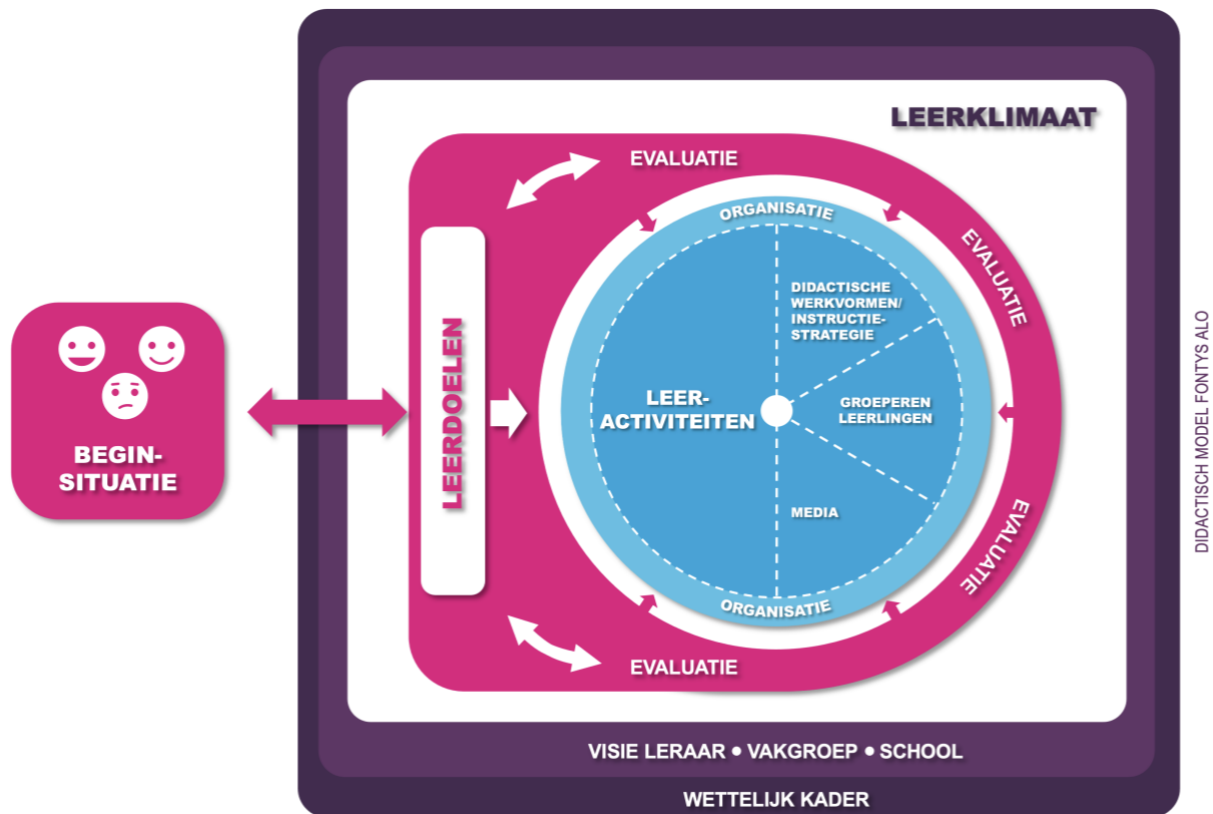


Didactisch Model Fontys ALO

Nader Toegelicht



Een didactisch model

Didactiek is een begrip dat verwijst naar de kunst van het onderwijzen, naar het geheel van opvattingen over en vuistregels voor het praktisch handelen van de leraar in een onderwijssituatie.

Didactisch handelen heeft betrekking op alle concrete gedragingen van de leraar die bewust en planmatig gericht zijn op het stimuleren en faciliteren van het leren van leerlingen. Dit handelen heeft betrekking op verschillende elementen uit de verschillende fases (d.w.z. voorbereiding, realisatie, evaluatie en bijstelling) in het onderwijsleerproces. In een didactisch model worden deze elementen in samenhang zichtbaar. Aan de hand van een didactisch model ben je als leraar in staat om op systematische wijze een **leerplan** voor je leerlingen te ontwerpen en vervolgens te realiseren. Een leerplan, ook wel 'curriculum' genoemd, verwijst naar een 'plan voor leren' en kan op verschillende niveaus vorm krijgen (zie tabel 1). Wij beperken ons hier tot het leerplan op microniveau. Je gaat het didactisch model dus met name in de opleiding gebruiken om een samenhangende reeks van lessen LO te ontwerpen waarmee op een effectieve en efficiënte wijze de beoogde leerdoelen bereikt kunnen worden. In de volgende paragrafen worden de verschillende didactische elementen uit het didactisch model verder toegelicht.

Tabel 1. Leerplanniveaus en leerplanproducten

Niveau	Beschrijving	Voorbeelden
Supra	Landoverstijgend, internationaal	Europees referentiekader voor vreemde talenonderwijs
Macro	Systeem, nationaal	Kerdoelen, eindtermen Examenprogramma's
Meso	School, opleiding	Schoolwerkplan Vakwerkplan Opleidingsprogramma
Micro	Groep, docent	Lessenplan, lessenreeks Module, leergang
Nano	Leerling, individu	Persoonlijk leerplan Individuele leerweg

Bron: Leerplanontwikkeling (SLO, 2009)

Toelichting didactische componenten

Het didactisch model van Fontys ALO is opgebouwd uit verschillende didactische componenten. Deze componenten zie je terugkomen in het format waarmee je het bewegingsonderwijs gaat ontwerpen (zie bijlage 1).

Beginsituatie

Voor het formuleren van realistische en uitdagende leerdoelen voor jouw leerlingen is het van belang dat je een juiste inschatting maakt van het niveau van de leerlingen. Afhankelijk van je leerdoelen is het van belang dat je weet¹ wat je op het fysieke, motorische, cognitieve en/of sociaal-emotionele vlak van je leerlingen kunt en mag verwachten. Dat heeft aan de ene kant te maken met de groei- en ontwikkelingsfasen waar leerlingen in zitten en die vaak gerelateerd zijn aan leeftijden. Zo vertonen leerlingen in de peuter- en kleutertijd (leeftijd drie tot zes jaar) over het algemeen andere fysieke, motorische, cognitieve en sociaal-emotionele kenmerken dan bijvoorbeeld leerlingen in de leeftijd van zes tot twaalf jaar (schooltijd) of twaalf tot twintig, de adolescentie. Het is met name de ontwikkelingspsychologie die jou kan voorzien van de juiste kennis en inzichten omtrent de verschillende ontwikkelingsfasen en bijbehorende kenmerken van leerlingen.

Aan de andere kant is het bij het inschatten van de beginsituatie en het niveau van leerlingen ook van belang dat je nagaat wat de leerlingen in de voorgaande lessen/schooljaren al hebben gehad of gedaan in relatie tot de leerdoelen. Stel dat je leerdoelen gericht zijn op de beweeguitdaging van het 'mikken', dan is het vanzelfsprekend van belang dat je gaat onderzoeken wat de leerlingen op dat vlak al hebben gehad of gedaan. Ook middels observatie van leerlingen, bijvoorbeeld tijdens de pauze of een introductie les, kun je als leraar waardevolle inzichten opdoen omtrent de beginsituatie en het niveau van jouw leerlingen. Iedere leerling is uniek, dat betekent dat er per definitie verschillen tussen leerlingen op het fysieke, motorische, cognitieve en sociaal-emotionele vlak aanwezig zijn. Het is echter jouw taak als leraar LO om elke leerling (getalenteerd en minder getalenteerd) te confronteren met leeractiviteiten waarbij ze veelvuldig succesvolle ervaringen kunnen opdoen en worden uitgedaagd. Zorg er daarom bij het in kaart brengen van de beginsituatie voor dat je zicht krijgt op de grootste relevante verschillen tussen leerlingen.

