezen voor vier baserende opleidingswerkvormen.

Een tekortkoming van deze voorbeeldmatige uitwerking is een gebrek aan duidelijkheid met betrekking tot de studielast. In zijn algemeenheid kan gesteld worden dat elk blok overeenkomt met een studiebelasting van vijf modules, is gelijk aan 200 uur. Maar het aantal contacturen is daarbij verschillend. Wel is duidelijk dat het eerste blok vanwege de wijze waarop wij de voorbeelden hebben aangegeven verhoudingsgewijs veel contacturen vraagt, maar het derde en vooral het vierde blok aanzienlijk minder. Het is aan de verschillende opleidingsinstituten hier een precieze invulling voor te geven.

Blok 1: Aanbieden van activiteiten

1. Inleiding
2. Certificeringeisen
 - 2.1 Vindplaats: stage/werkplek
 - 2.2 Vindplaats: contacturen en zelfstudie
 - 2.3 Toelichting op de certificeringeisen
3. Inhoudselementen
 - 3.1 Leerlijnen en didactiek
 - 3.2 Theorie
4. Voorbeelden
 - A. Voorbeelden in relatie tot planning
 - B. Lesvoorbeelden
 - C. Voorbeelden van stageopdrachten
 - D. Toetsvoorbeelden

1. Inleiding

In dit eerste blok gaat het allereerst om een veelheid aan eenvoudige bewegingsactiviteiten. Daarnaast gaat het erom dat de cursisten ervaren dat deze activiteiten aan kinderen van verschillende leeftijdsgroepen verschillend moeten worden gepresenteerd en vooral ook georganiseerd. Het gaat daarbij om de ontdekking dat er ook in het bewegingsonderwijs logische volgordes bestaan die op vaktheoretische inzichten zijn gebaseerd. Leeftijd van de leerlingen en het niveau van bekwaamheid zijn belangrijke richtinggevers, maar niet doorslaggevend.

Als startpunt voor dit blok wordt ervan uitgegaan dat de cursist al ervaring heeft met het bewegen van jonge kinderen voor wat betreft methodiek/didactiek in de initiële opleiding en in de stage. Belangrijk aandachtspunt is dat de cursist tot het inzicht komt dat bewegende kinderen op oudere leeftijd behoefte hebben om op een andere manier bewegend actief te zijn. Het tegemoet komen aan die door kinderen gestelde uitdaging staat centraal.

2. Certificeringeisen

In het algemeen gedeelte (hoofdstuk 3) werd betoogd dat we de certificeringeisen zien als een ijkpunt voor de opleidingen om te bepalen of ze wel aan de beoogde kwaliteit van de leergang voldoen. Tevens zouden de certificeringeisen in de leergang zelf als eindtermen van een blok kunnen functioneren. Vandaar dat we deze nogmaals herhalen om aan te geven welke leerdoelen we in dit blok nastreven.

2.1 Vindplaats: stage/werkplek

Uit de lesvoorbe- reiding blijkt dat de student:	• concrete lesdoelen kan formuleren in relatie tot de gekozen bewegingsactiviteiten • uit een door de opleiding voorgesteld aanbod bewegingsactiviteiten kan selecteren die aansluiten bij het gemiddeld niveau van de groep • die bewegingsactiviteiten kan vertalen naar de specifieke omstandigheden van stageschool en bewegingsruimte • de activiteiten veilig en efficiënt in de ruimte weet te plaatsen • de te nemen veiligheidsmaatregelen goed kan inschatten • persoonlijke leerdoelen op het gebied van organisatie en op het gebied van noodzakelijke situatiewijziging weet te formuleren met betrekking tot het eigen lesgeefgedrag
Tijdens de uitvoering blijkt vanuit het perspectief van organisatie dat de student:	• aan het begin van de les de hele groep zo instructie kan geven dat de kinderen snel en veilig 'aan het werk zijn' • tijdens de les klassikale en/of groepsinstructie kan geven zodat de kinderen daarna de activiteit weer zelfstandig kunnen onderhouden • efficiënt de wisseling van activiteit kan regelen • de werkvormen 'werken in groepen', 'vrij werken' in groep 3/4/5 en 'klassikaal werken' in groep 6/7/8 kan toepassen • de les kan afsluiten door samen met de kinderen de materialen snel en doelmatig op te ruimen • de voorziene veiligheidsmaatregelen adequaat kan toepassen
Tijdens de uitvoering blijkt vanuit het perspectief van begeleiden dat de student:	• indien nodig bewegingssituaties zo kan wijzigen dat iedereen mee kan blijven doen • indien nodig activiteiten op verschillende niveaus kan voordoan • hulp kan verlenen aan kinderen in situaties die in hun ogen risicovol zijn • eenvoudig storend of ongewenst gedrag van kinderen zo kan hanteren dat de les gewoon door kan gaan • af kan zien van voornemens indien het lesgebeuren hiertoe aanleiding geeft • op momenten kan observeren in relatie tot de lesdoelen
Op basis van een persoonlijke evaluatie blijkt dat de student:	• kan beoordelen of de activiteiten aansluiten bij het niveau van de kinderen • kan beoordelen of er nog voldoende uitdagende leerkanalen zijn als de activiteiten een volgende keer opnieuw zouden worden aangeboden • een passend vervolg weet te kiezen in relatie tot het getoonde bewegingsgedrag van de kinderen ook vanuit het perspectief van veiligheid • uitspraken kan doen over persoonlijke ervaringen en overwegingen tijdens de les met behulp van een reflectiemodel • persoonlijke leerdoelen kan formuleren voor een volgende stageles

2.2 Vindplaats: contacturen en zelfstudie

Met betrekking tot de vakinhoud, de leerlijnen is de student:	• in staat de bewegingsproblemen van de twaalf leerlijnen te typeren in woorden en te herkennen bij bewegende kinderen • op basis van eigen bewegingservaring bekend met 4 kernactiviteiten binnen de respectievelijke leerlijnen balanceren, springen, doelspelen en tikspelen, 3 kernactiviteiten binnen de leerlijnen zwaaien en bewegen op muziek, 2 kernactiviteiten binnen jongleren en mikken en 1 kernactiviteit binnen de leerlijnen klimmen, over de kop gaan, hardlopen en stoeispelen (dat zijn dus 30 kernactiviteiten) en kan dus een voorbeeld geven • bekend met de wijze waarop in 6 leerlijnen (balanceren, springen, doelspelen, tikspelen, zwaaien en bewegen op muziek) opeenvolgende complexiteit is te onderscheiden
Met betrekking tot de didactiek is de student:	• bekend met de belangrijkste elementaire handelingen die zich voordoen bij het opbouwen, aanbieden, organiseren, hulpverlenen, beveiligen van 30 kernactiviteiten • bekend met de voor- en nadelen van klassikale- en groepjesorganisatie • bekend met verschillende vormen van groeperen en de betekenis hiervan • bekend met de opzet van een formele lesvoorbereiding en evaluatie • in staat onderwijskundige aspecten (interactie, spanningsboog, moeilijkheidsgraad, leereffect en dergelijke) te onderkennen in de terugblik op een activiteit en kan hier consequenties aan verbinden
Met betrekking tot de theoretische vorming is de student:	• bekend met een begrippenkader uit literatuur rond activiteiten en leerlijnen • bekend met methodische volgordes op basis van vakliteratuur (1 of 2 publicaties) • in staat om relaties te leggen tussen verschillende onderwijskundige aspecten uit onderwijssituaties (schematiseren) en tot alternatieve afwegingen te komen

2.3 Toelichting op de certificeringeisen

Zoals de overkoepelende titel van dit blok aangeeft, ligt het accent op een veelheid van bewegingsactiviteiten. Het is van het grootste belang dat voor de cursist in dit blok het 'meemaken' in opleidingsinstituut en stage/werkplek centraal staat. Overigens dient in de stage dus gekozen te worden voor een door de cursist te hanteren organisatie. Indien dit eerste blok nog tijdens de initiële opleiding door de cursist wordt gevolgd, is het grote voordeel dat de cursist er tijdens de stage nog niet alleen voor staat. Een begeleidend mentor is dan aanwezig. Dat maakt het ook mogelijk de basisschoolklas op te splitsen waarbij de cursist met kleinere groepen intensiever participierend kan observeren, terwijl hij al wel handelend optreedt. Die reflectiemomenten zijn nodig om tijdens de leergangbijeenkomsten ten opzichte van zichzelf en naar de opleidingsdocent feedback te geven. Uit het voorgaande wordt duidelijk waarom we in dit blok pleiten voor een zo hoog mogelijke cursist-opleidingsdocent interactie (anders gezegd: veel contacturen) en dit in de andere blokken minder centraal stellen. Het 'zoveel mogelijk meemaken' houdt ook in dat in dit blok nog een beperkte hoeveelheid zelfstandige verwerking van theorie plaatsvindt. Ook dat zal in de volgende

blokken meer aan de orde zijn. In dit blok beperken we ons tot het intensief bestuderen van het Basisdocument Bewegingsonderwijs, kennis van de wijze waarop lesvoorbereidingen kunnen plaatsvinden en enige reflectie op groepeeringsvormen en ander (bewegings)onderwijskundige begrippen.

3. Inhoudselementen

In hoofdstuk 4 beschreven we dat we inhoudselementen zien als een gehoorzame en consistente uitwerking van de certificeringeisen. We hebben daarvoor aan de ene kant vier bepalende didactische werkwijzen onderscheiden en deze inhoudelijk toegespitst op de categorieën leerlijnen en didactiek. We hebben zo de dragende elementen van het programma in een overzicht ondergebracht.

3.1 Leerlijnen en didactiek

	Leerlijnen	Didactiek
Zelf uitvoeren (van)	• 30 eenvoudige activiteiten voor groep 3-8 op niveau 1 en 2 doen • complexiteitsverschillen ervaren tussen activiteiten voor 3/4, 5/6 en 7/8 • eenvoudige arrangement- en regelaanpassingen ervaren • lessen werken in groepen en klassikale lessen	• instrueren, groeperen en organiseren • beveiligen activiteiten • opbouwen en opruimen van arrangementen • aanbieden van reeds uitgewerkte (voorbereide) activiteit • aanbieden van een gedifferentieerd aanbod op 2 niveaus
Participerend observeren (van)	• effecten van kleine arrangementsveranderingen (met het oog op iedereen mee laten doen en differentiatie)	• lesgever met betrekking tot instrueren, groeperen en organiseren • verdelen en regelen van de taken in activiteit
Analyseren van beelden (ten aanzien van)	• verschillen in deelname van kinderen aan activiteiten en eigen deelname	• eigen lesgeefgedrag aan kinderen met betrekking tot instrueren, groeperen en organiseren • verschillende voorbeelden van verschillende wijzen van starten van activiteit • verschillende lesorganisaties: klassikale en groepjeslessen
Terugblikken (op)	• gevaarsfactoren bij activiteiten • eigen leerprocessen • bewegingsproblemen in activiteiten • complexiteitsverschillen tussen activiteiten	• voor- en nadelen klassikale en groepenorganisatie • verschillende vormen van groeperen en de betekenis hiervan voor verschillende kinderen • complexiteitsverschillen tussen activiteiten voor kinderen • voorbereiden van activiteiten en lessen en het vastleggen hiervan

3.2 Theorie

Zoals reeds aangegeven willen we een zelfstandig theoretisch studieprogramma in dit blok heel beperkt houden. Dit om geen nieuwe wijsheden te ontwikkelen alvorens het een en ander aan de lijve te hebben ervaren, op de werkplek te hebben ondervonden of in de stage te hebben ervaren. Dat heeft ook te maken met de grote betekenis die we aan reflecteren hebben toegedacht.

We achten in relatie tot de certificeringeisen wel de volgende theoretische verkenningen noodzakelijk:

- de opbouw van het begrippenkader binnen bewegingsonderwijs (de terminologie uit het Basisdocument Bewegingsonderwijs weten te hanteren is hier in feite afdoende)
- de systematiek van een lesvoorbereiding en evaluatie (kan al bekend zijn uit het bewegen aan het jonge kind)
- theoretische reflectie op groeperingsvormen (mogelijk al bekend, zie boven)
- een (bewegings)onderwijskundig begrippenkader.

4. Voorbeelden

A. Voorbeelden in relatie tot planning

Mogelijke bewegingsactiviteiten

De 30 kernactiviteiten die in de certificeringeisen zijn genoemd, kunnen de meeste bewegingsthema's dekken. Hiermee wordt een goed beeld van het brede spectrum van mogelijke en zinvolle activiteiten gegeven. Vanwege hun complexiteit zijn 5 bewegingsthema's (touwklommen, steunend zwaaien, retourneren en ver- en hoogspringen) doorgeschoven naar blok 2. Het aan de orde stellen van deze thema's in dit blok zou strijdig zijn met het uitgangspunt, dat hierboven werd beschreven. In een later stadium van de opleiding komen ze meer tot hun recht en dat is ook zinvoller in relatie tot de stage/werkplek. Rekenkundig wordt het hierdoor mogelijk om voor 3 bewegingsthema's twee kernactiviteiten aan te bieden. Inhoudelijk doen we dat dan ook. Gezien het belang van de bewegingsthema's en de relatieve eenvoud van de activiteiten is gekozen voor de bewegingsthema's schommelen, lummelspelen en tikspelen.

Het is de bedoeling dat de opleidingsdocent het bewegingsprobleem uit ieder bewegingsthema werkelijk indringend aan de orde stelt. Met de door ons voorgestelde activiteiten kan dat ook. Tevens kunnen de activiteiten met enkele aanpassingen 4 tot 6 jaar aangeboden worden aan kinderen van de basisschool. Het is dus duurzame leerstof. Op basis van zijn inzicht en ervaring zal de opleidingsdocent in veel gevallen daarom de activiteiten aanbieden, zoals die aan groep 5/6 aangeboden kunnen worden en hij zal aangeven welke veranderingen meestal noodzakelijk zijn om de activiteiten om te buigen voor groep 3/4 of 7/8.

Een specifiek probleem is het gebruik van de minitramp. Dat is een springtoestel dat grote deskundigheid vereist om te gebruiken in het aanbod voor de kinderen. Als je ervoor kiest om dit toestel in blok 2 van de leergang aan te bieden, is het mogelijk om direct veel tijd te besteden aan de introductie, veiligheidsaspecten en het vervolg op minitrampspringen. Bovendien zijn de cursisten in blok 2 veelal mensen die echt door willen gaan voor vakleraar. In blok 1 is de groep die niet opteert voor vakleraarschap groter, omdat op veel opleidingen dit een blok zal zijn, dat in de differentiatie wordt aangeboden. Aan de andere kant is dit het enige blok waarin de stageactiviteiten onder verantwoordelijkheid van een bevoegd docent vallen en dus is het in dit blok eerder mogelijk om tijdens de stagelessen veel aandacht te besteden aan de begeleiding van het minitrampspringen. Om de beginsituatie van de cursisten in blok 2 redelijk gelijk te houden is er voor gekozen dat de minitramp aandacht krijgt in de blok 1 en wordt gebruikt bij de vrije sprongen en bij het wendspringen. Wij raden alle opleidingen aan om in blok 1 in ieder geval dit voorstel over te nemen.

Bij de keuze van de activiteiten die in blok 1 van de leergang worden aangeboden hebben we ons laten leiden door de volgende overwegingen.

1. De gekozen activiteiten geven de studenten een breed beeld van activiteiten die met basisschoolkinderen mogelijk zijn.
De activiteiten vertegenwoordigen bijna alle 31 bewegingsthema's uit de 12 leerlijnen.
2. Het aantal activiteiten is voldoende om tijdens de stage (15 lessen) aan de groepen 3 t/m 8 bewegingsonderwijs lessen te verzorgen. Het aantal activiteiten is zo gekozen dat ze in de modules in voldoende mate kunnen worden behandeld.

Met betrekking tot het aantal activiteiten wordt de ondergrens bepaald door dat wat nodig is voor de stage en de bovengrens door dat wat mogelijk is binnen de module.

- De activiteiten hebben een beperkte risicofactor met betrekking tot veiligheid. Activiteiten waar de lesgever intensief bij moet hulpverlening, worden nog niet in het eerste blok aangeboden.
- De activiteitskeuze is vooral gericht op groep 5/6. Activiteiten die veel aanpassingsmogelijkheden hebben voor vereenvoudiging en uitbouw zijn in blok 1 goed bruikbaar.

Bij de selectie is uitgegaan van het Basisdocument Bewegingsonderwijs (Jan Luiting Fonds, 1999, Zeist).

In de kolom 'groep' staat eerst de groep zoals die in het Basisdocument Bewegingsonderwijs vermeld staat. Tussen haakjes staat erachter voor welke groep de activiteit mogelijk ook bruikbaar is.

Leerlijn	Bewegingsthema	Activiteit	Groep
Balanceren	Balanceren	Gaan over een half instabiel vlak	5/6 (3/8)
	Rijden	Zittend skateboarden	3/4 (tot 8)
	Glijden	Staand glijden	7/8
Totaal 4	Acrobatiek	Stoeltje	5/6 (tot 8)
Klimmen	Klauteren	Steile wand	5/6 (3/8)
Totaal 1	Touw klimmen		
Zwaaien	Schommelen	Touwzwaaien hoog vlak en landen op mat	5/6 (tot 8)
		Staand schommelen	5/6 (7/8)
	Hangend zwaaien	Circuszwaai landing in voorzwaai	5/6 (3/8)
Totaal 3	Steunzwaaien		
Over de kop	Over de kop	Duikelen achterover aan de ringen	5/6
Totaal 1			
Springen	Vrije sprongen	Minitramp springen, rechtstandig	3/4 (tot 8)
	Steunspringen	Wendspringen met plank en minitramp	3/8
	Loopspringen	Synchroonspringen over hindernissen	5/6 (tot 8)
	Touwtje springen	Springen met volgen	5/6 (3/8)
	Ver- en hoogspringen		
Totaal 4			
Hardlopen	Hardlopen	Estafette	3/8
Totaal 1			

Mikken	Wegspelen	Doos wegschuiven (of Kranten mikken)	3/4 (tot 8)
Totaal 2	Mikken	Gooien in korf/basket	3/8
Jongleren	Werpen en vangen	Kaatseballen	3/8
	Soleren	Solo-racketspel	5/6 (tot 8)
Totaal 2	Retourneren		
Doelspelen	Keeperspel	Chaosdoelenspel	3/8
	Lummelspel	Matlummelspel Opbouwend lummelspel	3/4 (tot 6) 5/6 (tot 8)
Totaal 4	Aangepast sportspel	Pilonbal	5/6 (tot 8)
Tikspelen	Tikspelen	Overlooptikspel Kriskrasspel met functiewisseling	3/8 5/8
	Afgooispelen	Duo-jagerbal met schuilplaats Trefbal 4 tegen 4	5/6 (tot 8) 5/6 (tot 8)
Totaal 4	Honkloopspelen		
Stoeispelen	Stoeispelen	Bal afpakken	3/8
Totaal 1			
Bewegen op muziek	Bewegen op tempo	Looppas op actuele muziek	7/8 (3/8)
	Bewegen n.a.v. vorm	Inzetten en stoppen na 8 tellen	5/6 (tot 8)
Totaal 3	Een dans uitvoeren	Volksdans	3/6 (tot 8)
Totaal 30			

Van deze 30 activiteiten worden er 23 uitgewerkt in het vervolgboek op het Basisdocument Bewegingsonderwijs dat de SLO in opdracht van de KVLO aan het schrijven is.

Van deze 30 activiteiten staan er 11 op de cd-rom van het Basisdocument Bewegingsonderwijs.

B. Lesvoorbeelden

Voorbeeld 1

Lesdoelstellingen

1. *Leren arrangeren, instrueren, groeperen en stimuleren als lesgever.*
2. *Belangrijke organisatorische aspecten ten aanzien van 4 activiteiten.*
3. *Veranderingsmogelijkheden in 4 activiteiten om de activiteit voor iedereen te laten lukken.*
4. *Leren kennen van mogelijkheden van gymmaterialen ten aanzien van verplaatsbaarheid, verstelbaarheid en koppelbaarheid.*

Na de vierde les van de module 'Inrichten, instrueren en organiseren van bewegingsactiviteiten die lukken' hebben 4 cursisten de opdracht gekregen ieder een activiteit voor te bereiden, zodat die in de vijfde les aan medecursisten aangeboden kan worden. Ze hebben vooraf in de boeken de arrangementen bestudeerd en onderling de beschikbare materialen verdeeld. Toen is een plattegrond van de gymzaal gemaakt, om onderling af te spreken waar welke opstellingen geplaatst zouden worden.

Bij het begin van de les geeft iedere cursist die een activiteit voorbereid heeft een zestal andere cursisten opdracht het arrangement zo te plaatsen als hun bedoeling is. Als alle arrangementen, inclusief de noodzakelijke afbakeningen, klaar staan beginnen ze hun instructie. De medecursisten staan langs de kant en bij twee situaties moeten enkelen helpen bij het voordoen van de activiteit. Eén cursist deelt de groepen in en wijst daarna waar iedere groep begint. De cursisten blijven bij hun 'eigen' activiteit staan en stimuleren hier hun klasgenoten. Eén cursist zorgt om de tien minuten voor een goede wisseling van activiteit en na 40 minuten gaat iedereen aan de kant zitten op een plaats waar ze alle arrangementen goed kunnen zien. Dan begint een klassikale nabespreking waarbij de docent eerst aan de klasgenoten vraagt of de instructie voor het klaarzetten helder was, de instructie voor de activiteiten snel en duidelijk was en of het voorbeeld of het ontbreken hiervan een goede functie had in de instructie. Daarna bespreekt iedere cursist die een activiteit had voorbereid het geheel op mogelijke gevaarsfactoren, veranderingen in het arrangement t.en opzichte van een groep in de basisschool en aandachtspunten in de begeleiding bij een groep kinderen zoals ze die kunnen verwachten op grond van de literatuur. Bij iedere activiteit geeft de docent eventueel een aanvulling als dit essentieel is dat de cursisten dit weten voordat ze de activiteit in de stage uitvoeren. De vier activiteiten die de cursisten hebben gedaan, worden daarna in een filmpje van 12 minuten met kinderen van de basisschool getoond. Groep 7 is de groep die de activiteiten doet en de nabespreking van 10 minuten gaat over aandachtspunten die nog niet eerder in de les genoemd waren en op de video nadrukkelijk naar voren komen. Tot slot ruimen alle cursisten een ander arrangement op dan ze klaar gezet hadden.

Voorbeeld 2

Les 2 van module 'Volgordes binnen leerlijnen'.

Lesdoelstellingen

1. *Leren van volgordes binnen doelspelen, springen en tikspelen.*
2. *Leren van volgordeprincipes binnen doelspelen, springen en tikspelen.*
3. *Leren van volgordeprincipes.*
4. *Reflecteren op bijstellingen om de activiteit boeiend te houden.*

- Geen voorbereiding.
- Cursisten gaan per tweetal achter de computer in het computerlokaal kijken naar de cd-rom bij het Basisdocument Bewegingsonderwijs.
- 1 Activiteit uit doelspelen, 1 activiteit uit springen en 1 activiteit uit tikspelen.
- Kies 2 activiteiten uit de 3 leerlijnen.
- Observeer alle filmpjes van groep 1/2 tot groep 7/8.
- Noteer alle verschillen tussen de activiteiten die het voor de kinderen moeilijker maken.
- Vul aan met eigen andere ideeën die niet op cd-rom te zien zijn.
- Na 40 minuten naar gymzaal.
- 3 Activiteiten uit bovengenoemde leerlijnen doen.
- Cursisten brengen per activiteit 2 veranderingen aan die het aanmerkelijk complexer maken voor de deelnemers.
- De activiteiten nogmaals doen.
- Veranderingen bespreken op effecten.

Gebruikt onderscheid: volgordeprincipes – bijstellingen.

C. Voorbeelden van stageopdrachten

Voorbeeld 1

Geef (minimaal) 15 stagelessen en geef in ieder geval 5 lessen in groep 3/4 en 5 lessen in groep 7/8. Geef 2 klassikale lessen en de overige lessen werken in groepen. Kies de activiteiten gespreid over alle leerlijnen en bewegingsthema's. Plan ongeveer 4 activiteiten per les. Kies één groep, waarbij je enkele activiteiten herhaalt en passende vervolgen aanbiedt.

Zorg voor:

- goede schriftelijke voorbereiding
- goed gekozen activiteiten wat betreft veiligheid en niveau van de kinderen
- duidelijke en snelle instructie
- informatieve klassikale momenten tijdens de les
- efficiënte wisseling van activiteiten
- bijstellingsmogelijkheden zodat iedereen mee kan doen
- goede hulp en ondersteuning waar dit noodzakelijk is.

Voorbeeld 2

Kies (minimaal) 4 van onderstaande stageopdrachten en kies uit de overige mogelijkheden lessen, zodat je (minimaal) 15 lessen geeft.

- a. Geef 3 lessen (1 aan 3/4, 1 aan 5/6, 1 aan 7/8) met de volgende activiteiten:
 - balanceren: gaan over een (half instabiel) smal vlak
 - springen: rechtstandig springen met behulp van minitramp
 - jongleren: ballon hooghouden/solo-racketspel
 - chaosdoelenspel.
- b. Geef 3 lessen aan (dezelfde) groep 5/6 met de volgende activiteiten:
 - balanceren: stoeltje
 - balanceren: staand glijden
 - doelspelen: pilonbal
 - tikspelen: trefbal 4-4.
- c. Geef 3 lessen aan (dezelfde) groep 7/8 met de volgende activiteiten:
 - zwaaien: staand schommelen
 - springen: touwtje springen met volgen
 - tikspelen: duo-jagerbal met schuilplaats
 - activiteit naar keuze.
- d. Geef 3 lessen (1 aan 3/4, 1 aan 5/6, 1 aan 7/8) met de volgende activiteiten:
 - tikspelen: overlooptikspel
 - stoeispelen: bal afpakken
 - doelspelen: opbouwend lummelspel
 - jongleren: kaatseballen.
- e. Geef 3 lessen aan (dezelfde) groep 3/4 met de volgende activiteiten:
 - balanceren: skateboarden
 - springen: wendspringen
 - mikken: gooien in hoog doel
 - activiteit naar keuze.
- f. Geef 3 lessen (1 aan 3/4, 1 aan 5/6, 1 aan 7/8) met de volgende activiteiten:
 - klauteren: steile wand
 - zwaaien: touwzwaaien vanaf hoog vlak met landen
 - springen: springen over hindernissen (hordenlopen)
 - tikspelen: kriskrasspel (met functiewisseling).
- g. Geef 3 lessen aan (dezelfde) groep 5/6 met de volgende activiteiten:
 - zwaaien: circuszwaaien
 - over de kop gaan: duikelen achterover aan de ringen
 - matlummelspel
 - activiteit naar keuze.
- h. Geef 2 klassikale lessen aan verschillende groepen met onderstaande activiteiten en 1 les werken in groepen met 4 zelf gekozen activiteiten:
 - bewegen op muziek: looppas op actuele muziek
 - hardlopen: estafette
 - bewegen op muziek: inzetten en stoppen na 8 tellen òf volksdans.
- i. Geef 2 klassikale lessen aan verschillende groepen met onderstaande activiteiten en 1 les werken in groepen met 4 zelf gekozen activiteiten:
 - op 3 veldjes hetzelfde spel: doelspelen en/of tikspelen
 - bewegen op muziek: zelf gekozen activiteit.

D. Toetsvoorbeelden

In het algemene deel gaven we in hoofdstuk 3 en 6 al aan wat de beperkte validiteit is van het toetsen in het bewegingsonderwijs en het opleidingsonderwijs.

Toch geven we in de verschillende blokken enkele mogelijke toetsvoorbeelden, omdat we geringe validiteit nog geen motief vinden om helemaal niet te toetsen.

Voorbeeld 1

Een schriftelijke toets waarbij de cursisten aangeven dat ze bekend zijn met de organisatorische en veiligheidsaspecten van de aangeboden kernactiviteiten. Zij kunnen van iedere activiteit beschrijven: arrangement, opdracht/activiteit, regels en bijstellingen.

Voorbeeld 2

De cursisten houden een logboek bij met daarin iedere aangeboden activiteit in de stage en evalueren de gekozen opstelling, de instructie en het groeperen, het wisselen en de begeleiding. Per 5 lessen geven ze aan wat ze geleerd hebben en wat ze de komende 5 lessen willen leren.

Blok 2: Begeleiding en leerhulp

1. Inleiding
2. Certificeringeisen
 - 2.1 Vindplaats: werkplek
 - 2.2 Vindplaats: contacturen en zelfstudie
 - 2.3 Toelichting op de certificeringeisen
3. Inhoudselementen
 - 3.1 Leerlijnen en didactiek
 - 3.2 Theorie
4. Voorbeelden
 - A. Voorbeelden in relatie tot planning
 - B. Lesvoorbeelden
 - C. Toetsvoorbeelden
 - D. De module Ongevallen en veiligheid

1. Inleiding

De studenten hebben in het vorige blok geleerd om een les bewegingsonderwijs aan de groepen 3 t/m 8 aan te bieden en te organiseren, zodat alle kinderen mee kunnen doen.

In dit tweede blok gaat het er om dat de studenten leren de kinderen te begeleiden door het geven van leerhulp zodat kinderen beter leren deelnemen aan de bewegings-situaties.

Het gaat in dit blok vooral om de leerhulp, met als focus de grootste groep kinderen. In blok 3 en 4 zal de aandacht gevestigd worden op kinderen die extra of bijzondere zorg (leerhulp) nodig hebben (zie de modules: 'zorgverbreding' en 'de goede bewegers'). Algemene doelstelling van blok 2 is dus:

'Het leren beter begeleiden van kinderen zodat de kinderen beter leren bewegen in bewegingsituaties'.

De inhoud van dit blok verwijst naar 5 modules die in het Raamplan Vakbekwame leraar bewegingsonderwijs via Pabo (1999) zijn beschreven:

1. Leerdoelen en leerhulp binnen bewegingssituaties (5)
2. Ongevallen en veiligheid (6)
3. Observeren van bewegingsgedrag (7)
4. Reguleren van bewegingssituaties (8)
5. Stage (9).

Tussen de inhoud van de modules 1, 3, 4, 5 kan een dermate grote samenhang worden gebracht dat deze met betrekking tot de certificeringeisen en opleidingsdidactische werkvormen geïntegreerd kunnen worden uitgewerkt.

De module 'Ongevallen en veiligheid' wordt apart uitgewerkt. De opname van deze module in dit blok is al in hoofdstuk 2 aan de orde gesteld. In ieder geval dient deze module op zijn laatst in dit blok te worden geprogrammeerd, omdat de cursist nu (zeker) alleen gaat lesgeven. Hij zal bij ongelukjes of ongelukken zelf moeten kunnen optreden, waarbij geen mentor of begeleidende vakdocent aanwezig is om op terug te vallen.

Het is mogelijk deze module zodanig te plannen dat tijdens iedere bijeenkomst van de cursisten aan deze problematiek aandacht wordt besteed. Dan wordt het mogelijk, ook wat dit onderwerp betreft, op actuele gebeurtenissen (zo die zich - onverhoopt - voor hebben gedaan tijdens het werkplekleren) in te spelen.

2. Certificeringeisen

Nogmaals vermelden we de certificeringeisen van dit blok. Deze certificeringeisen zijn gebaseerd op de eisen uit het eerste blok. De eisen uit het eerste blok worden in dit blok niet herhaald, maar wel als bekend verondersteld. In principe kunnen deze eisen vanwege de samenhang tussen 4 van de 5 modules als einddoelen worden gezien. We wijzen er nogmaals op dat deze certificeringeisen ook gelden voor een 'buitenles', een les bewegingsonderwijs op schoolplein of sportveld. Dat betekent dat alle eisen in een dubbel perspectief moeten worden gezien, omdat een groot aantal lesgeefhandelingen in een minder besloten omgeving dan een gymnastiekzaal een andere toepassings-mogelijkheid krijgen. Het overschrijden van de grens 'binnen-buiten' vraagt niet alleen organisatorische, maar ook persoonsgebonden bekwaamheid.

2.1 Vindplaats: werkplek

Uit de lesvoorbeelding blijkt dat de student:	• haalbare leerdoelen kan formuleren voor verschillende niveaus van deelnemen • haalbare reguleringsdoelen kan formuleren • een lessituatie kan beschrijven met een gedifferentieerd leeraanbod in verschillende bewegingsarrangementen • de aan een gedifferentieerde bewegingssituatie verwante (spel)regelstructuur kan overzien • relevante leerhulp kan voorzien en dit ook kan formuleren • voldoende kennis heeft van het beschikbare materiaal, de toestellen en het gebruik daarvan
Tijdens de uitvoering blijkt vanuit het perspectief van organisatie dat de student:	• de kinderen op een effectieve wijze betreft bij het opbouwen, afbreken en aanpassen van de arrangementen • komt tot adequate vormen van groeperen en ook in staat is de groepen indien nodig te wijzigen (zo mogelijk) in communicatie met de kinderen • de vereiste (spel)regelstructuur snel weet uit te leggen en voor de kinderen aannemelijk te maken • aangepaste arrangementen weet te realiseren als kinderen dreigen af te haken mede in samenspraak met de kinderen
Tijdens de uitvoering blijkt vanuit het perspectief van begeleiden dat de student:	• voldoende tijd neemt om het bewegingsgedrag te observeren en zodoende een afweging kan maken met betrekking tot de leerdoelen die in deze les relevant zijn • zelf in uitvoerende zin bewegingsvoorbeelden kan geven op niveau 1 en 2 • hulp kan verlenen (manuele sturing of vanghulp) bij risicovolle activiteiten • aan een subgroep duidelijk kan maken welk leerdoel voor hen op dat moment relevant is en welke leerhulp kinderen elkaar kunnen geven, terwijl de leeractiviteiten van andere kinderen niet worden onderbroken • voldoende tijd en ruimte biedt om de kinderen tot leren te laten komen
Op basis van een persoonlijke evaluatie blijkt dat de student:	• kan beoordelen welke niveauverschillen er tussen kinderen zijn • samen met een kind het leerproces van dat kind kan bespreken • kan beoordelen welke leerdoelen wel of nog niet voldoende aan de orde zijn geweest en/of herhaling behoeven • kan aangeven welke leerhulp wel en welke niet effectief is geweest • zich bewust is van valkuilen bij observeren (men denke bijvoorbeeld aan stigmatisering, te ideaaltypische bewegingskennis) • leerresultaten kan vastleggen in een leerlingvolgsysteem

2.2. Vindplaats: contacturen en zelfstudie

Met betrekking tot de vakinhoud, de leerlijnen is de student:	• op ervaringsniveau bekend met complexe bewegingsactiviteiten met accent op toepassing in groep 7 en 8 • bekend met de bewegingsproblemen van alle bewegingsthema's • bekend met verschillende differentiatiemogelijkheden van 25 kernactiviteiten verdeeld over de complexere kernactiviteiten • bekend met de algemene niveauaanduidingen binnen een activiteit van de 12 leerlijnen • in staat om de kennis opgedaan op basis van ervaringsleren te transformeren naar andere bewegingsthema's
Met betrekking tot de didactiek is de student:	• bekend met de voor- en nadelen van de vrije werklessen in de bovenbouwgroepen • in staat de kennis opgedaan via eigen motorische ervaring om te zetten naar een leersituatie voor kinderen • in staat de verschillende soorten leerhulp te relateren aan de bewegingsactiviteiten en de mogelijke effectiviteit van de beoogde leerhulp in te schatten • in staat te onderkennen waar bewegingsverhinderingen voor kinderen liggen en daar in pedagogische zin adequaat mee om te gaan
Met betrekking tot de theoretische vorming heeft de student:	• kennis genomen van de verschillende gerichtheden die het begrip differentiatie (tempo, niveau, interesse) voor het bewegingsonderwijs inhoudt en hoe dat de sfeer van de les kan beïnvloeden • kennis genomen van minstens 2 leerlingvolgsystemen en kan de dominante benadering daarbinnen plaatsen • kennis van eisen omtrent veiligheid van toestellen, materialen en het gebruik daarvan in gymzalen en op buitenspeelplaatsen • kennis van veel voorkomende typische bewegingsblessures en de eerste hulpverlening daaromtrent • kennis van de inspanningsfysiologische en (sport)trainingsprincipes die bij een bewegingsles voor basisschoolkinderen van belang zijn

2.3 Toelichting op de certificeringeisen

In dit blok wordt in ieder geval uit elk bewegingsthema weer 1 kernactiviteit aangeboden, die nog niet in blok 1 aan de orde is geweest. Hierdoor krijgen de cursisten een ruimer arsenaal van bewegingsactiviteiten ter beschikking. In dit blok zal het niet alleen gaan om het leren aanbieden van de bewegingsactiviteit, maar vooral om het geven van leerhulp bij die activiteit.