Let op:

Beperk je bij de beschrijving van de beginsituatie tot concrete (waarneembare) gedragingen én beschrijf alleen datgene dat gezien de leerdoelen relevant is.

¹ Om realistische leerdoelen te kunnen bepalen moet je jezelf verdiepen in wat je op het fysieke, motorische, cognitieve en/of sociale vlak van leerlingen kan/mag verwachten. Je hoeft de informatie over de ontwikkelingsfase verder niet te beschrijven in je leerplan.

Leerdoelen

Belang van leerdoelen

Leerdoelen verwijzen naar het resultaat (de opbrengst) van het leerproces en geven daarmee richting aan het leren van leerlingen. Leerdoelen zijn aan de ene kant belangrijk omdat ze jouw didactisch handelen als leraar bepalen. Alles wat jij als leraar gedurende het onderwijs doet moet verantwoord kunnen worden in het licht van, en bijdragen aan het bereiken van de leerdoelen. Daarnaast zorgt het communiceren van leerdoelen en de onderliggende succescriteria met jouw leerlingen ervoor dat zij weten wat jij als leraar van ze verwacht en waar ze naartoe werken (*feed-up*). Jij kunt ze op basis van deze leerdoelen tussentijds *feedback* geven en tegelijkertijd voorzien van informatie (o.a. tips) over wat ze nog anders of beter kunnen doen (*feedforward*).

Meervoudige deelnamebekwaamheid

Het doel van het vak LO in Nederland is om leerlingen vanuit een pedagogisch perspectief meer(voudig) bekwaam en enthousiast te maken voor een succesvolle actieve en blijvende deelname aan onze beweeg- en sportcultuur, als onderdeel van een gezonde en actieve leefstijl (ALO Nederland, 2018; KVLO, 2017). Om zorg te dragen voor deze succesvolle deelname is het de taak van jou als leraar LO om leerlingen binnen hun eigen mogelijkheden beter te leren bewegen (*bewegingsbekwaamheid*). In onze bewegingscultuur worden echter ook andere rollen dan alleen die van beweger zichtbaar. Denk hierbij onder andere aan rollen als coach, scheidsrechter, jury, organisator of hulpverlener. Daarom willen we leerlingen binnen het vak LO ook leren om bewegen te regelen (*regelbekwaamheid*). Om het bewegen en sporten voor elke deelnemer plezierig en aangenaam te houden, is het van belang dat we onze leerlingen leren om samen te bewegen en daarbij respect te hebben voor, en rekening te houden met elkaar (*omgangsbekwaamheid*). Als laatste ligt er voor jou als leraar LO een taak weggelegd om bij leerlingen meer (zelf)kennis en inzicht in bewegen te ontwikkelen, door hen bijvoorbeeld na te laten denken over waar ze goed en minder goed in zijn, wat ze leuk en minder leuk of interessant vinden, en waar hun wensen, behoeften en mogelijkheden liggen op het gebied van bewegen en sport (*beweegidentiteit*). Kortom, de leerdoelen die jij voor jouw leerplan formuleert dienen dus betrekking te hebben op één of meerdere van bovenstaande (deelname)bekwaamheden.

Om het leerproces van leerlingen te optimaliseren en leerlingen te enthousiasmeren voor een duurzame deelname aan onze beweeg- en sportcultuur, is het van wezenlijk belang dat leerlingen zoveel als mogelijk plezier beleven aan onze lessen LO. Succesvolle (beweeg)ervaringen zijn daarvoor cruciaal. De leerdoelen die je voor jouw lessenserie formuleert moeten daarom in principe voor iedere (!) leerling realistisch/haalbaar zijn. De uitdaging is dan ook om leerdoelen te formuleren die aan de ene kant veel houvast bieden (concreet zijn), maar tegelijkertijd ruimte bieden om de (grote) verschillen tussen leerlingen op te vangen. Dit is niet eenvoudig. Maak je een leerdoel namelijk té concreet, bijvoorbeeld: *'de leerling springt na een aanloop van 10 meter middels een eenbenige afzet met twee voeten in een minitrampoline en landt na een rotatie over de breedte-as in de lucht met in balans met twee voeten op de dikke mat'*, dan geeft dit weliswaar veel duidelijkheid en houvast, maar weet je tegelijkertijd dat diverse leerlingen uit je klas dit leerdoel nooit kunnen behalen. De kans is zeer groot dat een leerling die bij aanvang van het leerproces geconfronteerd wordt met een leerdoel dat voor hem/haar nooit haalbaar zal zijn, direct afhaakt en weinig gemotiveerd zal zijn om actief en met enthousiasme deel te nemen aan jouw lessen. Een leerdoel moet daarom voor elke leerling haalbaar zijn en de leerling stimuleren om actief deel te nemen aan jouw lessen en zijn/haar best te doen. Het leerdoel moet daarom iets abstracter geformuleerd worden, waarmee ruimte wordt gecreëerd voor het opvangen van de verschillen tussen leerlingen. Een té abstract geformuleerd leerdoel, bijvoorbeeld: *'de leerling springt op een mat'*, geeft daarentegen weer te weinig houvast en richting. Want welke leeractiviteiten, didactische werkvormen, groepeerings- en organisatievormen ga je op basis van zo'n leerdoel ontwerpen? Weet de leerling op basis van zo'n leerdoel dan wat er van hem wordt verwacht? Weet jij als leraar op basis van zo'n leerdoel welke feedback je jouw leerlingen gedurende het leerproces moet gaan geven? Het antwoord daarop is 'nee'. Dus een te abstract leerdoel werkt ook niet.

Half-open leerdoelen

Daarom gaat de voorkeur uit naar het formuleren van half-open leerdoelen die weliswaar zo concreet mogelijk geformuleerd en daardoor meetbaar zijn, maar tegelijkertijd ruimte bieden voor het opvangen van de verschillen tussen leerlingen. Door de leerdoelen te richten op (beweeg)uitdagingen, (onder andere springen, vrijlopen, scoren, de bal gericht in het veld brengen, draaien en mikken), en niet op de (beweeg)activiteiten zelf (b.v. basketbal), creëer je als leraar ook meer mogelijkheden om in te spelen op de mogelijkheden van de leerlingen.

Om tot werkbaar leerdoelen te komen kun je bij de formulering gebruik maken van de onderstaande componenten. Probeer deze componenten zoveel als mogelijk te verwerken in de formulering van de leerdoelen. Voor uitgewerkte voorbeelden zie tabel 2.

- 1) Een centraal **actiewerkwoord** dat verwijst naar wat de leerling moet laten zien, doen of maken.
- 2) Een verwijzing naar de **inhoud** van de handeling.
- 3) Een verwijzing naar de **omstandigheden/context** waarin de leerling moet handelen.
- 4) Een verwijzing naar de **kwaliteitseisen** waar de handeling aan moet voldoen.