Om goede leerhulp te geven is het van belang dat de cursist inzicht krijgt in de verwantschappen. Het gaat om de verwantschap tussen de reeds bekende kernactiviteiten binnen een bewegingsthema, de verwantschap tussen de bewegingsthema's binnen een leerlijn en de verwantschap met andere bewegingsthema's in andere leerlijnen. Het kan soms zo zijn dat de verandering bij een kind om iets te leren kan worden weggenomen door het aanbieden van andere activiteiten. Kennis van verwantschappen is daarvoor noodzakelijk.

In dit blok zullen de cursisten ook leren dat elk kind op een andere wijze een activiteit uitvoert. Deze verschillen tussen kinderen kunnen gedeeltelijk inzichtelijk gemaakt worden door ze te observeren vanuit bijvoorbeeld vier niveauiduidingen (zie ook Basisdocument Bewegingsonderwijs, inclusief cd-rom).

De kern van het didactische gedeelte van dit blok bestaat uit het leren formuleren van leerdoelen, het geven van leerhulp en het observeren van bewegingsgedrag.

Het gaat daarbij niet alleen om leerdoelen en leerhulp met betrekking tot het uitvoeringsniveau van de activiteit, maar ook om de wijze waarop de kinderen de activiteit reguleren.

Het begeleiden van bewegingsgedrag is een samenspel tussen kinderen en leerkracht.

Het is voor de leerkracht onmogelijk om in een les alle mogelijke leerhulp zelf te geven. Kinderen zullen leerhulp ook zelf moeten leren inzetten en daarbij elkaar kunnen helpen.

De groeperingsvorm waarin de les gegeven wordt is medebepalend voor de vorm waarin de leerhulp geboden kan worden.

In een leerlingvolgsysteem kan de docent aangeven wat uiteindelijk de leerresultaten zijn geweest.

Tot slot zal in dit blok ook aandacht besteed worden aan de rol (persoon) van de leerkracht.

Niet elke vorm van leerhulp past bij de mogelijkheden van iedere leerkracht. Elke leerkracht zal op zoek moeten naar zijn eigen wijze van lesgeven.

3. Inhoudselementen.

We gaven reeds aan dat de certificeringeisen zijn doorvertaald naar inhoudselementen.

Ze worden beschouwd als de dragers van het programma.

3.1 Leerlijnen en didactiek

	Leerlijnen	Didactiek
Zelf uitvoeren (van)	• 12 complexe activiteiten (accent op groep 7/8) doen • niveaudoorbraak ervaren van niveau 1 naar niveau 2 of van 2 naar 3 • diverse leerhulp ervaren voor het bereiken van een niveaudoorbraak • manuele ondersteuning ervaren • differentiatie toepassen • complexe reguleringstaken uitvoeren • verwantschap ervaren tussen kern- en verwante activiteiten	• het aanbieden van een complexe activiteit aan medecursisten • het maken van een eigen voorbereiding van een minder reeds uitgewerkte activiteit (bijvoorbeeld een verwante activiteit) • verschillende soorten leerhulp (bijvoorbeeld manuele ondersteuning, aanwijzingen, enzovoort) • verschillende differentiatieregels • verschillende lesgeefstijlen • lessen in een vrije werkvorm
Partici-perend observeren (van)	• niveau van uitvoeringswijze van medecursisten • niveaudoorbraak van een medecursist • de invloed van leerhulp bij een medecursist • het verband tussen reguleringstaken en de uitvoeringswijze van de bewegings-handelingen	• de verhouding tussen deelnemers en lesgever • de wijze waarop de lesgever omgaat met de niveaoverschillen • de wijze waarop leerhulp gegeven wordt • de belangrijkste gebeurtenissen tijdens een bewegingsituatie
Analyseren van beelden (ten aanzien van)	N.a.v. beelden van kinderen: • deelhandelingen van een activiteit • niveau (1, 2, 3) van kinderen op grond van beelden (met betrekking tot leerlingvolgsysteem) • bewegingsmogelijkheden om met leerhulp op aan te sluiten • belevingsaspecten om met leerhulp op aan te sluiten • reguleringstaken N.a.v. beelden eigen bewegen: • eigen niveau van bewegen op grond van beelden	N.a.v. beelden van een lesgever in een bewegingssituatie: • kenmerken van verschillende lesgeefstijlen • verschillende initiatieven die de lesgever onderneemt N.a.v. beelden van eigen lesgeefgedrag: • positieve initiatieven • problematische gebeurtenissen • eigen lesgeefstijl
Terugblikken (op)	• eigen leerproces bij het bereiken van een niveaudoorbraak • het verschil tussen leerproces en niveaudoorbraak bij cursisten en bij kinderen • de verschillende effecten van leerhulp • het omgaan met niveaoverschillen in homogene en heterogene groepen • de relatie tussen reguleringshandelingen en bewegingshandelingen	• leerdoelen en leerresultaat op korte en lange termijn met betrekking tot eigen bewegingsgedrag en dat van kinderen • valkuilen/problemen bij het geven van leerhulp • de mogelijkheden en gevaren van een leerlingvolgsysteem • de verschillen tussen de cursisten (en docent) met betrekking tot de lesgeefstijlen • de verschillen tussen de cursisten met betrekking tot het uitvoeren van reguleringstaken • de relatie tussen gewenste leerdoelen, leerhulp en lesgeefstijlen met betrekking tot visie op bewegings-onderwijs

3.2 Theorie

De bovenstaande dragers van het programma dienen om aan de certificeringeisen te voldoen nog te worden aangevuld met een aantal met name theoretische concepties, die in de vorm van zelfstudie-opdrachten kunnen worden verworven. Het betreft

- het vergelijken van verschillende observatiemethoden die geschikt zijn voor de lessen bewegingsonderwijs
- onderzoeken van observatiemethode op achterliggende motieven
- kennis nemen van verschillende leerlingvolgsystemen
- leren over bewegen (reflecteren) door kinderen
- formuleren van concrete leerdoelen
- reguleringsaspecten in het bewegingsonderwijs
- werking en belasting van gymmateriaal.

4. Voorbeelden

De volgende voorbeelden worden uitgewerkt:

- A. Voorbeelden in relatie tot planning
- B. Lesvoorbeelden
- C. Toetsvoorbeelden
- D. De module Ongevallen en veiligheid.

A. Planning

1. Mogelijke bewegingsactiviteiten

In blok 2 wordt uit elk bewegingsthema minimaal 1 kernactiviteit gedaan die voor meer leeftijdsgroepen geschikt is (31 kernactiviteiten).

In blok 1 is een vijftal bewegingsthema's niet aan de orde geweest vanwege de niet geringe complexiteit. Deze zullen in dit blok extra aandacht krijgen. Het gaat om:

- touwklimmen
- steunzwaaien
- ver- en hoogspringen
- retourneren
- honkloopspelen.

In dit blok gaat het ook over het leren hulpverlenen (vanghulp geven), daarom zullen er ook complexe activiteiten worden aangeboden waarbij echt gevangen moet worden. Dat maakt het duidelijk voor de cursist dat hij de vaardigheid 'vangen/hulpverlenen' goed onder de knie moet krijgen. De volgende activiteiten komen hiervoor in aanmerking:

- springen vanuit de minitramp met rollend landen
- steunzwaaien
- muursalto
- gaan over een zwaaiend balanceervlak
- spreidsprong.

Op basis van de voorgaande keuzes komen we tot het volgende overzicht van mogelijke activiteiten:

Leerlijn balanceren:	Bewegingsthema: • balanceren • rijden • glijden • acrobatiek	• gaan over zwaaiend balanceervlak • staand skateboarden • staand glijden • de handstand
Leerlijn klimmen:	Bewegingsthema: • klauteren • touwklimmen	• hindernisbaan (snel) groep 7/8 • touwklimmen (groep 3-8)
Leerlijn zwaaien:	Bewegingsthema: • schommelen • hangend zwaaien • steunend zwaaien	• schommelen en voor afspringen (groep 7/8) • ringzwaaien • steunzwaaien zie groep 3/6

Leerlijn over de kop:	Bewegingsthema: • over de kop	• muursalto
Leerlijn springen:	Bewegingsthema: • vrije sprongen • steunspringen • loopspringen • touwtje springen • ver-/hoogspringen	• diepspringen • springen uit minitramp en rollend landen • stap-stap-sprong • inspringen bij een ander met klein touw • hoogspringen
Leerlijn hardlopen:	Bewegingsthema: • hardlopen	• sprinten
Leerlijn mikken:	Bewegingsthema: • wegspelen • mikken	• bal slaan met knuppel • voetbalmik
Leerlijn jongleren:	Bewegingsthema: • werpen/vangen • soleren • retourneren	• sparrend overspelen • dribbelvormen • badminton
Leerlijn doelspelen:	Bewegingsthema: • keeperspelen • lummelspel • aangepaste sportspelen	• voetbal-chaosdoelenspel • eindvakbal • hakobal
Leerlijn tikspelen:	Bewegingsthema: • tikspelen • afgooispelen • honkloopspelen	• combinatie wegloop- en overloopspel • trefbal met scoren • uittikslagbal
Leerlijn stoeispelen:	Bewegingsthema: • stoeispelen	• stoeispel: komen tot controle
Leerlijn bewegen en muziek:	Bewegingsthema: • bewegen in tempo • bewegen n.a.v de vorm • dans uitvoeren	• galop op actuele muziek • hoekenloop • jazzdans

2. Ordening van modules

Blok 2 heeft een studiebelasting van 5 punten, waarvan 1 studiepunt beschikbaar is voor de module 'Ongevallen en veiligheid' en een ander studiepunt voor de stage. Er blijven daardoor 3 studiepunten over. Deze kunnen op verschillende wijzen gekoppeld worden aan de 4 hoofdthema's: leerdoelen, leerhulp, reguleren en observeren.

Mogelijkheid 1.

Een alomvattende module bestaande uit drie studiepunten met als titel: 'begeleiden en leerhulp'.

Argument: De onderwerpen hebben veel verwantschap met elkaar waardoor het lastig is om ze apart in modules te behandelen. In deze situatie kan één docent de verwantschap en de verschillen in elke les steeds verduidelijken en het geheel integraal benaderen.

Mogelijkheid 2.

Drie modules van elk 1 studiepunt:

1. Leerdoelen en leerhulp
2. Observeren
3. Reguleren.

Argument: Leerdoelen en leerhulp passen als onderwerp goed bij elkaar en geven de beginnende cursist direct inzicht in de kern van het bewegingsonderwijs.

Observeren en reguleren zijn onderwerpen die ook apart behandeld kunnen worden.

Tussen de verschillende opleidingsdocenten zijn goed afspraken te maken wat wie bij welk opleidingsaspect accentueert.

Mogelijkheid 3.

Twee modules:

1. Reguleren (1 studiepunt)
2. Observeren, leerdoelen en leerhulp (2 studiepunten).

Argument: De cursist zal in blok 2 voor het eerst alleen moeten gaan lesgeven, zonder een begeleider aan de kant. Voor een beginnende lesgever is vaak het reguleren van de les samen met de kinderen een groot probleem. Een aparte accentuering van dit opleidingsaspect in een module komt hieraan tegemoet. Enige overlap met het 'aanbieden' in blok 1 kan hier op de loer liggen.

Mogelijkheid 4.

Twee modules:

1. Observeren en leerdoelen (2 studiepunten)
2. Reguleren en leerhulp (1 studiepunt).

Argument: Voor het geven van leerhulp is het nodig dat de lesgever eerst goed kan observeren en weet welke leerdoelen hij of zij wil bereiken. Op grond van deze kennis wordt in de volgende module de overgang naar leerhulp gemaakt. Het reguleren wordt dan als uitwerking van blok 1 niet meer zo expliciet aan de orde gesteld. Deze mogelijkheid is alleszins bruikbaar als de leergroep bestaat uit reeds ervaren leerkrachten, die desondanks deze leergang nog willen volgen.

Afhankelijk van de leergroep kan de opleidingsdocent een keuze maken. Wij opteren in zijn algemeenheid voor optie 1.

B. Lesvoorbeelden

Onderstaand worden 11 voorbeelden van lessen of opdrachten binnen lessen wat verder uitgewerkt. Deze voorbeelden zijn bedoeld om te laten zien hoe de inhoudselementen kunnen worden aangekleed tot een 'onderwijsactiviteit'.

	Leerlijnen	Didactiek
Zelf uitvoeren	1a. geven van een voorbeeld 1b. atelieruren 1c. het naspelen van reguleringsproblemen	5. lesgeefstijlen: SIOC
Participerend observeren	2. leerhulp bij dubbel dutch	6. muursalto
Analyseren van beelden	3. analyse cd-rom met betrekking tot niveau van deelnemen	7. 'video interactie begeleiding'
Terugblikken	4. op het bereiken van niveaudoorbraak	8. videofilm maken over 'wat is leerhulp?'

De voorbeelden zijn geplaatst in een bepaald vakje, maar bieden ook mogelijkheden om gecombineerd te worden met andere werkvormen of items. Ter illustratie: het inhoudselement 'complexe leeractiviteiten uitvoeren' wordt in voorbeeld 1c. gepresenteerd als de onderwijs-/opleidingsactiviteit 'het naspelen van reguleringsproblemen', maar zou tevens nog gecombineerd kunnen worden met de lesgeefstijl 'instructeur'.

1a. Het geven van een voorbeeld

Er wordt gewerkt in vier groepen. Elk groep heeft een van de volgende bewegingsactiviteiten opgedragen gekregen:

- wegslaan van een bal met een plankje
- handstand
- diepspringen
- voetbalmik.

Ze krijgen de opdracht om deze activiteit uit te proberen en zo te oefenen dat elke deelnemer in staat is om een voorbeeld te geven op drie uitvoeringsniveaus.

Elke groep krijgt hier 20 minuten de tijd voor.

Daarna worden er vier nieuwe groepen gemaakt, waarin uit elk oud groepje een vertegenwoordiger zit.

De nieuwe groepjes gaan nu alle vier activiteiten doen.

Bij elke activiteit worden er eerst drie voorbeelden gegeven. De voorbeeldgever begint met niveau 1 of 2 of 3 en vraagt na elk voorbeeld aan de observanten welk niveau er getoond is.

Daarna mogen de deelnemers zelf de activiteit uitproberen, zodat ze zelf een voorbeeld kunnen geven op niveau 1 en 2 (en misschien ook 3).

Deze ronde duurt ongeveer 30 minuten.

Tot slot worden alle activiteiten nog een keer voorgedaan en klassikaal de ervaringen en vragen besproken.

Motivering

De cursist leert in deze werkvorm een activiteit aan te bieden met een goed voorbeeld en leert de verschillen te onderkennen tussen de drie niveaus.

Een goede lesgever zal op verschillende niveaus een voorbeeld moeten kunnen geven. Dat is soms voor een cursist die goed kan bewegen erg lastig. Deze weet niet meer hoe een activiteit op de meest eenvoudige wijze wordt uitgevoerd.

Daarom zal er geoefend moeten worden in het geven van voorbeelden op minstens 2 niveaus.

Een lesgever die in staat is om ook niveau 3 van de uitvoeringswijze te tonen zal tijdens het lesgeven vooral de goede bewegers kunnen inspireren om de activiteit vaker te herhalen en daardoor de activiteit beter uit te voeren.

1b. Atelieruur in zelfstudietijd

In blok 1 hebben de studenten geleerd om zelfstandig een activiteit te instrueren en te organiseren. Hier kunnen we in het 2^e blok gebruik van maken, door de cursisten de opdracht te geven om onder eigen leiding in de gymzaal een aantal activiteiten te beoefenen, bijvoorbeeld tikspelen en doelspelen (activiteiten met weinig gevaar voor ongelukken en die soms ingewikkeld zijn met betrekking tot de regelingen).

De gymzaal is ter beschikking voor de cursisten en er is geen opleidingsdocent bij. We noemen dit 'atelier'-uren.

De cursisten krijgen de opdracht om binnen een uur de volgende 2 activiteiten op te zetten en te doen:

- schone voeten halen
- eindvakbal.

De betreffende activiteiten kunnen de cursisten opzoeken in een methodeboek of vervolgboek van het Basisdocument Bewegingsonderwijs.

De tweede opdracht is om het arrangement en de regels zo aan te passen dat het spel voor alle deelnemers goed speelbaar is.

De laatste opdracht kan zijn dat de cursisten elkaar beoordelen op het getoonde spelniveau.

In de volgende les met de opleidingsdocent kunnen deze spelen dan getoond worden en gebruikt worden om nieuwe opdrachten aan te koppelen.

Motivering

De cursisten leren in deze werkvorm om de complexiteit van een moeilijk spel te analyseren zonder dat een opleidingsdocent daar hulp bij kan bieden. Ze leren ook het spel aan te passen aan hun eigen niveau en elkaar te beoordelen.

1c. Het naspelen van reguleringsproblemen

De les begint met een aantal korte dramaoefeningen, zoals elkaar 'goedendag' zeggen met verschillende stemmingen.

Daarna moeten de cursisten in een klein groepje drie verschillende leerlingtypen bespreken en vormgeven.

Deze drie typen leerlingen verwijzen naar een soort reguleringsproblematiek, bijvoorbeeld iemand die geen zin heeft om mee te doen, iemand die niet tegen zijn verlies kan, iemand die vaak de regels een klein beetje overtreedt.

Deze drie typen worden door de cursist zelf beoefend door het spelen van een eenvoudig tikspelletje, bijvoorbeeld 'Boefje'.

Wanneer elke cursist in staat is om een bepaald type uit te beelden (een type dat op je zelf lijkt is eenvoudiger dan een type dat verder van je zelf weg ligt) kan de volgende opdracht gegeven worden.

Zes cursisten krijgen de rol van leerling en één cursist die van docent. Van de zes cursisten mogen drie cursisten een type spelen en de andere drie doen 'gewoon' mee. De docent moet een spel met ze gaan spelen, bijvoorbeeld chaosvoetbalspel. De 'kinderen' proberen vanuit hun rol te onderzoeken op welke wijze de reguleringsproblematieken in zo'n spel kunnen ontstaan.

De docent probeert te observeren en pas in te grijpen wanneer het spel helemaal niet meer loopt (dus niet te vroeg).

Aan deze werkvorm kan ook een opdracht verbonden worden voor de observanten aan de kant.

Tot slot wordt geïnventariseerd welke aspecten er mee spelen bij het zelfstandig reguleren van dit spel en hoe het leerproces bij dit type leerlingen kan verlopen om het spel zelfstandig te leren spelen.

Motivering

De cursisten kunnen in deze werkvorm leren wat het betekent om moeite te hebben met het (eerlijk) reguleren van een spel. Vanuit deze beleving kan het makkelijker zijn om goede leerhulp te geven aan deze kinderen.

Wanneer de problematiek van het reguleren zich niet duidelijk voordoet tijdens de instructie-uren tijdens de opleiding, dan moet de docent zijn toevlucht wel zoeken in een rollenspel om de problematiek duidelijk te maken.

Het gevaar bij dit soort werkvormen is dat de cursisten te veel opgaan in hun rol en dat het daardoor een 'puinhoop' wordt, waardoor het lesdoel niet tot zijn recht komt. De cursisten zullen in staat moeten zijn om 'toneel te spelen', dat betekent dat ze in hun toneelspel ook rekening moeten houden met de andere spelers op het toneel, namelijk de 'leerkracht' en de andere 'kinderen'. Het is daarom wenselijk om eerst met een aantal algemene 'dramaoefeningen' te beginnen.

2. Het zelf uitproberen van leerhulp: dubbel dutch leren

De groep krijgt de opdracht om in een groepje van 4 studenten elkaar 'dubbel dutch' te leren. Dubbel dutch is een vorm van touwtjespringen waarbij 2 touwen (tegen elkaar in) gedraaid worden en de springer in het midden moet springen over de 2 touwen.

Tijdens het oefenen noteren ze welke leerhulp ze aan elkaar geven.

Bij veel cursisten mislukt het inspringen of na 1 of 2 sprongen gaat het fout. Het gaat dus om een leerproces van niveau zorg (0) naar niveau 1 van deelnemen.

De deelnemers moeten onderzoeken welke leerhulp ze aan elkaar geven en welke leerhulp goed bij hen zelf werkt. Vooral aspecten van elkaar goed helpen als draaiër is een belangrijke voorwaarde voor het leren. Hierdoor wordt inzichtelijk dat reguleringsaspecten (draaien) ook grote invloed hebben op het leerproces van de springer.

Het duurt gemiddeld een half uur voordat de helft van de groep in staat is om enige tijd te springen.

Hierna kan de leerkracht gaan inventariseren welke leerhulp gebruikt is door de verschillende groepen. Hierdoor krijgen de groepen extra informatie om de zwakke beweging nog een keer te helpen.

Wanneer het dan nog niet gelukt is iedereen het springen te leren, krijgt de zwakste beweging nog een keer een beurt. De verschillende groepen mogen nog 1 tip geven aan deze beweging. (De beweging moet dan wel bereid zijn om in het middelpunt van de belangstelling te staan.)

Tot slot kan de leerkracht de verschillende leerhulpen systematiseren en ordenen aan de hand van verschillende thema's. Bijvoorbeeld het thema: welke hulp is het meest geschikt voor een beweging op niveau zorg of op niveau 2? Welke leerhulp is het makkelijkste door de leerkracht te geven en welke door de draaiers?

Motivering

De cursisten leren in deze werkwijze de werking van verschillende soorten leerhulp (bijvoorbeeld verbaal, context, manueel), maar tevens wordt duidelijk dat niet elke leerhulp bij iedereen op dezelfde wijze werkt.

3. Het analyseren van niveaus van uitvoeringswijze van activiteiten met behulp van cd-rom Basisdocument Bewegingsonderwijs

De cd-rom bij het Basisdocument Bewegingsonderwijs is een handig hulpmiddel om inzicht te krijgen in vier niveaus van deelnemen aan een bewegingsactiviteit.

Op de cd-rom is voor elke leerlijn 1 kernactiviteit in beeld gebracht voor de groepen 1-2, 3-4, 5-6, 7-8. Bij elke groep is te zien hoe een kind op de niveaus 'zorg', 1, 2 of 3 deelneemt.

De cursusgroep wordt verdeeld in groepjes van drie. Elk groepje krijgt een eigen activiteit om te analyseren.

De volgende activiteiten op de cd-rom zijn hiervoor goed geschikt:

- wendspringen
- acrobatiek
- jongleren
- lummelen (groep 1-2 en 3-4).

In de uitwerking van dit voorbeeld bepalen we ons tot het wendspringen en spreken af dat elk groepje een andere leeftijdscategorie bekijkt.

De cursist krijgt de volgende vragen mee om thuis op de computer uit te werken.

- Bekijk alle 4 filmpjes (4 niveaus) en beschrijf 5 deelhandelingen waaruit de activiteit bestaat en die bij alle springers van niveau 1, 2 en 3 observeerbaar zijn. Beschrijf de deelhandelingen met een werkwoord en een zelfstandig naamwoord.
- Beschrijf belangrijke deelhandelingen die bij een bepaald niveau wel zichtbaar zijn en bij een ander niveau niet. Bijvoorbeeld bij een goede of een zwakke beweging.
- Geef kort per deelhandeling aan wat opvallende verschillen zijn tussen de niveaus van uitvoeren. Gebruik eventueel onderstaand kader.

Deelhandeling	Niveau zorg	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
1. het aanlopen naar de afzetplek				
2.				
3.				
4.				
5.				

- Vergelijk de antwoorden op de vorige vragen met de andere twee leden van je groepje en probeer een gezamenlijk antwoord te vinden.
- Probeer in algemene termen de verschillen tussen de niveaus van wendspringen te benoemen.
- Welke kennis die je in deze opdracht hebt opgedaan zou je opnieuw kunnen gebruiken als je een andere activiteit gaat analyseren?

Tijdens een docentencontactuur wordt de vijfde deelopdracht 'demonstratief' behandeld.

Motivering

In deze werkvorm leren de studenten observeren van bewegingsgedrag en inzicht te krijgen in de verschillende niveaus van deelnemen.

Deze opdracht kan verder uitgewerkt worden naar het leren formuleren van leerdoelen en leerhulp voor de verschillende kinderen die op de cd-rom te zien zijn.

4. Het bereiken van een niveaudoorbraak

De opleidingsdocent kan samen met de groep een keuze maken voor een bepaalde activiteit en die activiteit een aantal lessen achter elkaar aanbieden, bijvoorbeeld als afsluiting van de les. Het tikspel 'schone voeten halen' leent zich daar goed voor. In dit spel zijn voor de verschillende getalenteerde deelnemers veel leerkansen aanwezig. De groep speelt dit spel 4 weken achter elkaar, elke keer gedurende 10 minuten. Na elke les moet de cursist notities maken met betrekking tot bijvoorbeeld 3 van de volgende items.

- Op welk niveau heb ik meegespeeld en uit welke acties bleek dat?
- Heb ik ten opzichte van de vorige week af en toe op een hoger niveau meegespeeld?
- Welke acties mislukken nog te vaak?
- Welke van die mislukte acties zou ik willen leren om beter te worden?
- Welke belevingsaspecten hebben vandaag mijn speelgedrag belemmerd of gestimuleerd?
- Van welke medespeler heb ik vandaag iets geleerd en wat heb ik geleerd van die ander?

Na 4 weken maakt de cursist een samenvatting van deze notities en geeft aan op welke wijze het hem/haar gelukt (of mislukt) is om een niveaudoorbraak te beleven.

Motivering

Voor het bereiken van een niveaudoorbraak is meestal een lang leerproces nodig. Het is daarom wenselijk om een bepaalde activiteit vaak aan te bieden. Dit geldt voor leerlingen maar ook voor cursisten. De cursist leert in deze werkvorm inzicht te krijgen in de verschillende spelniveaus, maar ook zijn eigen niveau daarbij te plaatsen. Bovendien leert hij zo gebruik te maken van leerhulp die bij hem/haar past. Daarnaast kan de cursist inzicht krijgen in belevingsaspecten die van belang zijn bij een langduriger leerproces.

5. Het uitproberen van 4 lesgeefstijlen: Sioc

Ter introductie.

In de vakliteratuur wordt gebruik gemaakt van de volgende indeling van lesgeefstijlen in het bewegingsonderwijs: Scheidsrechter, Instructeur, Organisator, Coach (SIOC).

De scheids zorgt voor strakke leiding zodat alle deelnemers zich aan de regels houden.

De instructeur zorgt voor leerhulp opdat de activiteit beter kan gaan lukken.

De organisator zorgt voor aanpassingen van de omstandigheden (bijvoorbeeld arrangement) zodat de deelnemers uitgenodigd worden om de activiteit te doen.

De coach zorgt voor aanmoedigingen waardoor de deelnemers enthousiast en gemotiveerd blijven.

De volgende opdracht kan gegeven worden.

Een groep van 6 cursisten speelt een spel en 4 lesgevers staan aan de kant. De cursisten hebben een rol meegekregen, bijvoorbeeld van 'slechte speler', 'goede speler', 'geen zin', 'gemeen spelen', 'aandachtvrager'. Hierdoor ontstaat er een spel dat lijkt op het echte onderwijs, waardoor de lesgever regelmatig moet ingrijpen. De lesgevers aan de kant observeren het spel en beslissen met elkaar wat voor soort stijl van lesgeven wenselijk is en wie van de lesgevers dat gaat proberen. Deze lesgever mag dan alleen als bijvoorbeeld scheids optreden, wanneer de wachtende lesgevers vinden dat er een andere stijl van lesgeven nodig is wordt er gewisseld en mag de betreffende lesgever het gaan proberen. De spelers moeten in hun rol blijven, maar ze moeten zich wel

laten beïnvloeden door de lesgever. Nadat de lesgever heeft ingegrepen moet het spel iets beter gaan lopen en kan er wel weer een nieuw probleem ontstaan. Deze werkvorm blijft hoogstens 20 minuten goed werkbaar, daarna moet er van functies gewisseld worden.

Motivering

De ideale lesgever kan alle 4 lesgeefstijlen gecombineerd toepassen, afhankelijk van de gebeurtenissen in de les. Een beginnende lesgever heeft vaak een voorkeur voor een bepaalde stijl en heeft problemen met een andere stijl. Daarom is het goed dat de cursist in de veiligheid van de opleiding de verschillende stijlen eens kan uitproberen. De cursist leert in deze werkvorm ervaren welke lesgeefstijl het beste bij hem/haar zelf past en kan ervaring opdoen met andere lesgeefstijlen die moeilijker zijn. De hele groep krijgt inzicht in het voordeel van de verschillende lesgeefstijlen. Deze werkvorm is goed te combineren met observanten die bekijken of de lesgever ook in zijn rol blijft en of deze rol ook bij de lesgever past.

6. Muursalto: het uitproberen van verschillende soorten leerhulp

Deze vier mogelijkheden van leerhulp kunnen uitgetoetst worden met de volgende opdracht.

Vier groepjes van 3 tot 5 studenten krijgen de opdracht om elkaar de muursalto aan te leren. Elk groepje mag maar gebruik maken van 1 soort leerhulp. Er is bijvoorbeeld een groepje dat alleen maar verbale hulp (aanwijzingen) mag geven en een ander groepje dat niets mag zeggen maar alleen elkaar lijfelijk mag ondersteunen. Halverwege de les worden de verschillende vondsten aan elkaar gepresenteerd. Tijdens de presentatie krijgt een groepje les van een ander groepje dat een ander soort leerhulp heeft onderzocht. De lesgever moet nu de gevonden leerhulp toepassen op een groep deelnemers die al verder zijn in het leerproces. De andere twee groepjes observeren de werking van de leerhulp. Na de presentatie geven de deelnemers, observanten en de lesgevers hun mening over de leerhulp. Tot slot worden alle mogelijke vormen van leerhulp opnieuw geordend vanuit een bepaald thema, bijvoorbeeld welke hulp is het meest geschikt voor een zwakke beweging in groep 8.

Motivering

De cursist leert mogelijkheden en beperkingen van de verschillende soorten leerhulp door deze te observeren, aan den lijve te ervaren en te ordenen. Over het algemeen onderscheiden we verbale, manuele, contextuele en visuele leerhulp.

7. Video-opname van eigen lesgeefgedrag

De student laat opnamen maken van zijn eigen stagesituatie en onderzoekt zijn eigen lesgeefvaardigheden, met betrekking tot bijvoorbeeld het geven van leerhulp of lesgeefstijlen.

Hierbij kan gebruik gemaakt worden van de observatiewijzers die ontwikkeld zijn in 'video interactie begeleiding'. Op veel Pabo's is hiermee al veel ervaring opgedaan.

8. Het maken van een videofilmje over 'Wat is leerhulp?'

Een groepje van 6 studenten krijgt de opdracht om een instructiefilm te maken over het geven van leerhulp bij een bepaalde activiteit.

Op deze film laten de cursisten bepaald bewegingsgedrag zien, zoals dat herkenbaar is op een basisschool. Op grond van dit gedrag geeft de leerkracht bepaalde leerhulp. Op de film is te zien welke leerhulp wel goed werkt en welke niet goed werkt.

De film mag niet langer duren dan 7 minuten.

De film wordt daarna gepresenteerd aan de hele groep.

Motivering

De cursisten leren door deze opdracht te reflecteren over datgene wat ze al weten, omdat ze hun kennis moeten omzetten in beelden die door anderen begrepen moeten worden.

C. Toetsvoorbeelden

Voorbeeld 1: Praktijkttoets

Zes studenten krijgen een opdracht om in een half uur tijd een onbekende activiteit (waarvan de beschrijving op papier staat):

- op te bouwen
- zo deel te nemen dat iedereen op niveau 1 en niveau 2 kan deelnemen
- 10 mogelijke vormen van leerhulp bekend zijn.

De docent beoordeelt de groepsprestatie met een onvoldoende, voldoende, goed en de groep beslist onderling welke cursist onder en welke cursist boven het gemiddelde groepsniveau heeft deelgenomen.

Op grond van deze gegevens kan de docent een cijfer vaststellen.

Voorbeeld 2: Literatuuronderzoek

De cursist moet 2 teksten opzoeken in de vakliteratuur of tijdschriften over het thema 'leerdoelen'. Deze teksten moeten kort worden samengevat en daarna moet de cursist een vergelijking maken tussen de twee teksten, de visie van de opleiding over lesdoelen en de eigen visie over lesdoelen.

D. De module Ongevallen en veiligheid

Zoals eerder aangegeven hoeft de module 'Ongevallen en veiligheid' niet op dezelfde manier geprogrammeerd te worden als de andere cursusinhouden. Het lijkt heel wel mogelijk om hier gedurende een aantal bijeenkomsten in collegevorm enige tijd aan te besteden. Dit temeer daar de cursisten in de initiële opleiding waarschijnlijk ook al in staat zijn gesteld hun EHBO-brevet te behalen of een daarmee overeenstemmende cursus hebben gevolgd.

Daarnaast is het goed tijdens de instructie van veiligheidsmaatregelen bij het inrichten van bewegingssituaties de cursisten nadrukkelijk attent te maken op maatregelen ter voorkoming van ongevallen. En daarbij tevens aan te geven wat de risicofactoren van bepaalde situaties zijn. Niet alleen omdat voorkomen beter is dan genezen, maar vooral ook om bij de cursisten te pogen hier een extra zintuig voor te ontwikkelen zonder dat deze overgaat tot alleen maar risicoloze leerstof. Tevens is het goed als opleidingsdocent op dit gebied niet doof te zijn voor werkplekervaringen. Ook lijkt het wenselijk enkele goede, maar korte artikelen over inspanningsfysiologische aspecten van het bewegen van kinderen als verplichte leesstof voor te schrijven. Door het lezen van dergelijke artikelen wordt de student zich er hopelijk van bewust dat lesopbouw en planning niet alleen te maken hebben met organisatie en veel bewegen, maar ook met vitaliteit, motivatie en biologische randvoorwaarden. Het gaat erom dat de cursist niet alleen leert optreden bij ongelukjes, maar ook een integrale kijk leert te ontwikkelen hoe ongelukjes te voorkomen.

Een mooie basis kan worden gelegd met T. Mulder, De geboren aanpasser, over beweging, bewustzijn en gedrag (2002), maar daarvan kennis nemen kost gelijk een studiepunt.

We noemen enkele bronnen, waaruit fragmenten of hoofdstukken kunnen worden geselecteerd.

- Uit: K. Houtermans, e.a., Gezondheidskunde op de lerarenopleiding primair onderwijs van:
 - Naar een gezonde school
 - Veilig gedrag.
- Uit: F. Looy, 'Gezond gedrag in de basisschool':
 - 'Een gezonde school'
 - Preventieve Maatregelen (met betrekking tot situaties die de veiligheid in en om de school in gevaar kunnen brengen)
 - Onderwijsproject: 'PAS OP!'.
- Uit: Frans Verstappen, 'Bewegen en gezondheid':
 - Blessures.
- Uit: Boon e.a., Bewegen, gezondheid en samenleving van:
 - Blessures; preventie en behandeling.
- Uit: Harm Kuipers, 'Sporten mag, bewegen moet':
 - Blessures en ongemakken; preventie en behandeling
 - Ongemakken bij lichamelijke activiteiten.
- Uit: EHBO en verbandleer van H. Doppenberg:
 - Sportletsels en bijbehorende eerste hulp
 - Mogelijke lessen voor de module EHBO aan de hand van Oranje Kruisboekje.