Tabel 2. Uitgewerkte voorbeelden van leerdoelen gekoppeld aan een specifiek beweegdomein

Deelname bekwaamheid	Beweeg-domein	Voorbeeld formulering leerdoel
Bewegingsbekwaamheid	Atletiek	<i>'De leerling springt (1) vanuit een aanloop (3) met een eenbenige afzet over een obstakel (2) waarbij de loopsnelheid na het passeren van de hindernis behouden blijft (4).'</i>
	Spel	<i>'In de rol van veldspeler binnen een inblijf- en uitmaakspel (3) voorkomt de leerling het scoren van de tegenstander (2) door een looper uit te tikken of te branden (1) door tijdig buiten de loopbaan van de looper aan de balzijde positie te kiezen bij het honk/vrijplaats (4).'</i>
	Zwemmen	<i>'De leerling springt (1) vanaf de waterkant (3) middels een rechtstandige sprong in het water (2) waarbij de afzet met twee voeten tegelijkertijd is en de leerling verticaal het water in gaat en de voeten als eerste het water raken (4).'</i>
Regelbekwaamheid	Spel	<i>'De leerling ontwerpt (1) samen met leerlingen (3) een doelspel voor zes personen (2) waarbij de richtlijnen voor de opstart van het spel, veldafmetingen, spelmaterialen en spelregels worden geconcretiseerd (4).'</i>
(Zelf)kennis en inzicht in bewegen	Zwemmen	<i>De leerling geeft tips (1) aan zijn medeleerlingen (3) met betrekking tot de uitvoering van de schoolslag bij zwemmen (2) op basis van de Wet van Archimedes (4).</i>

Leeractiviteiten

Leeractiviteiten zijn alle bewust geplande vakinhoudelijke (beweeg)activiteiten die het leren van de leerling uitlokken en faciliteren. Denk hierbij onder andere aan oefeningen, opdrachten, spelvormen, et cetera. De leeractiviteiten moeten relevant zijn in het licht van de geformuleerde leerdoelen. Met andere woorden, de activiteiten moeten een bijdrage leveren aan het door de leerlingen realiseren van de vooraf vastgestelde leerdoelen. Als je leerlingen beter wil leren balanceren (beweegbekwaamheid), dan is het logisch dat je hen aan het werk zet met allerlei balanceeroefeningen en -opdrachten. Als je leerlingen wil leren om elkaar op een positieve en constructieve wijze feedback te geven (omgangsbekwaamheid), dan moet je ook daar passende leeractiviteiten voor ontwerpen. De leeractiviteit kan dan bijvoorbeeld een observatieopdracht in tweetallen betreffen waarin ze elkaar aan de hand van een heldere observatiekaart gaan observeren bij bijvoorbeeld de balanceeroefeningen. Vervolgens laat je de leerlingen elkaar op basis van de ingevulde observatiekaart om de beurt een 'top' en een 'tip' geven. Jij als leraar begeleidt de leerlingen in dit proces en maakt hen bijvoorbeeld bewust van de wijze waarop je elkaar het beste feedback kunt geven (b.v. dat je elkaar aan moet kijken). Ook dit soort activiteiten moeten worden gezien als leeractiviteiten. Naast dat je goed moet nadenken over de inhoudelijke invulling van de leeractiviteiten (leerinhoud/leerstof) die goed aansluiten bij de leerdoelen, moet je ook nadenken over de ordening en de opbouw (in complexiteit) van deze activiteiten.

Om ervoor te zorgen dat leerlingen actief betrokken zijn bij de leeractiviteiten, en dat vooral ook blijven, is het belangrijk dat de activiteiten betekenisvol, haalbaar en uitdagend zijn. Een leeractiviteit is **betekenisvol** voor een leerling wanneer hij het nut van de activiteit inziet/begrijpt. Daarom is het verstandig om als leraar de leerling steeds (weer) te informeren over het *waarom* van de leeractiviteiten in het licht van de leerdoelen. Voor de kwaliteit van het leerproces en de motivatie van de leerling is het ook van belang dat de leeractiviteiten **haalbaar en uitdagend** zijn voor leerlingen. Zoals al eerder werd beschreven zijn de verschillen tussen leerlingen in het bewegingsonderwijs groot. Willen we met het vakgebied LO echter iedere leerling (getalenteerd en minder getalenteerd) stimuleren en enthousiasmeren voor een leven lang bewegen en sport, dan is het veelvuldig opdoen van positieve en succesvolle ervaringen gedurende de leeractiviteiten cruciaal. De leeractiviteiten moeten bij voorkeur balanceren op de grens van lukken (succes ervaren) en soms mislukken (uitgedaagd worden). Om dat bij alle leerlingen te realiseren is het gezien de verschillen tussen leerlingen per definitie noodzakelijk om in elke les een **gedifferentieerd aanbod** van leeractiviteiten te realiseren. Voor de ene leerling is balanceren op de gele lijn in de gymzaal al een hele uitdaging, terwijl de ander leerling zonder moeite op een been op een omgekeerde bank balanceert. Kortom, zorg in je lessen voor een aanbod van verschillende leeractiviteiten die variëren in complexiteit, zodat je bij elke leerling succes en uitdaging garandeert.

Om de leerlingen betrokken te houden bij de leeractiviteiten en zorg te dragen voor een hoge taakgerichte leertijd is het van belang dat je voor voldoende variatie en afwisseling zorgt. **Variatie** in en **afwisseling** van leeractiviteiten is niet alleen zinvol en wenselijk voor het motorische leerproces van de leerling, het draagt ook positief bij aan de motivatie van leerlingen.

Opstarten

Om leerlingen beter te leren bewegen is het opdoen van zoveel mogelijk beweegervaringen vanzelfsprekend cruciaal. Daarom is het belangrijk dat je onnodig tijdverlies voorkomt, de leeractiviteiten en daarmee het leerproces van de leerling snel opstart en de leerlingen snel in beweging zet. Tegelijkertijd is het voor het leerproces ook van belang dat je de leerlingen voldoende inzicht geeft in het belang van de leeractiviteiten, dat je duidelijk maakt wat de leerdoelen zijn en wat je van de leerlingen verwacht ('feed-up'). Daarnaast dien je de voorkennis van leerlingen te activeren en hen duidelijkheid te geven over wat ze bij de desbetreffende leeractiviteit(en) moeten doen. Om te voorkomen dat je de leerlingen overstelpt met informatie die op dat moment (nog) niet zinvol of betekenisvol is, moet je vooraf goed nadenken over jouw **instructie**. Bepaal welke informatie je op welk moment op welke wijze aan wie geeft. De voorkeur gaat uit naar een instructie waarbij je de informatie op **gefaseerde** wijze verstrekt en waarbij je jouw verbale informatie combineert, of vooraf laat gaan door visuele informatie, onder andere een voorbeeld ('plaatje-praatje-daadje'). Om de betrokkenheid ('cognitive engagement') en zelfregulatie van leerlingen te vergroten, dien je de leerlingen zoveel als mogelijk actief te betrekken bij de opstart van de leeractiviteiten. Denk hierbij bijvoorbeeld aan het stellen van vragen ('wat hebben we vorige keer bij het balanceren gedaan en wat was daarbij belangrijk?') en controlevragen ('dus, waar moet je dadelijk op letten?'), leerlingen zelfstandig een leeractiviteit laten opstarten, het laten geven van een voorbeeld, et cetera.