Blok 3: Vakspecialisme

1. Inleiding
2. Certificeringeisen
 - 2.1 Vindplaats: werkplek
 - 2.2 Vindplaats: contacturen en zelfstudie
 - 2.3 Toelichting op de certificeringeisen
3. Inhoudselementen
 - 3.1 Leerlijnen en didactiek
 - 3.2 Theorie
4. Voorbeelden
 - A. Mogelijke bewegingsactiviteiten
 - B. Lesvoorbeelden
 - C. Counseling, een module apart?
5. Bronnen

1. Inleiding

De inhoud van dit blok komt voor het grootste deel overeen met de volgende modulen uit het Raamplan Vakbekwame leraar bewegingsonderwijs via Pabo (1999):

1. (Vak)onderwijsconcepten en planning (16)
2. Bewegen in andere contexten (15)
3. Counseling (17, in de optiek van collegiale consultatie, differentiatie en schoolplan)
4. Motorische remedial teaching (18, op basis van 7 en 12, dus 'weet hebben van')
5. Stage 3 (14).

De wijze waarop dit derde blok is uitgewerkt verschilt van de twee voorgaande blokken.

Daarvoor zijn drie redenen. Ten eerste is blok 3 het gedeelte van de leergang waarbinnen het minste aantal contacturen is gepland en het minste aantal didactische practica is beoogd. Het afstandsleren of de zelfstudie overheerst in blok 3. De keuze hangt samen met het intensieve docent-studentcontact dat in de eerste twee blokken wordt verondersteld. Dat hangt ook samen met de tweede reden. In de voorgaande twee blokken was de leerinhoud sterk gericht op de lesinhouden in de basisschool, nu is de aandacht meer gericht op de leraar bewegingsonderwijs als functionerend in het team van de basisschool. Die functie is naast een aantal praktische handvaten aanleiding voor veel persoonlijke reflectie en theoretische onderbouwing. Daartoe is een hoge docent-studentratio minder noodzakelijk. Daarom hebben we om de zelfstudie te ondersteunen een hoofdstukje 'bronnen' toegevoegd.

Een derde reden ligt in het gegeven dat twee inhoudelijke thema's van dit blok (counseling en motorische remedial teaching) in het Raamplan Vakbekwame leraar bewegingsonderwijs via Pabo (1999) als zogenaamd 'Exempel' al redelijk veel aandacht hebben gehad.

De titel van het blok 'vakspecialisme' bedoelt dus niet meer vakinhoudelijke diepgang uit te stralen, maar veeleer te typeren hoe een specialist in het schoolteam een goede functie kan vervullen. Je zou het ook anders kunnen zeggen: blok 3 heeft het sterkst het karakter van het meso-niveau.

Uit de wijze waarop de titels van de modulen van het oorspronkelijke raamplan zijn geamendeerd is af te lezen dat de lat, in dit geval ook door een mogelijk teveel aan studiebelasting, iets minder hoog wordt gelegd. Het gaat niet meer om grondige kennis of wetenschappelijke diepgang, maar veeleer om het kennis nemen van ontwikkelingen en het verkennen van de mogelijkheden van de identiteit van de functie van gespecialiseerd vakbekwaam leraar. Vanuit deze bedoeling zijn de certificeringeisen daarom nogal uiteenlopend.

2. Certificeringeisen

We herhalen de certificeringeisen uit hoofdstuk 3.

2.1. Vindplaats: werkplek

Uit de lesvoorbereiding blijkt dat de student:	• lange termijndoelen kan hanteren • een lesvoorbereiding kan plaatsen in het grotere geheel van een institutioneel leerproces • in andere bewegingsruimten (bijvoorbeeld schoolplein) ook een goed bewegingsaanbod kan verzorgen • zinvolle verbindingen weet te maken met andere leergebieden • een zinvolle plaats weet te creëren voor de groepsleraar als onderwijsassistent • bij de planning niet gebonden is aan uitsluitend één vakconcept
Tijdens de uitvoering blijkt vanuit het perspectief van organisatie dat de student:	• met andersoortige bewegingontmoetingen overweg kan, zoals bijvoorbeeld sportdagen • een voorbeeldfunctie voor collega's kan vervullen • een eenvoudig observatie-instrument kan hanteren zonder dat de les daardoor gestoord wordt
Tijdens de uitvoering blijkt vanuit het perspectief van begeleiden dat de student:	• zie voorgaande stageperioden • bij het geven van leerhulp ook steun weet te vinden bij andere vakconcepten • als waarnemer in staat is gerichte feedback te geven op een collega, groepslerares of onderwijsassistent
Op basis van een persoonlijke evaluatie blijkt dat de student:	• het lesresultaat weet te plaatsen in een longitudinale planning • uitspraken kan doen over het eigen leerproces tijdens het lesgeven • eigen leerhulp voor het verbeteren van eigen lesgeefgedrag kan formuleren • in een nagesprek met niet-vakgeschoolde collega's inzicht kan geven in de bereikte resultaten

2.2 Vindplaats: contacturen en zelfstudie

Met betrekking tot de vakinhoud, de leerlijnen is de student:	• in staat de leerlijnen te hanteren voor de keuze van activiteiten buiten de school en op sport- en speldagen • in staat de leerlijnen te hanteren als een invalshoek voor methodisch/didactische ordening • in staat bewegingsthema's in een periode- en in een jaarplanning te plaatsen • in staat bij kernactiviteiten de vereiste voorgaande en de hiernavolgende bewegingskwaliteit te definiëren • in staat verbindingen te leggen met de inhoudstructuur van andere vakgebieden
Met betrekking tot de didactiek is de student:	• bekend met specifieke kenmerken van activiteiten tijdens sport- en speldagen • in staat kernactiviteiten te analyseren vanuit het perspectief van niveauverschillen • in staat bewegingsverhinderingen van leerlingen te duiden in relatie tot leerlijnen
Met betrekking tot de theoretische vorming heeft de student:	• zicht op stromingen in het basisonderwijs en het mogelijke effect op het vakconcept bewegingsonderwijs • globale kennis omtrent de relatie tussen bewegen en gezondheid • kennis van minstens drie vakconcepten, waaronder sportoriëntatie • de bekwaamheid methoden te beoordelen op het onderliggende bewegingsconcept • kennis van verschillende theorieën op het gebied van motorische ontwikkeling • kennis van verschillende inzichten met betrekking tot motorische remedial teaching (mechanistisch, biologisch, relationeel) • kennis van verwijzingsmogelijkheden naar andere instanties met betrekking tot houdingsafwijkingen, stoornissen van sensomotorische aard of gedragsproblemen • de bekwaamheid om een helder onderscheid te kunnen maken tussen bewegingsonderwijs en sport • de kennis om jaar- en periodeplannen op te stellen • kennis met betrekking tot de organisatieprincipes die van toepassing zijn bij sportevenementen • inzicht in verschillende strategieën die ten grondslag liggen aan collegiale consultatie en begeleiding

2.3 Toelichting

Zoals reeds werd aangegeven gaat het in dit blok niet alleen om de specificiteit van het vakgebied 'bewegingsonderwijs' op conceptueel niveau, maar wordt ook aan de orde gesteld hoe het vakspecifieke karakter van bewegingsonderwijs van invloed is op de les- en periodeplanning. Bewegingsonderwijs kan ook in relatie worden gebracht met andere onderwijsvakgebieden, onderwijsdomeinen of het bewegen in andere onderwijscontexten. Daarnaast is bewegingsonderwijs over het algemeen een baserend vakgebied voor schoolontmoetingevenementen als sportdagen en spelweken. Deze belangrijke (pedagogische) aangrijpingspunten krijgen behoorlijk veel aandacht in dit blok omdat daarmee het specifieke, maar ook het schoolondersteunende karakter van

bewegingsonderwijs kan worden gedemonstreerd. Daarnaast komt in dit blok naar voren hoe collega's die minder gelegenheid hebben gehad zich in dit vak te bekwamen kunnen worden geholpen, van advies kunnen worden voorzien of tot samenwerking kunnen worden verleid. Een en ander vraagt een gedegen kennis van verschillende vakopvattingen, maar ook een goede voorbereiding op de planningsproblemen die op schoolniveau spelen.

Een apart aandachtspunt is de motorische remedial teaching. Een leraar motorische remedial teaching dient naast een opleiding vakbekwaam leraar een aparte opleiding voor dat specialisme te volgen. In deze leergang wordt 'slechts' een introductie op dat vakgebied gegeven, om de signalerings- en verwijzingsfunctie van de leraar te ondersteunen. Niet om zelf motorische remedial teaching in praktijk te brengen.

3. Inhoudselementen

We gaven reeds aan dat we de inhoudselementen zien als een doorvertaling van de certificeringeisen en de dragers van het programma.

3.1 Leerlijnen en didactiek

	Leerlijnen	Didactiek
Zelf uitvoeren (van)	• 8 buitenactiviteiten op schoolplein of grasveld • 8 activiteiten voor sport- en spelendagen • 5 activiteiten passend in projecten (onder andere circus) • 3 activiteiten ten behoeve van sportoriëntatie	• begeleiden van activiteiten buiten • enkele organisatievormen bij sport- en spelendagen • begeleiden van groepen tijdens spelendagactiviteiten • maken van opdrachtkaarten (voor lessen bewegingsonderwijs en/of spelendagen)
Participerend observeren (van)	• opbouw van circusacts • effect van andere contexten op uitvoeren van activiteiten	• rol lesgever buiten en bij sportdag-activiteiten • functioneren van scheidsrechter in rivaliserende verbanden
Analyseren van beelden (ten aanzien van)	• verandering van gedrag onder invloed van rivaliserende activiteiten • verschillende vormen van tonen van kunsten in een voorstelling	• begeleiding bij sportdagen van rivaliserende kinderen
Terugblikken (op)	• verschillen en overeenkomsten tussen activiteiten in bewegingsonderwijs en sporten voor 4 – 12 jarigen • contexten met daarbij passende activiteiten	• verschillende opzetten voor sport- en spelendagen • de plaats van bewegen in thematisch onderwijs en/of projecten • mogelijkheden voor sportoriëntatie binnen de lessen en buiten schooltijd/de relatie tussen onderwijs en de bewegingscultuur • referentiekaders van andere leerkrachten en mogelijkheden om daarop aan te sluiten

3.2 Theorie

- Stromingen in het basisonderwijs en relatie naar bewegingsonderwijs
- Verschillende vakconcepten (minimaal 3 uitwerken, waaronder sportoriëntatie)
- Verschillende methoden uitdiepen
- Relatie vakconcept bewegingsonderwijs en andere vakken
- Doelstellingen en legitimeringen
- Opstellen van jaar- en periodeplannen
- Overwegingen bij les- en periodeplanningen
- Spanning van klassikale planning en individuele ontwikkellijnen
- Begeleidingsstrategieën bij verbeterplannen
- Verschillende MRT-praktijken
- Consequenties van een 'MRT-kind' op de arrangementen en de organisatie in de les
- Procedure van signaleren, diagnosticeren, remediëren en evalueren
- Theorieën over motorische ontwikkeling
- Opzetten van handelingsplannen
- Procedures bij verwijzingen.

Aan de relatief uitgebreide opsomming van de theoretische onderwerpen is te zien dat we inderdaad dit blok meer zien als een vorm van afstandsonderwijs en dat er een groter appel wordt gedaan op het vermogen tot zelfstudie van de cursist.

4. Voorbeelden

A. Mogelijke bewegingsactiviteiten in dit blok

In blok 3 worden weinig nieuwe bewegingsactiviteiten aangeboden, omdat er drie theoretische onderwerpen centraal staan. Alleen voor de module 'Bewegen in andere contexten' worden bewegingsactiviteiten aangeboden. Daarnaast kunnen voor de modules '(Vak)onderwijsconcepten en planning', 'Counseling' en 'Motorische Remedial Teaching' ook bewegingsactiviteiten georganiseerd worden, maar daar hebben deze activiteiten een functie om de theorie te ondersteunen en zijn de activiteiten meer inwisselbaar met andere activiteiten.

Buitenactiviteiten op schoolplein of grasveld

tikspelen	huizentikkertje
	gevangentikkertje
	schone voeten halen
	jagerbal
	cricketbal
	uittikslagbal
doelspelen	lummelspelen (bijvoorbeeld mattenlummelspel)
	korfbalvormen
	voetbal 4 tegen 4
springen	touwtje springen
	verspringen
	hindernisspringen
hardlopen	estafette
	sprinten
jongleren	tennis spel
	badminton
mikken	jongleren met diablo's, Chinese bordjes, jojo's
	op de basket mikken
	voetbalmikken
	midgetgolf
	jeu de boule.

Van deze activiteiten worden er 8 gekozen die nog niet diepgaand behandeld zijn in de vorige blokken. Aspecten die hierbij aan de orde kunnen komen zijn:

- veldgrootte, belijning en dergelijke
- afgrenzing van het veld, discontinuïteit van het spel
- ondergrond, stuitbaarheid, vlakheid en gevoeligheid bij het vallen
- stemgebruik buiten.

Activiteiten voor sport- en spelendagen:

- allerlei activiteiten uit Basisdocument Bewegingsonderwijs en andere methodes
- Groene spelen
- Bres spelenboeken.

Activiteiten in het kader van sportstimuleringsprojecten:

- voetbalactiviteiten
- korfbalactiviteiten
- hockeyactiviteiten
- basketbalactiviteiten
- volleybalactiviteiten.

Activiteiten passend in projecten:

- acrobatiek (circus)
- balanceren ladderact (circus)
- steltlopen (Oud-Hollandse spelen)
- touwzwaaien (jungle)
- de pont (vervoer).

B. Lesvoorbeelden

Voor de module Motorische remedial teaching verwijzen we in zijn geheel naar het raamplan 'Vakbekwame leraar bewegingsonderwijs via Pabo' (SLO, 1999), band 3. Hierin is deze module door een co-auteursgroep exemplarisch uitgewerkt. Daarbij zijn ook verschillende (les)voorbeelden beschreven.

Voorbeeld 1: Ontwerpen van een sportstimuleringsles (voor module 'Bewegen in andere contexten')

Lesdoelstellingen

1. *Ontwerpen van activiteiten die passen in de doelstellingen van sportverenigingen.*
2. *Reflecteren op het specifieke van verschillende sporten.*

De cursisten krijgen een opdracht om in drie groepen van de eigen opleiding voor verschillende leeftijdsgroepen een les sportstimulering te maken over bijvoorbeeld korfbal:

- 1 groep voor de leeftijdsgroep 5/6 jarigen
- 1 groep voor de leeftijdsgroep 9/10 jarigen
- 1 groep voor de leeftijdsgroep 12 jarigen.

Deze opdracht wordt tijdens de zelfstudie-uren gemaakt aan de hand van literatuur (methodes en boekjes over sporten) en eigen ervaringen met trainingen. Ze onderzoeken welke sportstimuleringstrajecten de bond zelf al heeft ontwikkeld of hoe de jeugdtrainingen in elkaar zitten.

De les sportstimulering bestaat uit 4 activiteiten voor 4 kleine groepjes van 6 kinderen en elke activiteit moet een ander aspect van de sport presenteren.

De lessen worden ingeleverd bij de docent en daarna analyseert en beoordeelt een andere groep deze les.

Gekeken wordt wat de verschillen zijn tussen hun eigen les en die van de andere groep.

In hoeverre hebben de verschillen te maken met de leeftijdsgroep of met de sport?

De beste 3 lesonderdelen worden tijdens een contactuur aan elkaar gepresenteerd, uitgevoerd en besproken.

Voorbeeld 2: Het organiseren van een circusproject (voor module 'Bewegen in andere contexten')

Lesdoelstellingen

- 1. Leren maken van een opzet voor een circusdag.*
- 2. Leren inschatten van circusactiviteiten voor verschillende leeftijdsgroepen.*
- 3. Leren opbouwen van een circusact.*
- 4. Leren presenteren van acts.*
- 5. Enige informatie over opzet voor langdurend circusproject.*

De cursisten krijgen in het theorielokaal informatie van de docent over de opzet van een circusdag voor jonge kinderen en oudere kinderen. Er wordt een tijdschema gepresenteerd waarin kinderen 's ochtends beginnen aan circusactiviteiten in een circuit, daarna mogen kiezen voor één act en dit gaan oefenen. Als afsluiting wordt er een kleine voorstelling aan elkaar gegeven. Speciale aandacht wordt besteed aan het proces van kiezen van een act en de problemen die daarbij op kunnen treden. Ook worden de beperkte mogelijkheden besproken van verschillende acts (zoals clowns, goochelen, krachtpatsers en dans) om in groepen zelfstandig te doen tijdens het circuit. Deze activiteiten kunnen daarna eventueel wel gekozen worden door een groepje om in de voorstelling te doen.

Daarna wordt een videoband getoond met verschillende circusprojecten (bijvoorbeeld Circus is een spel van de Projectgroep Bewegingsonderwijs Amsterdam). Hierdoor krijgen de cursisten een indruk van verschillende circusactiviteiten passend bij verschillende leeftijdsgroepen en enige informatie over de opzet van een langdurend circusproject. Na een korte nabespreking gaat iedereen naar de gymzaal en daar staan de materialen klaar voor verschillende circusacts. De cursisten gaan in groepen van 5 met één activiteit aan de gang en krijgen 20 minuten de tijd om verschillende mogelijkheden die op een opdrachtkaart bij de materialen liggen uit te proberen en te oefenen. Daarna legt de docent alles even stil en geeft de opdracht om in 10 minuten een opbouw in de presentatie voor te bereiden van (relatief) eenvoudige trucs naar de moeilijkste truc als afsluiting en de docent vertelt over de gewenste duidelijkheid in de presentatie wanneer applaus gegeven mag c.q. moet worden. De cursisten presenteren na het oefenen de acts aan elkaar en daarna hebben ze nog 15 minuten om na te bespreken en op te ruimen.

Voorbeeld 3: Planning (voor module (Vak)onderwijsconcepten en planning)

Lesdoelstellingen

1. Vergroten van inzicht in lange termijnplanning.

Maak een planning voor 1 activiteit die van groep 3 tot groep 8 kan worden aangeboden.

Voor deze opdracht kan gebruik gemaakt worden van een uitwerking in het Basisdocument deel 2 waarin binnen de leerlijn 'stoeien' de activiteit 'bal afpakken' is uitgewerkt voor groep 1 tot groep 8.

De cursisten moeten in groepen van vier een keuze maken voor een bepaalde activiteit die van groep 3 tot groep 8 boeiend kan blijven. Deze activiteit gaan ze tijdens de les uitwerken. De docent geeft eerst een korte introductie op het onderwerp en op de opdracht.

Uitgangspunt is dat de activiteit jaarlijks zeker 3 maal aangeboden wordt en dat elk kind dan minstens 10 minuten intensief met de activiteit bezig is.

Per leerjaar moeten de cursisten aangeven:

- het startarrangement en de regelingen
- wat de leerverwachtingen zijn met betrekking tot de uitvoeringswijze en de reguleringswijze
- op welke wijze gedifferentieerd kan worden.

De docent verwijst tijdens het uitwerken naar literatuur, vraagt naar overwegingen voor bepaalde keuzes en stelt kritische vragen.

Daarna presenteren de groepen deze 'ideaaltypische uitbouw' van de activiteit aan de groep.

Voorbeeld 4: Vakconcepten (voor module (Vak)onderwijsconcepten en planning)

Lesdoelstellingen

1. *Oriëntatie op verschillende vakconcepten.*
2. *Inzicht krijgen in enkele concretisering van vakconcepten.*

De cursisten spelen een rollenspel met de volgende rollen: directeur van de basisschool, vakleerkracht, vertegenwoordiger van de ouderraad en een boze ouder.

Het rollenspel gaat over de volgende problematiek.

De ouder is boos omdat zijn kind tijdens de gymles niet een ander kind wil vangen, omdat deze vette haren heeft.

Elke speler in het rollenspel redeneert vanuit een ander vakconcept.

De cursisten worden in vier groepen verdeeld en iedere groep krijgt een vakconcept toegewezen, namelijk:

directeur – bewegingsonderwijs is voor de totale ontwikkeling van het kind

vakleerkracht – bewegingsonderwijs als introductie in de bewegingscultuur

ouderraad – bewegingsonderwijs als sportstimulering

ouder – bewegingsonderwijs voor de conditie en de gezondheid.

De cursisten bereiden in vier groepen verschillende argumenten voor, waarin het vakconcept naar voren komt. Daarna wordt het rollenspel gespeeld met de vier personen rond een tafel en de overige cursisten in een stille cirkel er omheen. Op een geschikt moment breekt de docent de bespreking af. Tijdens het rollenspel noteren de andere cursisten opvallende uitspraken bij ieder vakconcept. Na het rollenspel mogen de spelers eerst 'stoom afblazen' door terug te kijken op hun en andermans inbreng in het spel en daarna worden de vier vakconcepten samen met alle cursisten naast elkaar geplaatst en vergeleken.

Voorbeeld 5: Vakconcepten (voor module (Vak)onderwijsconcepten en planning)

Lesdoelstellingen

1. Verdieping van inzichten van verschillende vakconcepten.

Opdracht voor vier groepjes:

Vier vakcollega's in een gemeente moeten een gemeenschappelijke sportdag voorbereiden voor vier basisscholen.

Elke vakdocent heeft een eigen vakconcept en wil dit vakconcept verwezenlijkt zien tijdens de studiedag.

Elk groepje cursisten probeert vanuit één vakconcept typerende voorbeelden te verzamelen.

Daarna volgt een vergadering tussen vier cursisten uit de vier verschillende groepen, over de inhoud van de sportdag. Op grond van onderhandelen (en grenzen bewaken) probeert de groep er uit te komen. Zo zitten er 4, 5, 6 of 7 groepen van vier te overleggen en onderhandelen. Na 20 minuten moet iedere groep eruit zijn en kunnen de resultaten van ieder overleg gepresenteerd en vergeleken worden. In de nabespreking legt de docent voortdurend de relatie met de vakconcepten.

C. Counseling, een module apart?

Een vakleerkracht kan op een basisschool een belangrijke ondersteunende functie hebben voor de groepsleerkrachten die ook bewegingsonderwijs geven. Het begeleiden van collega's is echter eigenlijk een vak apart. Aan deze problematiek werd al aandacht besteed in het Raamplan Vakbekwame leraar bewegingsonderwijs via Pabo (1999). Mogelijk is het verstandig een aparte module (maar dat hoeft niet per se 40 uur te zijn) aan dit thema te besteden. Onderwerpen voor deze module zouden dan kunnen zijn:

1. het begeleiden van groepsleerkrachten onderbouw
2. het onderzoeken van verschillende samenwerkingsvormen tussen groepsleerkrachten en vakleerkrachten
3. het begeleiden van groepsleerkrachten zonder specialisatie
4. het ontwerpen van opdrachtkaarten voor kinderen.

We werken deze mogelijkheden wat verder uit.

Ad 1. Het begeleiden van groepsleerkrachten onderbouw

De vakleerkracht in het basisonderwijs zal goed contact moeten onderhouden met de groepsleerkrachten die in groep 1 en 2 de lessen bewegingsonderwijs verzorgen. Dit contact kan er toe leiden dat de samenhang tussen de programma's voor de kleuters en de oudere kinderen verbeterd wordt.

De vakleerkracht zou in staat moeten zijn om zijn vakkennis dienstbaar te maken voor het oplossen van de lesgeefproblemen die de onderbouwleerkrachten ervaren.

De cursist van de posthbo-opleiding zal in dit kader de volgende opdrachten kunnen krijgen.

1. Geef zelf een bewegingsonderwijsles aan kleuters in de onderbouw, neem deze les op video op. Bekijk de video en noteer twee fragmenten van 2 minuten die volgens jou goed gaan en twee fragmenten van 2 minuten die minder goed gaan. Vraag aan een medecursist (in de rol van counselor) om met jou een gesprek te voeren over mogelijke verbeterpunten voor de volgende les. Twee andere medecursisten observeren het gesprek. Na afloop wordt door de betrokkenen een gesprek gevoerd over mogelijke verbeterpunten, over de wijze waarop de counselor de vragen gesteld heeft, over de gevoelens die de lesgever heeft ervaren bij zo'n counselinggesprek. In het verslag wordt een verband gelegd tussen de geconstateerde gebeurtenissen op de video, de ervaringen van de lesgever in het gesprek en de wijze van vragenstellen.
2. Het analyseren van een counselingsgesprek tussen een vakleerkracht en een groepsleerkracht (zie videoband van de SLO). Op deze band wordt eerst een gedeelte van de les getoond en daarna het gesprek over de les. De volgende vragen kunnen daarbij een rol spelen.
 - Op welke momenten zie je bij de groepsleerkracht dat ze onzeker wordt tijdens de les en tijdens het gesprek?
 - Op welke momenten sluit de vakleerkracht goed aan bij de ervaring van de groepsleerkracht en wanneer doet ze dat in mindere mate?
 - Wat denk jij dat de groepsleerkracht graag zou willen terug horen van de vakleerkracht?
 - Wat denk jij dat de vakleerkracht graag duidelijk wil maken aan de groepsleerkracht?
 - Waaraan merk je dat het een geslaagd gesprek is geweest?

Het is wenselijk dat de cursisten deze band eerst tijdens zelfstudie bekeken hebben en alvast hebben nagedacht over de vragen. Daarna kan de band getoond worden in de les en kunnen de cursisten in kleine groepen over de vragen praten en plenair de mogelijke antwoorden geven. De docent kan over deze antwoorden weer nieuwe reflectievragen stellen.

Deze werkvorm wordt nog krachtiger wanneer een deelnemer zelf een videoband maakt met een gedeelte van de les en een gesprek.

3. Het onderzoeken van mogelijkheden van het opbouwen van een kleuterles.
Op veel scholen is het voor groepsleerkrachten lastig om voldoende tijd te vinden om goede arrangementen voor een bewegingsonderwijsles op te bouwen. De cursisten kunnen op hun eigen stageschool onderzoeken welke mogelijkheden er zijn om dit probleem op te lossen. Daarna kan de cursusgroep met elkaar enkele goede voorbeelden concreet uitschrijven die als voorbeeld kunnen werken voor andere scholen. De volgende mogelijkheden kunnen een rol spelen: opbouwen door de conciërge met behulp van een methode, opbouwen door 4 leerlingen uit groep 7-8, opbouwen door ouders, opbouwen door alle groepsleerkrachten 's morgens voor de les.
4. Het begeleiden van Pabo-studenten tijdens hun stage.
De posthbo-studenten kunnen ingezet worden voor het begeleiden van Pabo-studenten tijdens de stage in de onderbouw. Dit is voor de cursisten een veilige omgeving om te leren counsellen. Ze bezitten al wel een bepaalde positie ten opzichte van de student omdat zij al afgestudeerd zijn.

Ad 2. Het onderzoeken van verschillende samenwerkingsvormen tussen groepsleerkrachten en vakleerkrachten

De cursisten worden in vier groepen verdeeld en moeten ieder een hoofdstuk bestuderen uit de SLO-publicatie over counselingsvormen. Tijdens een les op de opleiding wordt een rollenspel nagespeeld waarbij de vertegenwoordigers van de verschillende counselingsvormen een 'schoolbestuur' moeten overtuigen van het belang en de kracht van de bestudeerde counselingvorm.

De vertegenwoordigers moeten de voor- en nadelen van de counselingvorm goed kennen en overtuigend kunnen presenteren. Als schoolbestuur kan ook een groep cursisten worden aangewezen, die zich vooraf verdiept in de algemene schoolbelangen rondom deze problematiek.

Ad 3. Het begeleiden van groepsleerkrachten zonder specialisatie

In de komende jaren mag nog verwacht worden dat de lessen bewegingsonderwijs aan de groepen 3 t/m 8 nog gegeven zullen worden door vakleerkrachten en door groepsleerkrachten. Het is daarom voorlopig nog wenselijk dat de vakleerkracht ook informatie vergaart over de wijze waarop de groepsleerkrachten begeleid kunnen worden. Hieronder enkele voorbeelden van opleidingsdidactische werkvormen rondom dit thema.

1. Het maken van voorbeeldlessen
Een vakleerkracht zal in staat moeten zijn om voor de groepsleerkracht eenvoudige lessen uit te schrijven die door de groepsleerkracht gegeven kunnen worden en die aansluiten bij datgene wat de vakleerkracht al heeft gegeven. Het probleem hierbij is dat de groepsleerkracht behoefte heeft aan andere informatie dan die voor de vakleerkracht zelf geschikt is. De volgende opdracht zou gegeven kunnen worden. Maak een les voor de gymzaal van je stageschool en beschrijf deze zo dat deze ook

voor een beginnende groepsleerkracht makkelijk te geven is. Deze opdracht kan de cursist thuis maken.

Daarna wordt in een les op de opleiding deze uitgeschreven les door de cursusgroep onderzocht. Op grond van de beschrijving gaan de cursisten de lesvoorbereiding zo letterlijk mogelijk opbouwen en uitvoeren.

Bijgehouden wordt welke informatie/kennis de groepsleerkracht minstens moet hebben om de lesvoorbereiding uit te kunnen voeren.

Er zal een lijst ontstaan met zeer veel punten die voorondersteld worden.

Tenslotte zal onderzocht worden op welke wijze de lesvoorbereiding nog verder vereenvoudigd kan worden, bijvoorbeeld ten aanzien van activiteitskeuze, woordgebruik, tekeningen enzovoort.

Niet elke cursist zal in de les in staat zijn om zijn/haar lesvoorbereiding te presenteren. Elke cursist dient daarom in de zelfstudietijd zelf een analyse te maken van de eigen lesvoorbereiding en deze zonodig bij te stellen.

2. Het onderzoeken van belemmerende gevoelens van groepsleerkrachten met betrekking tot de gymles.

De grootste moeilijkheid bij het begeleiden van groepsleerkrachten is dat verschillende groepsleerkrachten vervelende belevenissen koppelen aan de gymles. Ze zijn bijvoorbeeld bang voor ongelukken, bang om de orde te verliezen, vinden lawaai vervelend of vinden gym zelf helemaal niet leuk. Om groepsleerkrachten te kunnen begeleiden is het waardevol om deze emoties tijdig op het spoor te komen, want deze emoties bepalen voor een belangrijk deel de werkelijkheid. Voor vakleerkrachten is het soms lastig om deze gevoelens te begrijpen, omdat zij juist voor het vak gekozen hebben omdat ze het zo leuk vinden.

Het is lastig om over dit onderwerp een goede opdracht te maken, omdat groepsleerkrachten niet graag over deze gevoeligheden willen praten. Het is daarom raadzaam om met een klein onderzoekje te beginnen. Bijvoorbeeld elke cursist moet met 1 groepsleerkracht, waarmee hij/zij een goede relatie heeft een gesprek houden over dit thema. Voor het voeren van zo'n gesprek kan gebruik gemaakt worden van de methodiek NLP, waarin richtlijnen beschreven staan over het stellen van vragen en over het doorvragen.

Op grond van zo'n vraaggesprek moet de cursist aanbevelingen verwoorden over de wijze waarop deze leerkracht mogelijk begeleid kan worden. Bijvoorbeeld: wat voor soort les past het beste bij deze leerkracht?

Ad 4. Het ontwerpen van opdrachtkaarten voor kinderen

Het leren ontwerpen van opdrachtkaarten kan op twee manieren zijn nut hebben.

Allereerst om groepsleerkrachten een middel in handen te geven waarop het eenvoudiger is om samen met de kinderen een les bewegingsonderwijs voor te bereiden. Ten tweede is het ook voor de vakleerkracht zelf een handig middel om de kinderen te betrekken bij het opbouwen en organiseren van de les. In het kader van de gestelde reguleringsdoelen is het nuttig wanneer kinderen ook zelf in staat zijn om een arrangement op te bouwen en de activiteit met elkaar op te starten. Het is zelfs mogelijk om op de opdrachtkaarten ook al differentiatiemogelijkheden te noteren. Deze opdrachtkaarten voor kinderen zijn vereenvoudigde lesvoorbereidingen voor de groepsleerkrachten.

De cursist moet bij het maken van de opdrachtkaarten rekening houden met het taalniveau van de doelgroepkinderen. Een kaart voor groep 4 moet anders beschreven zijn dan voor groep 8. Het gebruik van pictogrammen (en ooit van beelden op cd-rom??) maakt het voor de kinderen vaak nog concreter en duidelijker.

In het onderwijs werken deze opdrachtenkaarten vaak goed wanneer de kinderen de activiteit al wel eens onder leiding van de leerkracht hebben gedaan.

Het is lastig voor kinderen om volledig onbekende activiteiten te begrijpen vanaf een opdrachtkaart.

De cursist zou de volgende opdracht kunnen krijgen.

Maak van een bewegingsactiviteit die jij vroeger op straat of thuis hebt gespeeld een opdrachtkaart die bruikbaar is voor 8 kinderen uit groep 6. Bijvoorbeeld: vliegtuigje vouwen en gooien, pijltjes schieten, elkaar jojoën, landjepik enzovoort.

Tijdens een les op de opleiding nemen de cursisten hun opdrachtkaart mee en de andere cursisten proberen de kaart uit. In dit geval zal een aantal activiteiten wel voor de deelnemers onbekend zijn, maar dat maakt de problematiek juist inzichtelijker.

De uitvoerende deelnemers noteren hun ervaringen op een apart briefje dat later aan de maker van de opdracht wordt meegegeven. Deze kan dan de opdracht bijstellen.

Tot slot moet de cursist de opdrachtkaart een keer uitproberen in de stage. Deze ervaringen kunnen dan in een les op de opleiding gedeeld worden met de andere cursisten.

Door de opdrachtkaarten met elkaar uit te wisselen hebben de cursisten uiteindelijk 20 nieuwe opdrachtkaarten.

5. Bronnen

In relatie tot sportoriëntatie en sportstimulering

Uit: R. Arnot e.a.: Sportselectie

- Opsporen en ontwikkelen van sporttalent bij kinderen en jongeren

Uit: Boon, e.a.: Bewegen, gezondheid en samenleving

- Samenleving en bewegingscultuur

Uit: S. van Oenen: De school en het echte leven, 2001

- Sport in de brede school

Uit: M. van de Heuvel e.a.: Nieuwe richtingen in de georganiseerde sport

- Over de populariteit van sporten

KNVB: Op weg naar 4 tegen 4

NTTB: Tafeltennis voor 6–9 jarigen

In relatie tot (Vak)onderwijsconcepten

E. Timmers: Bewegingsdidactiek, 2001

H. Stegeman en K. Faber: Onderwijs in bewegen, 1998

In relatie tot counseling

Bios-methode: een bewegingsonderwijsmethode bestaande uit 10 lessen met opdrachtkaarten voor de kinderen

SLO-videoband: Het counselen van groepsleerkracht onderbouw

M van Berkel (SLO, 1998): De samenwerking tussen vakleerkrachten bewegingsonderwijs en groepsleerkrachten

M. van Berkel: Samenwerking tussen vakleerkrachten bewegingsonderwijs en groepsleerkrachten, Tijdschrift voor LO, no. 2, 1998

L. Luisterburg: Het Schiedamse model, Tijdschrift voor LO, no. 2, 2001

JIB-publicatie Wat beweegt de bewegingsconsulent, Edu'actief, 2001

In relatie tot planning

Chris Mooij en Laurens Steerneman: Vakwerkplan bewegingsonderwijs Schiedam, SLO, 2001

Special over 'Huisvesting', Tijdschrift voor LO, nr. 2, 2001

In relatie tot circusactiviteiten

Dieuwke Westerbaan-Mellema, C. Hazelebach e.a.: Circus is een spel, WEB, 1989

In relatie tot motorische remedial teaching

Special van 'De Groene', Tijdschrift voor LO, nr. 5, jaargang 81, 1993

Blok 4: Maatwerk

1. Inleiding
2. Certificeringeisen
 - 2.1 Vindplaats: werkplek
 - 2.2 Vindplaats: contacturen en zelfstudie
 - 2.3 Toelichting op de certificeringeisen
3. Inhoudselementen
 - 3.1 Leerlijnen en didactiek
 - 3.2 Theorie
4. Voorbeelden
 - A. Activiteiten
 - B. Inhoudselementen
 - C. Suggesties voor theoretische verdieping middels literatuur

1. Inleiding

De leergang wordt afgesloten met dit blok. Dat betekent dat de certificeringeisen die in de voorgaande blokken als kwaliteitscriterium golden nu allen gekend moeten zijn en/of gekund moeten worden.