Begeleiden en ondersteunen

Nadat je de leeractiviteit(en) hebt opgestart en leerlingen betekenisvol in beweging hebt gezet begint het 'echte' werk pas. Je gaat namelijk het leerproces van leerlingen op maat begeleiden en ondersteunen. Middels observatie controleer je allereerst of leerlingen daadwerkelijk bezig zijn met de taak die je hen had gegeven en of ze de opdracht wel goed hebben begrepen. Indien dit niet het geval is moet je als leraar vanzelfsprekend gerichte actie ondernemen die ervoor zorgen dat leerlingen wel gericht zijn op de taak. Vervolgens dien je zicht te krijgen op de kwaliteit van de uitvoering van de beweegopdrachten en moet je bepalen welke acties je kunt ondernemen om het leren van de leerlingen te ondersteunen en optimaliseren. Daarbij is het belangrijk dat je de leerlingen gedurende het leerproces steeds weer voorziet van informatie op grond waarvan ze inzicht krijgen *hoe* ze het doen in het licht van de opdracht en leerdoelen ('feedback'), maar met name ook *wat* ze op *welke wijze* anders of beter kunnen doen ('feedforward'). Je kunt de leerlingen op verschillende manieren voorzien van dit inzicht en hen ondersteunen bij het leren. Zo kun je leervragen stellen ('waar moet je ook alweer op letten?'), onderwijsleergesprekken voeren met kleine groepjes leerlingen, video-opnames maken en leerlingen deze terug laten kijken, werken met observatiekaarten, tips geven, leerlingen elkaar feedback laten geven, et cetera. Cruciaal voor het leerproces is echter dat je er allereerst voor zorgt dat de leeractiviteiten aansluiten bij het niveau en de mogelijkheden van de leerlingen. Dat de leerling binnen de leeractiviteit voortdurend balanceert op de grens van lukken (succes ervaren) en soms mislukken (uitgedaagd worden). Dat betekent in de onderwijspraktijk dat je gezien de (grote) verschillen tussen leerlingen de leeractiviteiten per leerling of groepjes leerlingen op maat moet maken. Dat kan bijvoorbeeld door op hetzelfde moment verschillende leeractiviteiten aan te bieden - rondom een bepaalde beweeguitdaging (bijvoorbeeld 'balanceren') - die variëren in complexiteit. Maar het is ook mogelijk om alle leerlingen te laten starten met eenzelfde leeractiviteit (balanceren op een bank met hulp van medeleerlingen) en deze voor de leerlingen die de vaardigheid beheersen steeds complexer te maken (bijvoorbeeld balanceren zonder hulp en met een voorwerp in de hand). Om de leerling direct bij aanvang van het leerproces positieve leerervaringen op te laten doen, dien je bij voorkeur eerder te starten met de makkelijkere dan de moeilijke leeractiviteiten.

Een leraar LO die al jaren werkzaam is in de beroepspraktijk is op basis van zijn ruime ervaring en opgebouwde kennis en inzichten in staat om gedurende de les direct in te spelen op wat hij ziet gebeuren. Een ervaren leraar kan door gerichte observatie razendsnel analyseren wat het 'beweegprobleem' is en met welke (motorische) leerhulp de leerling is geholpen. Dit is voor beginnende leraren LO een heel ander verhaal. Voor een beginnend leraar is het noodzakelijk om vooral vooraf (in de ontwerpfase) heel goed na te denken over de mogelijke beweegproblemen die zich gedurende de leeractiviteiten kunnen voordoen en met welke leerhulp de leerling dan geholpen zou kunnen worden. Daarbij is actuele kennis omtrent motorisch leren essentieel. Sommige goedbedoelde acties van jou als leraar kunnen het motorische leerproces namelijk juist verstoren.

Didactische werkvorm/Instructiestrategie

Didactische werkvormen/instructiestrategieën verwijzen naar werkvormen en/of strategieën die je als leraar bewust, planmatig, systematisch en doelgericht inzet in het onderwijs om het leren van de leerlingen (nog meer) uit te lokken, te stimuleren en te faciliteren, en waarmee je tegelijkertijd invloed uitoefent op de mate waarin de leerlingen betrokken worden bij het maken van keuzes en beslissingen gedurende het onderwijsleerproces.

Vaak lijkt je als leraar de neiging te hebben om zoveel mogelijk in eigen hand te houden, te willen controleren. Jij als leraar legt de leerlingen dan precies uit *wat ze wanneer, op welke wijze, hoe lang* en met *wie* moeten doen. De leraar maakt alle keuzes en beslissingen. Het gevaar van deze meer **leraar-gestuurde benadering** is dat leerlingen volgzaam en afwachtend kunnen worden en niet of nauwelijks worden gestimuleerd om zelf na te denken, keuzes te maken of initiatief te nemen. Dit is een onwenselijke situatie. Want wil je het leerproces van leerlingen positief beïnvloeden en ervoor zorgen dat leerlingen (later) op een verantwoorde, succesvolle en vooral zelfstandige wijze gaan deelnemen aan onze beweeg- en sportcultuur, dan is het essentieel dat je leerlingen in het bewegingsonderwijs stimuleert om (steeds meer) verantwoordelijkheid te nemen voor het eigen leerproces. Indien je een meer **leerling-gestuurde benadering** toepast in je onderwijs dan is er veel ruimte voor inbreng en initiatief, en geef je de leerlingen veel verantwoordelijkheid.

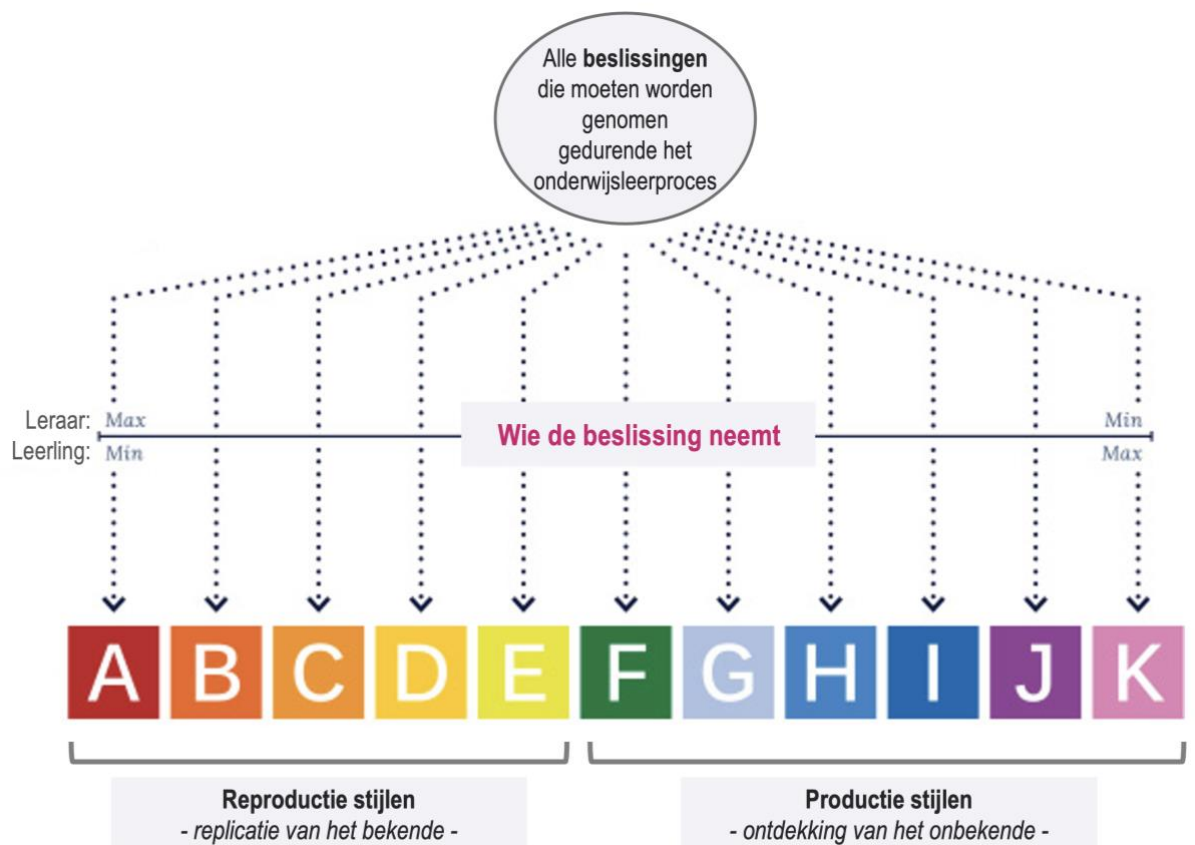
Door in je onderwijs bij de verschillende leeractiviteiten bewust en planmatig gebruik te maken van bepaalde werkvormen en/of instructiestrategieën, kun je hier invloed op uitoefenen. Je dient daarom voortdurend op zoek te gaan naar geschikte activerende werkvormen en strategieën waarmee je de inbreng en autonomie van leerlingen in het onderwijsleerproces kunt verhogen. Er zijn tal van didactische werkvormen en instructiestrategieën. Welke werkvorm of strategie je kiest is volledig afhankelijk van het doel dat je voor ogen hebt. Daarnaast zijn de werkvormen en strategieën natuurlijk altijd gerelateerd aan de leeractiviteiten. Wanneer je bijvoorbeeld bij aanvang van een leeractiviteit omtrent 'freerunning' de leerling wil enthousiasmeren en de voorkennis bij hen wil activeren, dan zou je een spectaculair introfilmje kunnen vertonen en leerlingen vervolgens in kleine groepjes kunnen laten nadenken over welke trucs ze allemaal voorbij zagen komen en welke ze mogelijk al beheersen en welke nog niet. Je kunt de groepsopdracht met bijbehorende film dan beschouwen als didactische werkvorm/instructiestrategie. Als je leerlingen wil leren om binnen een doelspel beter vrij te lopen en meer inzicht te krijgen in waar de vrije ruimte in een spelsituatie ligt, dan kun je bijvoorbeeld bewust gebruik maken van het werken met 'freeze-momenten'. Hierbij moeten de leerlingen zodra er geroepen/gefloten wordt direct stil gaan staan waardoor de mogelijkheid ontstaat om leerlingen te bevragen over waar de vrije ruimte ligt en zich te laten herpositioneren. Het werken met deze freeze-momenten in combinatie met het stellen van leervragen kan gezien worden als didactische werkvorm/instructiestrategie, omdat daarmee het leren van leerlingen wordt gestimuleerd en ondersteund. Door leerlingen binnen een reeks van leeractiviteiten omtrent een bepaald beweegthema (bijvoorbeeld 'balanceren') de ontwerpbeurt te geven om in tweetallen een eigen observatiekaart te laten ontwikkelen waarop de belangrijkste aandachtspunten ten aanzien van de betreffende beweeguitdaging komen te staan en waarmee je ze elkaar vervolgens laat observeren, kun je de betrokkenheid bij het eigen leerproces verhogen. Didactische werkvormen/instructiestrategieën kunnen dus allerlei vormen aannemen, maar moeten altijd verantwoord kunnen worden in het licht van de leeractiviteiten (en daarmee de leerdoelen) en gericht zijn op het stimuleren en faciliteren van het leerproces van de leerling door de inbreng, betrokkenheid en verantwoordelijkheid en beslissingsbevoegdheid van de leerling in het onderwijsleerproces (steeds verder) te verhogen.

Het nemen en kunnen dragen van verantwoordelijkheid is niet vanzelfsprekend. Het is iets dat je de leerlingen moet leren en waar je ze bij moet helpen en ondersteunen. Daarnaast zijn er ook op dit vlak grote verschillen tussen leerlingen. De ene leerling kan mogelijk al meer verantwoordelijkheid aan dan de andere leerling. Mogelijk omdat de ene leerling uit een thuissituatie komt waarin alles voor hem/haar wordt gedaan en beslist, terwijl de andere leerling mogelijk uit een thuissituatie komt waarin zelfstandigheid en het dragen van verantwoordelijkheid wordt gestimuleerd. Afhankelijk van de mogelijkheden van de doelgroep en individuele leerling beweeg je als leraar voortdurend op het **continuüm** van een leraar-gestuurde benadering versus leerling-gestuurde benadering. Daarnaast zijn het soms ook de leeractiviteiten die sturing geven aan welke benadering je toepast. De leeractiviteiten met een verhoogd veiligheidsrisico (denk bijvoorbeeld trapeze/ringen zwaaien en trampolinespringen) vragen bij aanvang mogelijk om een meer leraar-gestuurde aanpak dan andere leeractiviteiten waarbij dit risico er niet of nauwelijks is (denk bijvoorbeeld aan de spelactiviteit basketbal).

Het **Spectrum of Teaching Styles** (STS) van Mosston & Ashworth (2008) biedt een raamwerk waarmee je als leraar meer zicht en grip kunt krijgen op de mate waarin leerlingen wel of niet worden betrokken bij de besluitvorming gedurende het onderwijsleerproces. Er worden verschillende didactische stijlen (A t/m K) beschreven (zie figuur 1) waarin de leerlingen in toenemende mate verantwoordelijkheid krijgen voor het nemen van beslissingen in het onderwijsleerproces en de leraar zich beweegt op het continuüm van een meer leraar-gestuurde naar een meer leerling-gestuurde benadering.

De ene didactische stijl is overigens niet per definitie beter dan de andere. Het is vooral belangrijk dat je als leraar op basis van het niveau en kenmerken van je leerlingen (beginsituatie), hetgeen je wil bereiken bij je leerlingen (leerdoelen) en het type leeractiviteiten op zoek gaat naar de meest geschikte en passende didactische stijl. Waarbij we natuurlijk wel voor ogen moeten houden dat we in het (bewegings)onderwijs de (opvoedkundige) opdracht hebben om een positieve bijdrage te leveren aan de ontwikkeling van de leerling tot een volwassen persoon die in staat is om zelfstandig en weloverwogen keuzes te maken en daar verantwoordelijkheid voor neemt. We falen in deze opdracht indien we de leerling gedurende zijn schoolloopbaan onvoldoende betrekken in (de besluitvorming binnen) het onderwijsleerproces en verantwoordelijkheid leren nemen, en als leraar voortdurend alle beslissingen blijven nemen.

Figuur 1. Het raamwerk van het Spectrum of Teaching Styles



In de tabel 3 worden de verschillende didactische stijlen (A t/m K) kort toegelicht. Belangrijk om hierbij te vermelden is dat allerlei (tussen)varianten binnen het STS-raamwerk tot de mogelijkheden behoort.