De inhoud van het blok komt voor een groot gedeelte overeen met de volgende modules uit het Raamplan Vakbekwame leraar bewegingsonderwijs via Pabo (1999).

1. Ontwerpen van bewegingssituaties (10)
2. Zorgverbreding (11, 12: uitbouw van differentiatie naar adaptief onderwijs en signaleren)
3. Goede bewegers in groep 8 (13)
4. Stage 4 (19)
5. Stage 5 (21).

In dit blok is een flinke ruimte voor de leerervaringen op de werkplek ingebouwd. Tweevijfde deel van de studiebelasting is voor de stage/de werkplek gereserveerd. Een goede afsluiting van die periode met ter zake doende (zelf)reflecties moet voorwaarde zijn voor het verkrijgen van een certificaat van vakbekwaam leraar bewegingsonderwijs. Het doel van de leergang is het opleiden van vakbekwame leraren, dus aan het eind van de leergang moet minimaal op die wijze gedemonstreerd kunnen worden dat er werkelijk een vakman of vakvrouw op het gebied van het bewegingsonderwijs aan het werk is. In de hoofdstukken reflecteren en toetsen (zie algemeen deel) schonken we daar al aandacht aan.

Dit blok kent nog een ander zwaartepunt. De specifieke vakbekwaamheid wordt toegespitst op die inhouden waaruit blijkt dat het om vakspecialistische bekwaamheden gaat, namelijk het buiten de methode om kunnen ontwerpen van bewegingsonderwijs, de specifieke vakinhoudelijke zorgverbreding en het ruimte kunnen geven aan de 'hoogbegaafde' bewegers in groep 8.

De voorbeelduitwerking van dit blok lijkt meer op blok drie dan op het eerste en het tweede blok. Dat komt omdat de modules in dit blok meer dan in blok 1 en 2 apart aangeboden kunnen worden. Maar het is ook een onvermijdelijk gevolg van het werken met voorbeelden. De vrijheidsgraden en dus de vrijblijvendheid nemen namelijk per definitie per blok verder toe. Als in het eerste blok al op onderdelen andere keuzen door de instituten zijn gedaan, dan kunnen we op het eind van de leergang bijna alleen nog maar suggesties geven. Uiteraard zijn de certificeringeisen nog steeds bindend en de inhoudselementen daar een gehoorzame uitwerking van.

Voor een dominante plaats van het werkplekleren in dit blok is bewust gekozen. Het gaat dan niet alleen om een onderwijspraktijk gestuurde verzilvering van de voorgaande kennis en kunde. Het gaat ook om een verdiepingsslag. We zijn in deze voorstander van een werkplek/studie/onderzoeksopdracht waarna een schriftelijk bewijs van bekwaamheid wordt geleverd in de vorm van een scriptie. De verdieping vindt vanzelfsprekend optimaal plaats als voor deze studieopdracht een thema wordt gekozen dat ook op de werkplek lesgevend wordt geproblematiseerd. De thema's uit blok drie en vier bieden daartoe genoeg aanknopingspunten (zie ook 3.2 Theorie).

2. Certificeringeisen

2.1 Vindplaats: werkplek

Uit de lesvoorbereiding blijkt dat de student:	• zich qua lesontwerp vrij voelt ten opzichte van de gangbare methodes voor bewegingsonderwijs • de flexibiliteit heeft om onafhankelijk van de bewegingsruimte toch goede bewegingsarrangementen te ontwerpen • zorgverbredende maatregelen in de les weet in te bouwen zonder dat dit leerlingen tekort doet • een bewegingsles kan samenstellen waarin grote niveaudifferentiatie mogelijk is
Tijdens de uitvoering blijkt vanuit het perspectief van de organisatie dat de student:	• grote niveauverschillen kan toepassen in een les • complexe bewegingssituaties kan inrichten • bewegingsarrangementen kan wijzigen ten dienste van de verschillende niveaus van bewegen van de kinderen • verschil in reguleringsdoelen weet in te bouwen voor goede en minder goede bewegers • de aandacht zo weet te verdelen dat tijdens de les ook observatie-instrumenten kunnen worden aangewend
Tijdens de uitvoering blijkt vanuit het perspectief van begeleiden dat de student:	• individuele bewegingshulp kan toepassen terwijl de andere kinderen daardoor niet worden gehinderd • bewegingshulp kan geven door manuele sturing bij complexere c.q. risicovolle activiteiten ('vangen') • over een breed arsenaal van leeraanpakken beschikt • verschillende reguleringsdoelen weet te hanteren voor verschillende leerlingen
Op basis van persoonlijke evaluatie blijkt dat de student:	• kan beoordelen of de toegepaste ontwerpregels adequaat waren en indien ze verbetering behoeven de richting daarvan weet te bepalen • kan beoordelen of de ontwerpregels door de lesgever op de juiste manier zijn geïntroduceerd • kan beoordelen of bepaalde leerlingen voor bepaalde bewegingsactiviteiten toe zijn aan speciale hulplessen • in zijn redeneringen getuigt van een persoonlijk realistisch vakconcept met het vermogen afstand te nemen van de subjectieve ervaringen op de werkplek

2.2 Vindplaats: contacturen en zelfstudie

Met betrekking tot de vakinhoud, de leerlijnen , is de student:	• bekend met tenminste 6 toepassingen van bewegings-thema's voor de betere bewegers uit groep 8 • in staat tenminste 4 bewegingsthema's op niveau 3 van groep 8 te demonstreren • in staat tussendoelen te formuleren per bewegingsthema • in staat per leerlijn niveauverschillen te typeren op basis van bewegingsprincipes, daarbij rekening houdend met het feit dat er ook kinesologische basiskennis en principes van belasting en belastbaarheid van toepassing kunnen zijn
Met betrekking tot de didactiek is de student:	• op de hoogte van de verschillende leerstrategieën van kinderen • in staat op basis van bewegingsobservatie verschillen te beschrijven los van daarvoor beschikbare instrumenten • in staat het lesgeefgedrag van de leraar te typeren • in staat bewegingssituaties te ontwerpen waarbij bewegingsgedrag op kwaliteit kan worden beoordeeld • in staat zodanig leerhulp te geven aan de betere bewegers dat zij ook komen tot niveaudoorbraken • in staat grote niveauverschillen in een groep zodanig naast elkaar te laten functioneren dat de kinderen daar onderling geen last van hebben
Met betrekking tot de theoretische vorming heeft de student:	• het inzicht om realistische keuzes te maken tussen de onderwijskundige inzichten rond adaptief onderwijs, de verschillende visies met betrekking tot motorische remedial teaching en de sportcultuur • het vermogen een gidsfunctie naar kinderen te vervullen met betrekking tot de sportcultuur

2.3. Toelichting

Uit de certificeringeisen blijkt dat er in deze modulen twee zaken centraal staan. Allereerst is het einddoel van de leergang een vakbekwame leraar die onafhankelijk van een methode goede leerstofkeuzes kan maken. Een leraar die boven de stof staat en dus uit een rijk repertoire kan putten dat op basis van ondervinding nog aan diepte zal winnen. Daarnaast een leraar die grote niveauverschillen in een groep kan hanteren. Om dat laatste te accentueren hebben we gekozen voor de typering 'goede bewegers in groep 8'. Een dergelijke excellente groep vraagt meer dan op de winkel passen of zorgen dat de groep aan zijn trekken komt. Nee, het gaat om het uitdagen kunnen blijven stellen aan leerlingen, ook al lijken ze vanuit het basisschool-niveau 'volleerd'. En dat dan ook nog terwijl de minder goede bewegers even veel aan hun trekken komen. We zijn ons bewust dat we daarmee hoge eisen stellen, maar vinden dat dat ook mag na 800 uur extra opleiding.

3. Inhoudselementen

In de vorige blokken en in het algemene deel hebben we al genoegzaam aangegeven hoe we de functie van inhoudselementen zien. Toch blijft het van belang te benadrukken dat het naar ons idee hier gaat om een gehoorzame uitwerking van de certificeringeisen in een matrix van vier opleidingswerkvormen en twee didactische categorieën. We zien dat zelf als een gedurfde innovatieve wending in het opleidings-/nascholingsonderwijs.

Overigens blijft het van belang te blijven beseffen dat door ons wordt verondersteld dat de inhoudselementen uit de vorige blokken door de student worden beheerst.

3.1 Leerlijnen en didactiek

	Leerlijnen	Didactiek
Zelf uitvoeren (van)	• de kernactiviteiten van groep 8 op niveau 2 en eventueel niveau 3 • 4 kernactiviteiten (groep 7/8) uit verschillende leerlijnen op niveau 3 • 6 bijzondere activiteiten voor de betere bewegers in groep 8 • zelf uitproberen van eigen ontwerpen in activiteit en regels • het ervaren van individuele differentiatieregels in activiteiten • kernactiviteiten met opgelegde beperkingen en ervaren van verschillende vormen van hulp hierbij • het naspelen/uitbeelden van leer- en gedragsproblematiek in bewegings-situaties	• ontwerpen in activiteit en regels naar aanleiding van bepaald bewegingsgedrag van kinderen • vangen en ondersteunen van complexe activiteiten in groep 8 • aanpassingen voor deelnemers met opgelegde beperkingen • aansluiten bij onverwachte initiatieven van de deelnemers in het rollenspel
Participerend observeren (van)	• effecten van de ontwerphandelingen in activiteit • gespeelde rol met leer- of gedragsproblematiek	• hoe verdeelt de lesgever de aandacht over de complexe situatie(s) en de overige activiteiten?
Analyseren van beelden (ten aanzien van)	• een goede beweging in groep 8 volgen • zorgkinderen • kleine details in het bewegingsgedrag	• wat doen kinderen die in activiteit bijna niet opvallen? • wat zijn de verhinderingen (problemen) voor de uitvallers?
Terugblikken (op)	• onderzoek naar ontwerpregels • grenzen aan het eigen leerproces • bijzondere leerstrategieën van zorgkinderen en erg goede bewegers	• omgaan met verschillen en grenzen stellen aan het omgaan met verschillen • onderzoek naar oorzaken van uitvallen bij activiteit • de relatie van lesgever met veel betere en veel mindere bewegers

3.2 Theorie

Met name in dit laatste blok loopt degene die het programma invult het gevaar dat de theorie de functie krijgt van aanvullen wat nog niet is aangeboden. Eerder hebben we betoogd dat dat een grondfout is ten opzichte van het ervaringsleren. We zouden desondanks de volgende met behulp van literatuur te bestuderen thema's willen voorschrijven:

- bewegingsvaardigheidstesten, wat kun je er mee?
- van zorgverbreding tot remedial teaching
- psychomotorische theorieën en hun praktijkrelevantie
- bewegen in het brede schoolconcept
- de relevantie van kinesiologie voor de basisschool
- belasting en belastbaarheid
- reflecties op bewegings- en sportcultuur.

In de praktijk zal het niet hinderlijk zijn als de theoretische onderwerpen uit blok 3 en blok 4 elkaar overlappen. Evenmin is het hinderlijk wanneer elementen uit blok 3 doorgeschoven worden naar blok 4.

4. Voorbeelden

In dit blok worden de voorbeelden op een andere manier beschreven en uitgewerkt dan in de vorige blokken. De reden daartoe (vrijheidsgraden) werd al beargumenteerd.

A. Activiteiten

1. Mogelijke activiteiten voor de module 'ontwerpen'

Voor de volgende bewegingsthema's is het wenselijk om nieuwe bewegingssituaties te ontwerpen:

- rijden: vanwege de vele nieuwe rijmiddelen die op de markt komen (skates, steps, enzovoort)
- acrobatiek: veel acrobatiekvormen zijn vooral geschikt voor de betere bewegers, voor de zwakkere bewegers zijn nog weinig uitdagende acrobatiekvormen
- klauteren: met kleuters wordt nog veel geklauterd maar in de hogere groepen niet meer, onder andere omdat er weinig goede klauteractiviteiten zijn beschreven
- wegspeken: dit bewegingsthema ligt op de grens van spel en atletiek. Het is een interessant bewegingsprobleem om bepaalde technieken op een speelse wijze aan te leren (schieten/slaan), maar past ook bij activiteiten die kinderen graag doen, zoals propjes schieten, vliegtuigjes gooien enzovoort
- soleren: hierbinnen vallen ook veel circusachtige activiteiten. De echte circustrucs zijn vaak te moeilijk voor de zwakke basisschoolkinderen (bijvoorbeeld diablo). Gezocht kan worden naar eenvoudige circusachtige trucs met circusmateriaal
- lummelspeken: voor deze leeftijdsgroep een belangrijk bewegingsthema, dat verder gevuld kan worden met goede leersituaties
- afgooispeken: er zijn veel leuke klassikale afgooispeken die vertaald kunnen worden naar spelen die in een kleine groep gespeeld kunnen worden
- bewegen op muziek: er zijn zeer veel aantrekkelijke dansvormen. Zo'n dansvorm kan verder uitgebouwd worden tot activiteiten die in meer leeftijdsgroepen aangeboden kunnen worden en waarbinnen door goede differentiatiemogelijkheden het bewegingsprobleem boeiend blijft voor de kinderen.

2. Mogelijke activiteiten voor de module 'zorgverbreden'

Hier komen vooral de meest eenvoudige bewegingsthema's voor in aanmerking.

De aandacht zou gevestigd kunnen worden op de kinderen uit groep 7 die de aansluiting met de andere kinderen hebben gemist en niet meer in staat zijn om op voldoende niveau deel te nemen aan de activiteiten voor groep 7/8.

Het herhalen van de activiteiten uit groep 5/6 is soms een goede optie, maar vaak weinig motiverend voor de kinderen omdat zij deze activiteiten al 2 jaar gedaan hebben zonder veel succes.

Het is voor deze kinderen uitdagender om nieuwe activiteiten te doen, waarin het gemiste leerproces wel een kans van slagen heeft. Bijvoorbeeld het leren werpen en vangen met een frisbee geeft nieuwe leerkansen, terwijl wel dezelfde soort vaardigheden aan de orde zijn als bij het werpen en vangen met een bal.

3. Mogelijke activiteiten voor de module 'de goede beweging'

Leerlijn	Bewegingsthema	Activiteit
Balanceren	Balanceren	Vliegtuig
	Rijden	Eenwieleren – skateboardstrucs
	Glijden	-
	Acrobatiek	Acrovoorstelling met moeilijke trucs
Klimmen	Klauteren	Complexe klauterbaan
	Touwklimmen	-
Zwaaien	Schommelen	Schommelen en voorafspringen
	Hangend zwaaien	Vouwhangzwaai in combinatie met strekhangzwaai
	Steunend zwaaien	Borstwaartsom vanuit strekhang zwaai naar steunzwaai
Over de kop	Over de kop	Losse muursalto
Springen	Vrije sprongen	-
	Steunsprongen	Hurksprong
	Loopspringen	-
	Touwtjespringen	Dubbel dutch
	Ver-/hoogspringen	-
Hardlopen	Hardlopen	-
Mikken	Wegspelen	-
	Mikken	Volleybal miksituaties
Jongleren	Werpen en vangen	Jongleren met drie ballen
	Soleren	-
	Retourneren	-
Doelspelen	Keeperspelen	-
	Lummelspelen	Voetbal-lummelspel
	Aangepaste sportspelen	Basketbal
Tikspelen	Tikspelen	Schone voeten halen
	Afgooispelen	-
	Honkloopspelen	-
Stoeispelen	Stoeispelen	Staand stoeien
Bewegen op muziek	Bewegen in tempo van de muziek	-
	Bewegen n.a.v. de vorm van de muziek	Stappen en verdubbelingen op ingewikkelde vormen van muziek
	Een dans uitvoeren	Ingewikkelde jazzdans of volksdans

Bij het aanbieden van deze activiteiten in de leergang zijn verschillende leermomenten aan de orde. De ene keer zal het accent liggen op het zelf ervaren van de activiteit om te leren, waar de moeilijkheden voor de leerling zouden kunnen liggen (dubbel dutch, borstwaartsom). Bij een andere activiteit gaat het om het verwerven van vaardigheid in het geven van manuele sturing of om het leren van 'vangen' bij mogelijke mislukkingen. Het kan ook zijn dat de student nog verder moet worden ingeleid in het bewegingsthema om er ook les in te kunnen geven (honkloopspelen, bewegen op muziek). Toch hoeft dit niet altijd plaats te vinden in contacturen onder leiding van de opleidingsdocent. Een alternatief is ook atelieruren met zelfwerkende groepjes of shoppen bij andere instituties (dansschool, turnvereniging, balsportvereniging).

B. Voorbeelden uitgaande van de inhoudselementen

We geven een uitwerking van de volgende inhoudselementen:

	Leerlijnen	Didactiek
Zelf uitvoeren	1. Vier tegen vier basketbal	5. Het aanbieden en begeleiden van knieënhang-afsprong
Participerend observeren	2. Onderzoeken eigen leer-aanpak	6. Hoe houdt de leerkracht overzicht in een complexe situatie?
Analyseren van beelden	3. Analyseren van beelden met een leerprobleem	7. Bespreken van beelden van 'mislukte lesgeefgedrag' uit de stage
Terugblikken	4. Onderzoeken ontwerp-regels bij afgooispelen	8. Huiswerkopdracht maken voor zwakke leerling

1. Spelen 4 tegen 4 basketbal

De cursisten spelen op een helft van het veld het basketbalspel, met de regels van het dribbelen, drie seconde regel, en met recht van aanval halen.