Tabel 3. De verschillende didactische stijlen volgen het STS-raamwerk

Didactische stijl	Korte omschrijving
A. Command	De leraar neemt alle beslissingen ten aanzien van het <i>wat, wanneer, waar</i> en <i>hoe</i> . De leerlingen volgen de instructies op. Alles is zeer gestructureerd en duidelijk, en er kan zeer efficiënt worden omgegaan met de tijd. De leraar loopt rond om feedback te geven.
B. Practice	De leerling voert taken uit die door de leraar zijn voorgeschreven. De leerling kan het tempo, de start, stop en het aantal herhalingen zelf bepalen. De leraar loopt rond om individuele feedback te geven.
C. Reciprocal	De leraar ontwerpt de leeractiviteiten/-taken en succescriteria voor de uitvoering. Leerlingen werken in tweetallen, en wisselen daarbij de rol van beweger en observant af. De leerlingen geven elkaar feedback aan de hand van de succescriteria opgesteld door de leraar. De leraar loopt rond en voorziet de bewegende leerling enkel via de observerende leerling van feedback.
D. Self-check	De leraar ontwerpt leeractiviteiten/-taken en succescriteria voor de uitvoering. Leerlingen werken individueel en beoordelen hun eigen prestaties aan de hand van de succescriteria. De leraar loopt rond en voorziet leerlingen van feedback en probeert samen met de leerling tot aandachtspunten en leerdoelen te komen.
E. Inclusion	De leraar ontwerpt verschillende leeractiviteiten/-taken variërend in complexiteitsniveau. De leerling selecteert op basis van zijn mogelijkheden en behoeften welk (prestatie)niveau het meest geschikt is en op welk moment de leerling vindt dat hij naar een ander niveau moet/mag gaan. Met deze aanpak ontstaan persoonlijke leerroutes.
F. Guided discovery	De leraar hanteert begeleidende leertaken en/of leervragen waarmee de leerling zelf de oplossing van het desbetreffende (beweeg)probleem ontdekt. De leerling hanteert hierbij het convergente denkproces ² . De metafoor hierbij is een ladder. Elke vraag of leertaak is een sport van de ladder die de leerling betreedt. Indien de leerling de vraag correct beantwoord of de leertaak correct heeft uitgevoerd gaat hij door naar de volgende sport. Uiteindelijk leidt dit tot het antwoord/oplossing.
G. Convergent discovery	De leraar legt een (beweeg)probleem voor aan de leerlingen. De leerlingen gaan middels een convergent denkproces en middels trial and error zelfstandig op zoek naar de oplossing van het (beweeg)probleem. Door de oplossingen met elkaar te vergelijken en zicht te krijgen op de onderliggende generieke (beweeg)principes, trekken de leerlingen conclusies en komen ze tot de meeste passende oplossing.
H. Divergent production	De leraar legt een (beweeg)probleem of (beweeg)uitdaging voor aan de leerlingen en stimuleert de leerlingen op zoek te gaan naar verschillende, haalbare en veilige oplossingen. De leraar faciliteert vooral het (creatieve) denkproces van leerlingen en ondersteunt dit proces door het geven van aanwijzingen of het stellen van vragen en het opbrengen van geduld.
I. Learner designed individual program	De leraar bepaalt het beweegthema, de leerinhoud waarbinnen de leerling vervolgens op basis van zijn mogelijkheden een eigen beweegactiviteiten c.q. beweegprogramma gaat ontwerpen. De leerling bepaalt zelf de leervragen, gaat zelf op zoek naar de antwoorden, identificeert zelf de succescriteria en evalueert zichzelf. De leraar ondersteunt dit proces.
J. Learner initiated	Hierbij krijgt de leerling de mogelijkheid om een volledig eigen beweegprogramma te ontwerpen. De leerling mag zelf het beweegthema, de beweeguitdaging, beweegoplossingen, de succescriteria, et cetera bepalen. De leraar faciliteert en ondersteunt dit proces en kan op verzoek van de leerling informatie of advies geven.
K. Self-teach	Hierbij neemt de leerling volledige verantwoordelijkheid voor de eigen ontwikkeling en leerproces. De leerling kruipt daarmee in de rol van leraar en maakt de daarbij behorende beslissingen omtrent inhoud, tijd, omstandigheden en evaluatie.
?	

² Bij convergent denken wordt op een meer systematische en doelgerichte wijze toegewerkt naar een oplossing voor een probleem. Bij divergent ('out of the box') denken gaat het meer om het bedenken van nieuwe of niet voor de hand liggende ideeën om vervolgens tot de beste oplossing(en) in die bepaalde situatie te komen.

Groeperen van leerlingen

De didactische component 'groeperen van leerlingen' verwijst naar de criteria op basis waarvan en de wijze waarop je de leerlingen groepeerd voor de leeractiviteiten, en de rol die leerlingen in dit proces spelen. Het is erg belangrijk dat het groepeeringsproces een bewust en weloverwogen proces is. Je moet daarom in het ontwerpproces goed nadenken over een aantal vragen.

Samenstelling van de groep

Zo is het bijvoorbeeld belangrijk om te bepalen of je de leerlingen bij de leeractiviteit wil laten werken in homogene of juist in heterogene groepen en waarom wel of niet. In een **homogene groep** komen leerlingen samen die wat meer dezelfde kenmerken hebben, terwijl in een **heterogene groep** leerlingen samenkomen die juist erg van elkaar verschillen. Je moet daarbij echter wel bepalen op welk kenmerk van de leerling je je wilt baseren. Vanzelfsprekend denk je al snel aan het beweegniveau van leerlingen, maar je kunt natuurlijk ook homogene of heterogene groepen samenstellen op basis van bijvoorbeeld de beleving van de leerling (fanatieke leerling versus de wat meer rustige leerling), de interesse, de fysieke eigenschappen, het niveau van zelfstandigheid, zelfregulatie en probleemoplossend vermogen, leiderschapskwaliteiten, sociale vaardigheden, et cetera. Het indelen van leerlingen op basis van geslacht is absoluut te kort door de bocht. Het geslacht van de leerling zegt immers niks over de bovenstaande kenmerken en kwaliteiten, en zou daarmee stereotypering en stigmatisering in de hand kunnen werken.

De groepen moeten in alle gevallen functioneel en sociaal-emotioneel veilig zijn voor leerlingen. Het mogen samenwerken met een vriendje of vriendinnetje werkt voor veel leerlingen motiverend. Zeker naarmate leerlingen ouder worden gaan peers een steeds belangrijkere rol spelen. Aan de andere kant komen er ook situaties voor waaruit blijkt dat sommige leerlingen beter niet bij elkaar in de groep geplaatst kunnen worden, omdat dit voor te veel onrust en afleiding zorgt.

Wie stelt de groepen samen?

Jij als leraar blijft altijd eindverantwoordelijk voor de samenstelling van de groepjes. Maar voor de motivatie van leerlingen is het goed om leerlingen op een of andere manier actief te betrekken bij het tot stand komen van de groepen. Dan kan op veel verschillende manieren waarbij de leerling juist veel of weinig invloed heeft op de samenstelling. In alle gevallen (!) moet uitsluiting van leerlingen voorkomen en moeten er uiteindelijk functionele groepen ontstaan.

Je ziet dat het groeperen van leerlingen dus meer is dan 'even met je telefoon schudden' of '1-2-1-2-aftnummers'. Het luistert zeer nauw en is cruciaal voor het leerproces van leerlingen.

Hoe lang werkt een groep samen?

Een groep die gedurende een korte tijd samenwerkt wordt een informele groep genoemd. Je kunt daarentegen ook bewust kiezen om leerlingen te laten werken in zogenaamde taakgroepen die voor een langere tijd moeten samenwerken. Ondanks dat leerlingen afwisseling en variatie waarderen, kan juist het werken met groepen die langere tijd met elkaar samenwerken gunstig zijn voor het leren van leerlingen. Met name de regulerende vaardigheden van leerlingen blijken in groepen die voor langere tijd samenwerken beter tot ontwikkeling te komen.

Media

Dit didactisch component verwijst naar de media die je gaat inzetten om het leerproces van leerlingen op te starten, begeleiden en ondersteunen. Media verwijst naar een (fysieke of digitale) manier waarop informatie kan worden uitgedragen. Denk hierbij aan informatiedragers als een mediakaart, leskaart, App, PowerPointpresentatie, Prezi, kijkwijzer, tutorial, infographic, kennisclip, podcast, et cetera. We spreken over '**multimedia**' wanneer de informatie die wordt uitgedragen aanspraak doet op meerdere zintuigen van de leerling. Zo'n hulpmiddel wordt echter pas functioneel en effectief als het aan een aantal eisen voldoet. De 'cognitive theory of multimedia learning' van Mayer (2001) biedt een aantal bruikbare principes (zie tabel 4) die je kunt hanteren bij het ontwerpen van bijvoorbeeld een (al dan niet digitale) kijkwijzer, een leskaart, presentatie, et cetera.

Tabel 4. *Principes voor het ontwerpen van functionele en efficiënte multimedia*

Ontwerpprincipe	Toelichting
Personalisatieprincipe	Gebruik een persoonlijke schrijfstijl (ik- en je-vorm) en/of vriendelijk stem.
Signalisatieprincipe	Stuur de aandacht naar kritische en essentiële aspecten van het leermateriaal middels extra markeringen (pijlen/arceringen/etc.).
Multimediaprincipe	Tekst én beeld is beter dan tekst alleen.
Ruimtelijke nabijheidsprincipe	De ruimte tussen corresponderende woorden en beelden moet minimaal zijn.
Modaliteitsprincipes	In combinatie met beeld is audio beter dan geschreven tekst.
Tijdelijk nabijheidsprincipe	Corresponderende woorden en beelden moeten tegelijkertijd verschijnen
Overtolligheidsprincipe	Beeld plus audio is beter dan beeld plus audio plus tekst. Het laatste leidt tot 'cognitive overload'.
Coherentieprincipe	Vermijd overbodige, ongerelateerde woorden, beelden en geluiden. Dus geen extra afbeeldingen op de mediakaart om 'op te leuken'.
Stemprincipe	Leerlingen leren beter van een menselijke stem dan een computerstem
Beeldprincipe	Toon enkel beelden die essentieel zijn

Organisatie

Dit didactische component verwijst naar de **wijze waarop** alles in de les wordt georganiseerd. Je kunt nog zulke mooie leeractiviteiten en werkvormen hebben ontworpen en goed hebben nagedacht over de criteria op grond waarvan je de groepjes homogeen of heterogeen worden samengesteld, uiteindelijk hangt het succes van je onderwijs voor een groot deel af van de wijze waarop je alles organiseert. Als het doordraaien naar een volgende beweegactiviteit te veel tijd in beslag neemt, omdat het voor de leerlingen niet duidelijk is waar ze naartoe moeten, dan ontnem je de leerlingen niet alleen onnodig waardevolle beweeg-/leertijd, je creëert ook een voedingsbodem voor onrust en ongewenst gedrag. Ook indien je een speelveldje zodanig in de gymzaal positioneert dat de ballen bij een doelpoging doorschieten naar een ander veldje, je bij een leeractiviteit omtrent sprinten geen rekening hebt gehouden met uitloopruijme, waardoor de leerlingen tegen de muur op botsen, of leerlingen bij een klassikale uitleg te ver van je af laat zitten waardoor ze je niet goed kunnen horen, ontstaan onwenselijke situaties die zijn weerslag hebben op het leerproces van leerlingen.

Kortom, je moet goed nadenken over de wijze waarop je jouw les in de beschikbare ruimte en tijd, en met de beschikbare materialen en faciliteiten zo efficiënt mogelijk kunt organiseren. Het is belangrijk dat je ervoor zorgt dat de leerlingen (fysiek) veilig kunnen bewegen en de **taakgerichte leertijd** - de netto tijd die de leerling kan besteden aan zijn leertaak - zo hoog mogelijk is. Om onnodig (onderwijs)tijdverlies en risicovolle beweegsituaties te voorkomen, is het daarom belangrijk dat je in de ontwerpfase goed nadenkt over een efficiënte indeling van de gymzaal of het sportveld, de positionering van leerlingen en materialen, de tijdsindeling van de les, wisselmethodes, feedbackmomenten, het opruimen van de materialen, et cetera. Door in de voorbereiding al goed na te denken over *wie, wat, waar, wanneer, op welke wijze* en *hoe lang*, kun je mogelijke organisatorisch en daarmee gedragsmatige problemen voorkomen.

Evaluatie

De didactische component 'evaluatie' verwijst naar alle activiteiten die je onderneemt en de instrumenten die je daarbij gebruikt om inzicht te verkrijgen in de leervorderingen en leeropbrengsten van leerlingen zijn ten aanzien van de leerdoelen.

Evaluatieactiviteiten kunnen verschillende vormen aannemen. Dit kan bijvoorbeeld een groepsgesprek zijn waarin je de leerlingen bevraagt naar wat ze goed vonden gaan en wat ze persoonlijk nog lastig vonden, maar het kan ook gaan om een formulier waarop ze zichzelf en klasgenoten aan de hand van een aantal succescriteria moeten scoren, een opdracht waarbij ze een bewegingsuitvoering moeten analyseren aan de hand van een video-opname of een (systematische) observatie van jouw als leraar.

Het is vooral van belang dat je beseft dat evaluatieactiviteiten verschillende **functies** kunnen hebben. Als je middels de evaluatieactiviteit de leeropbrengst of leeruitkomst aan het einde van het onderwijsleerproces (een leerplan, lessenserie, semester, etc.) in kaart wil brengen en wil bepalen in welke mate de leerling de leerdoelen heeft behaald, dan spreken we over '**summatieve evaluatie**'. Aangezien het bij deze evaluatieactiviteiten gaat om een kwaliteitsbeoordeling van de opbrengsten van het leren, wordt ook wel gesproken over 'Evalueren van het leren' of 'Assessment of Learning'. Summatieve evaluatieactiviteiten zijn waardevol en noodzakelijk in het onderwijs. Ze geven enerzijds richting en sturing aan het leerproces van de leerling en anderzijds verschaffen ze jou als leraar, de vakgroep, de school, de onderwijsinspectie informatie over de kwaliteit en effectiviteit van jouw onderwijs.