Nadat de spelers 5 minuten gespeeld hebben, worden de tussendoelen voor groep 7/8 met betrekking tot het bewegingsthema 'aangepaste sportspelen' bekeken en wordt er door elke speler persoonlijk een inschatting gemaakt van het spelniveau dat binnen dit spel gehaald wordt (zie Basisdocument Bewegingsonderwijs, pag. 109).

Hierna krijgen de observanten de taak om met een observatieformulier, waarop de concrete handelingen staan genoteerd, te noteren hoe vaak een speler een bepaalde actie uitvoert en wat het resultaat was (wel/niet gelukt).

Na wederom 5 minuten speeltijd zal blijken dat de meeste spelers het 2^e niveau van spelen niet halen, bijvoorbeeld er zal maar weinig gescoord worden en veel passes zullen mis gaan.

De observanten en de spelers krijgen nu de opdracht om het spel zo aan te passen dat het voor meer spelers mogelijk wordt om een hoger niveau van spelen te tonen.

Daarna wordt het aangepaste spel (bijvoorbeeld een grotere basket, 4 tegen 3 of 3 tegen 2, geen of minder dribbel, andere bal) ook nog 5 minuten gespeeld.

Tot slot wordt nagegaan of in het aangepaste spel wel een hoger niveau van spelen werd gehaald en op welke wijze en binnen hoeveel leertijd de spelers verwachten dat zij binnen het gewone spel 4 tegen 4 wel op een hoger niveau kunnen deelnemen.

Deze overwegingen worden gekoppeld aan de leertijd die kinderen nodig hebben om het basketbalspel te leren spelen.

Motivering

De cursisten leren in deze werkvorm handelend en observerend inzicht te krijgen in niveauverschillen en daar methodische aanpassingen bij toe te passen.

2. Onderzoeken van eigen leeraanpak

Elke cursist moet een complexe bewegingsactiviteit leren die eenvoudig te observeren is. Bijvoorbeeld; draaien Chinees bordje, draaien toverstok, draaien diabololo, draaien devilstick of andere mik- of jongleerspeeltjes waar een bepaalde 'handigheid' geleerd moet worden.

De cursist krijgt 5 minuten tijd om de activiteit te leren en een andere cursist observeert de wijze waarop de cursist het leerprobleem aanpakt. Er wordt ruim geobserveerd, bijvoorbeeld wat er gezegd wordt, hoe naar anderen wordt gekeken, wat wordt gedaan. Na de 5 minuten interviewt de observant de doener over wat hij tijdens het oefenen allemaal dacht en voelde.

Op basis van deze observatie en het interview wordt geprobeerd een aantal kenmerken van de leeraanpak van deze student te formuleren.

(De opdracht wordt nog krachtiger als er ook nog video wordt gebruikt, maar dat kost ook meer tijd.)

Hierna worden de rollen omgedraaid. De andere cursist moet een andere activiteit oefenen. Nadat weer de kenmerken van het aanpakgedrag zijn geïnventariseerd, gaan beide cursisten onderzoeken welke aanwijzingen voor hen persoonlijk goede leerhulp zouden kunnen bieden.

In een groter groepsverband worden deze ervaringen met elkaar uitgewisseld en krijgen de cursisten de opdracht om deze persoonlijke leerervaringen te vertalen naar aanpakgedrag van kinderen op de stageschool.

Motivering

De cursisten leren in deze werkvorm inzicht te krijgen in allerlei gedragsaspecten die een rol spelen bij het leren bewegen.

3. Analyseren van beelden kind met een leerprobleem

Een groep van drie cursisten heeft tijdens hun zelfstudie een analyse gemaakt van het bewegingsgedrag van een kind op zorgniveau binnen een afgesproken leerlijn.

Hiervoor maken ze gebruik van een zelf gekozen observatiemethode (zie bijvoorbeeld observatiemethode in het artikel 'De zwakke beweging in beeld', 'Novibols' of 'Zorg in beweging').

Tijdens een contactuur presenteren de groepjes hun observaties en de gestelde conclusie. De andere cursisten krijgen daarna de beelden via de beamer te zien en geven aan of ze de observaties onderschrijven.

Er zullen zeker interpretatieverschillen zijn, die aanleiding kunnen geven tot discussie. Opnieuw kan dan een conclusie getrokken worden.

Tot slot formuleren de cursisten mogelijke leerhulp voor het besproken kind.

Deze werkvorm duurt ongeveer 20 minuten.

De leeropbrengst voor de cursisten wordt groter als alle cursisten in een drietal zo'n soort analyse hebben gemaakt over een andere leerling. In een les van 60 minuten kunnen dan drie drietallen aan de beurt komen.

Motivering

De cursisten leren in deze werkvorm verschillende leerhulp te onderscheiden die past bij verschillend niveau van deelnemen.

4. Onderzoeken ontwerpregels bij afgooispelen

Drie groepen van 6 cursisten krijgen de opdracht om een nieuw jagerbalspel te ontwerpen met een aantal vaste elementen.

Bijvoorbeeld:

groep 1: 2 ballen, 1 jager, vrijplaats, bevrijdingsmogelijkheid

groep 2: 2 ballen, drie jagers, geen vrijplaatsen, wel afweermogelijkheden

groep 3: 1 bal, 2 jagers, 1 loper en 2 hulpjes voor de loper.

Daarbij geldt nog een extra regel dat de jagers alléén hun minder goede hand mogen gebruiken om af te gooien. (Ter controle krijgen ze aan hun goede hand een handschoen.)

De groepen krijgen een half uur de tijd om met deze elementen op 1/3 van de zaal een spel te maken, waarbij allerlei spelaanpassingen zijn toegestaan als de basisregels maar intact blijven.

De ontwerpers houden op een papier bij welke veranderingsmogelijkheden worden besproken en welke ook daadwerkelijk worden ingepast in het spel.

Daarna wordt het spel aan elkaar gepresenteerd waarbij een andere groep het spel aangeboden krijgt. Opnieuw wordt genoteerd welke veranderingselementen in het spel van de anderen zichtbaar worden.

Daarna worden er nieuwe groepen gemaakt die bestaan uit 2 deelnemers uit elke ontwerpgroep. Zij proberen een overzicht te maken van alle gehanteerde veranderingselementen en proberen deze veranderingselementen in een volgorde te zetten met betrekking tot het belang om een spannend jagerbalspel te maken.

Motivering

De cursisten leren aan de hand van concrete ontwerpervaringen te reflecteren over de werking van verschillende veranderingsmogelijkheden in spelsituaties.

5. Het aanbieden en begeleiden van knieënhang-afsprong

Drie cursisten bereiden op basis van zelfwerkzaamheid en eigen oefening de knieënhang-afsprong aan de trapeze voor om dit daarna aan een viertal cursisten aan te bieden.

Hiervoor is het nodig dat de begeleider weet hoe de activiteit verloopt en op welke verschillende wijzen er gevangen kan worden. (Deze informatie is te vinden in verschillende boeken over bewegingsonderwijs in het voortgezet onderwijs.)

De knieënhang-afsprong is een gevaarlijke activiteit wanneer de beweger niet voldoende met de benen om de trapezestok klemt of wanneer de beweger te vroeg de zwaaiende trapezestok verlaat. Het is voor de lesgevende cursist van belang om goed in de gaten te hebben wanneer welke leerstap gemaakt kan worden. Wat is het uitvoeringsniveau en wat is het hulpverleningsniveau?

Elke lesgeefcursist heeft de beschikking over 1 ringenstel met trapezestok.

De bedoeling is dat de deelnemers aan de activiteit (het viertal) op hun maximaal haalbare niveau de activiteit leren uitvoeren en dat ze allemaal goed leren hulpverlenen.

Na een werktijd van ongeveer 30 minuten inventariseert elk groepje de belangrijkste veiligheidsaspecten, reguleringsaspecten en bewegingsaspecten.

Daarna wordt nagegaan op welke wijze de lesgevende cursist hiermee om is gegaan en welke methodische/didactische vuistregels voor de stage hieruit gehaald kunnen worden.

Tenslotte kunnen de uitkomsten van de drie verschillende groepen met elkaar vergeleken worden en kan de opleidingsdocent de belangrijkste punten nog een keer accentueren.

Motivering

De lesgeefcursisten leren in deze werkvorm vooral goed hulpverlenen en hoe en wanneer het hulpverlenen overgedragen kan worden aan medecursisten. Ook de andere cursisten leren beter hulpverlenen en herkennen de problemen waarvoor de lesgever wordt gesteld. In deze werkvorm leren de cursisten natuurlijk ook beter bewegen.

6. Hoe houdt de leerkracht overzicht in een complexe situatie?

Het vorige voorbeeld van de knieënhang-afsprong kan ook goed gebruikt worden voor een participerend onderzoek naar hoe een lesgevende cursist overzicht houdt in een complexe bewegingssituatie.

Een observant bekijkt in hoeverre de lesgeefcursist voldoende oog had voor de verschillende niveaus van deelnemen en de verschillende niveaus van hulpverlenen.

Tijdens de knieënhang-afsprong zijn telkens drie deelnemers tegelijk bezig, waarbij de

handelingen veel invloed op elkaar hebben. Wanneer een hulpverlener niet goed vangt zal de activiteit in het begin ook niet goed lukken.

Na een half uur spreekt de observant eerst met de deelnemers om na te vragen in hoeverre zij voldoende aandacht van de lesgever hebben gehad en voldoende feedback kregen op hun niveau van doen en helpen. Zij proberen tips te formuleren voor de lesgevende cursist.

De lesgevende cursist evalueert voor zichzelf ook de lesgeefactiviteit.

Tijdens het eindgesprek mag de lesgeefcursist eerst zelf zijn mening geven en daarna volgen de tips van de deelnemers en observant.

Motivering

Als de cursist op de werkplek bewegingsonderwijs geeft, zal het moeilijk zijn om de zelfreflectie op te brengen die nodig is om complexe situaties te analyseren. Dat moet met de studiegenoten geoefend worden, terwijl de verantwoordelijkheid voor het veilig verlopen van de les niet gedragen wordt.

7. Bespreken van beelden van 'mislukte lesgeefgedrag' uit de stage

De cursist presenteert aan de groep een stukje videobeelden over een 'mislukte lesgeefactie' en vraagt aan de groep om tips om een dergelijk gebeuren te voorkomen. De groep probeert eerst in drietallen een analyse te maken van de videobeelden, waarbij gekeken wordt naar het gedrag van de kinderen en het gedrag van de leerkracht.

De drietallen proberen de volgende acht vakjes met relevante informatie te vullen:

	Leerkracht	Kinderen (kind)
Wil		
Deed		
Dacht		
Voelde		

Het drietal probeert op grond van de beelden in te vullen wat de leerkracht tijdens de beelden wilde, deed, dacht en voelde en wat het kind wilde, deed, dacht en voelde.

Ook de cursist van de videobeelden probeert dit in kaart te brengen.

Daarna worden de verschillende invullingen met elkaar vergeleken.

Discrepancies tussen de groepjes en de cursist worden daarna weer opnieuw onderzocht op de videobeelden.

Tot slot worden er voor de cursist door de drietallen tips geformuleerd.

Mogelijk is deze werkvorm al eerder aangeboden als hulpmiddel om zicht te krijgen op verschillende motieven, daden, overwegingen en belevenissen van de kinderen en de leerkracht. Nu in blok 4 is het startpunt 'een mislukte lesgeefactie' waardoor het voor de lesgever emotioneel lastiger is om goed te blijven kijken wat er gebeurt.

Motivering

De cursisten leren in deze werkvorm inzicht te krijgen in de complexiteit van een bewegingsonderwijsleersituatie en in hoe verschillende gedragsaspecten van lesgever en kinderen op elkaar van invloed zijn.

8. Huiswerkopdracht maken voor zwakke leerling

Dit voorbeeld staat in verbinding met het tweede voorbeeld, waarin de cursisten een bijzondere mik- of jongleeractiviteit moesten leren. De cursisten moeten opnieuw een opdracht aan zichzelf stellen, maar deze nu als huiswerkopdracht in de vorm van een

leskaart uitschrijven (zie 'Zorg voor beweging'). Deze huiswerkopdracht oefenen ze thuis dagelijks een week lang. Na elke dagelijkse oefening wordt een ervaringsgericht reflectieverslag bijgehouden. Daarna wordt de huiswerkkaart op grond van de ervaringen bijgesteld, zodat ook een andere cursist er mee zou kunnen werken. Na een week wordt de huiswerkkaart aan een andere cursist meegegeven en die gaat dan de activiteit thuis dagelijks beoefenen. Tot slot worden de ervaringen met het werken met huiswerkkaarten besproken en gerelateerd aan de mogelijkheden om huiswerkkaarten mee te geven aan zwakke bewegers op school.

Motivering

De cursisten leren in deze werkvorm huiswerkkaarten ontwerpen en hanteren, maar daarnaast reflecteren over de relatie tussen binnenschools en buitenschools bewegen en de mogelijkheden daarbij voor zwakke bewegers.

C. Suggesties voor theoretische verdieping middels literatuur

Hoewel we eerder betoogden dat theoretische onderbouwing geen losstaande of geïsoleerde leeractiviteit mag worden, ontkomt de cursist er niet aan zelfstandig een aantal artikelen te bestuderen of door te werken. Het verwerken van vakliteratuur moet immers voor de vakbekwame leraar een met het beroep samenhangende attitude worden. In dit blok geven we een aantal literatuursuggesties die de functie van afronding van een studie kunnen vervullen.

1. In zijn algemeenheid is het aan te bevelen het algemeen erkende **vaktijdschrift** van de vakvereniging onder de aandacht te brengen. Met een aantal relevante artikelen kan het belang van het lezen van dit vaktijdschrift of een ander bewegingsonderwijsmagazine worden aangetoond. Enkele themanummers van de 'Lichamelijke Opvoeding', een uitgave van de Koninklijke Vereniging van Leraren Lichamelijke Opvoeding (KVLO) voldoen aan het afrondende criterium. Daarnaast beschouwen we de problematiek behandeld in de volgende artikelen in wezen als noodzakelijke basiskennis voor iedere cursist:
 - jaargang 76, nr. 11, augustus 1988: Introductie in de bewegingscultuur
 - jaargang 84, nr. 8, juli 1996: Bewegingsonderwijs op de basisschool
 - jaargang 86, nr. 2, januari 1998: De vakleerkracht een stuwende kracht
 - jaargang 87, nr. 7, mei 1999: De vakleerkracht in de lift
 - jaargang 88, nr. 10, juli 2000: De vakleerkracht millenniumproof.
2. Specifieke theoretische onderbouwing van de module of het thema **zorgverbreding** is noodzakelijk omdat deze problematiek zeer verschillend in de praktijk zichtbaar wordt en ook niet alles in de eigen praktijk kan worden waargenomen of ervaren. De volgende artikelen zijn relevant:

C. Mooij e.a., Lichamelijke Opvoeding nr. 16 2001 en nr. 1 2002: De zwakke beweging in beeld.
In dit artikel wordt een observatieprocedure beschreven voor kinderen met een zorgniveau.

C. Mooij e.a., Lichamelijke Opvoeding nr. 4 2002: Evalueren door systematisch observeren.
In dit artikel staat een voorbeeld beschreven van een analyse van een kind dat functioneert op zorgniveau en eveneens getoond wordt op de cd-rom van het Basisdocument Bewegingsonderwijs. Hetzelfde gegeven werd in voorbeeld 3 van dit blok 'analyseren van beelden van een kind met een leerprobleem' uitgewerkt.
3. Daarnaast is een aantal **boeken** of delen daarvan in relatie tot **zorgverbreding** van belang:

W. van Gelder en M. Berg: Zorg voor beweging, Heeswijk-Dinther, 1999.
G.W. v.d. Berg: Novibols, Publicatiefonds 't Web, 2002.
W. van Gelder: Zorgverbreding in de lichamelijke opvoeding, Basislessen deel 3.
H. Stegeman e.a.: Onderwijs in beweging;

 - hoofdstuk 6 over ontwikkelingsfysiologische aspecten
 - hoofdstuk 7 over motorische ontwikkeling
 - hoofdstuk 8 over zorgverbreding.

T. Mulder; De geboren aanpasser, 2001;

 - hoofdstuk 4: Over de rol van visuele waarneming bij balanshandhaving en lopen
 - hoofdstuk 7: Beweging als probleemoplossing
 - hoofdstuk 9: Over het beïnvloeden van verandering.

4. Met betrekking tot het thema of de module **ontwerpen** is er weinig of geen literatuur, die de cursist zelfstandig op een goed spoor zet. Het zal in deze module voornamelijk moeten gaan om de activiteit van studenten met elkaar, de onderlinge uitwisseling en de sturende reflectie van de opleidingsdocent. In een goede mediatheek op het gebied van bewegingsonderwijs kan natuurlijk wel 'geshopt' worden om ideeën op te doen om die dan met de cursisten in gezamenlijkheid uit te proberen. Vanzelfsprekend zijn er ook bronnen te noemen waardoor de docent wordt ondersteund en die de cursist dienen als bronnenboek of hoogstens als reflectie achteraf.

Boeken:

- D. Blom: Atletiek als uitdaging.
- S. van Oenen e.a.: De school en het echte leven (2001);
hoofdstuk 16: educatief ontwerpen op school en in het buurthuis.

Artikelen: F. Geerdink, LO nr. 7, 1999: Kinderdans ontwerpen.

5. Met betrekking tot het thema '**de goede beweging**' is er nauwelijks of geen toegespitste literatuur voorhanden, anders dan artikelen in tijdschriften waarin specifieke bewegingsmethodiek wordt beschreven voor de getalenteerde sporter. Wel is het zinvol kennis te nemen van vakliteratuur die speciaal voor het voortgezet onderwijs is geschreven en die als bronnenboek (maar niet meer dan dat) zou kunnen dienen.

Waardevol zijn:

- H. Breukelmans e.a (2002): Spelen op verschillende niveaus;
- Hilde Bax e.a.: Bewegingsonderwijs voor de basisvorming;
- H v.d. Palen en R. Teune (1997): Spel in zicht (Aps-reeks);
- J. Bakker: Turnen in de basisvorming (APS-reeks:),

maar ook de actuele methoden voor het voortgezet onderwijs als Startschot en Allround.