We spreken van '**formatieve evaluatie**' wanneer het doel van de evaluatieactiviteiten gericht is op de ondersteuning van de leerlingen gedurende het leerproces. Middels formatieve evaluatie wordt informatie verzameld waarmee jij als leraar, maar vooral ook de leerling zelf zijn leerproces kan verbeteren of bijsturen. Informatie die duidelijkheid geeft over de fase waar de leerling zich in zijn leerproces in bevindt, tegen welke problemen hij mogelijk aanloopt, welke ondersteuning hij nog nodig heeft en wat mogelijke vervolgstappen zouden kunnen zijn. Deze evaluatieactiviteiten worden ontplooid tijdens het leerproces in plaats van erna. Hierbij is niet alleen een rol weggelegd voor de leraar, maar met name ook voor de leerling zelf en zijn medeleerlingen. Aangezien het doel van formatieve evaluatie is om het leren van de leerling te bevorderen, wordt ook wel gesproken over 'Evalueren om te leren' of 'Assessment for Learning'. Kenmerkend van formatieve evaluatieactiviteiten is dat ze betrekking hebben op de procescyclus van *feedup*, *feedback* en *feedforward* en dat de leerlingen actief worden betrokken. **Feedup** heeft betrekking op de informatie die je bij aanvang van het leerproces communiceert met je leerlingen ten aanzien van het doel van het onderwijs (leerplan) en het verwachte (beweeg)gedrag. Hierbij staat de vraag 'Waar moet ik naartoe?' centraal. Door het geven van **feedback** krijgen de leerlingen vervolgens informatie en inzicht in hoe ze een leertaak of leeractiviteit uitvoeren. Het gaat hier dus om de vraag: 'Hoe doe ik het op dit moment?' Tot slot, en wellicht nog meer van belang, is het geven van **feedforward**. Hiermee krijgt de leerling informatie en inzicht in de (nog) te nemen stappen richting het leerdoel en wordt gezorgd dat de leerling de vraag 'Hoe nu verder?' kan beantwoorden.

Middels formatieve evaluatieactiviteiten geef je leerlingen niet alleen tussentijds inzicht in (de vorderingen in) hun leerproces, maar ook de mogelijkheid om het eigen leerproces bij te sturen en daarmee verantwoordelijkheid te nemen voor hun eigen leerproces. Daarnaast geven de tussentijdse evaluaties jou als leraar inzichten op grond waarvan je tussentijds aanpassingen/verbeteringen kunt aanbrengen in je onderwijs.

Leerklimaat

Om het leren van leerlingen in gang te zetten, te stimuleren en ondersteunen maak je als leraar het einddoel inzichtelijk middels het formuleren en communiceren van leerdoelen en onderliggende succescriteria. Op basis van deze leerdoelen ontwerp je haalbare en uitdagende leeractiviteiten met bijbehorende didactische werkvormen/ instructiestrategieën, stel je functionele leerlinggroepen samen en zorg je ervoor dat de les organisatorisch efficiënt verloopt. Om leerlingen en jezelf als leraar inzicht te geven in de leervorderingen en leeropbrengsten, om ondersteuning op maat te kunnen bieden en eventuele aanpassingen in het onderwijs te kunnen maken, voer je evaluatieactiviteiten uit.

Naast al deze inhoudelijke aspecten is het voor het leerproces van de leerling ook essentieel dat de leerling zich prettig en zijn gemak voelt in jouw lessen. Dat de leerling zich los van zijn mogelijkheden en onmogelijkheden, zowel door jou als leraar als zijn medeleerlingen gehoord, geaccepteerd, gewaardeerd en gerespecteerd voelt. Dat de leerling zich uitgedaagd voelt, maar met name ook fysiek en sociaal-emotioneel veilig voelt. Het is daarom van belang dat jij zorgt voor een **leerklimaat** waarin alle leerlingen ervaren gestimuleerd te worden om hun best te doen, persoonlijke vooruitgang te boeken, nieuwe dingen te leren, initiatief te tonen, samen te werken en zich vooral te richten op het proces in plaats van op het resultaat. Een leeromgeving die zich kenmerkt door dit soort aspecten noemen we een **'taak-georiënteerd leerklimaat'**, of ook wel een 'mastery climate' genoemd, en heeft een positieve invloed op het leerproces van leerlingen. Wat je ten aanzien van het leerklimaat vooral moet zien te voorkomen is dat leerlingen het gevoel hebben of krijgen dat het belangrijk is om te winnen, beter te zijn dan klasgenoten of dat ze alles perfect moeten doen. In zo'n leerklimaat, een **'ego-georiënteerd leerklimaat'** ofwel 'performance climate', zijn leerling namelijk eerder geneigd om zich egoïstisch op te stellen, elkaar uit te lachen en te beconcurreren in plaats van samen te werken, en zijn leerling eerder bang om fouten te maken in plaats van te exploreren en de grenzen te verleggen.

In alles wat jij als leraar op welke wijze in jouw onderwijs doet, zegt en non-verbaal communiceert zitten **signalen** opgesloten op grond waarvan de leerling zich een beeld vormt over wat jij als leraar waarschijnlijk belangrijk vindt. Indien jij in jouw gymlessen bijvoorbeeld bij een partijtje drie tegen drie handbal enkel de leerlingen complimenteert die een doelpunt maken of het partijtje winnen, dan geef je daarmee het signaal richting leerling af dat jij winnen en doelpunten scoren blijkbaar belangrijk vindt. Als je dit signaal maar vaak genoeg afgeeft zullen leerlingen zich daarnaar gaan gedragen, en in plaats van dat de leerling zich bezighoudt met zijn eigen ontwikkeling, leervragen en mogelijke verbeterstappen, richt hij zich voornamelijk op de prestatie en het zich vergelijken met andere leerlingen. Dit komt het leerproces niet ten goede en zoals eerder beschreven, lokt het vaak ongewenste, asociale gedragingen uit. In het bovenstaande geval doe je er als leraar daarom beter aan om leerlingen met name te complimenteren voor de uitvoering van een bepaalde taak of opdracht binnen het spel, bijvoorbeeld door te zeggen: *'Goed gedaan Mo! Je maakte een schijnbeweging waardoor je vrijkwam en de bal kon ontvangen'* of *'Top Loes! Je dribbelde naar het doel op het moment dat de weg naar het doel vrij was! Volgende keer gewoon weer doen!'*. Ook met het bijhouden en publiceren van ranglijsten (bij bijvoorbeeld atletiek) of het niet assertief optreden indien leerlingen elkaar uitlachen bij bijvoorbeeld een mislukte doelpoging, geef je signalen af en vormen leerlingen zich een beeld van wat jij als leraar wel en niet belangrijk vindt. Kortom, probeer je als leraar vooral bewust te worden van de signalen die je met jouw didactisch en pedagogisch handelen (vaak onbewust) afgeeft aan leerlingen en hoe deze signalen door de leerlingen kunnen worden geïnterpreteerd.

Wettelijk kader

Het bewegingsonderwijs dat jij ontwerpt en realiseert moet je kunnen verantwoorden in het licht van de landelijke doelstelling van het vak LO en dient een bijdrage te leveren aan de onderliggende kerndoelen en eindtermen van de verschillende onderwijstypen en onderwijsniveaus. Soms zijn er zelfs wetsartikelen waar je rekening mee moet houden. Zo staat er bijvoorbeeld in eindexamenbesluit van het voortgezet onderwijs (artikel 35, lid 3): *“In afwijking van het eerste lid, worden de kunstvakken en het vak lichamelijke opvoeding uit het gemeenschappelijk deel van elk profiel, beoordeeld met «voldoende» of «goed». Deze beoordeling gaat uit van de mogelijkheden van de leerling en geschiedt op de grondslag van het genoegzaam afsluiten van de desbetreffende vakken, zoals blijkend uit het examendossier.”*

Op basis van dit artikel word je als leraar LO dus verplicht om bij het beoordelen (summatief evalueren) binnen het bewegingsonderwijs rekening te houden met de mogelijkheden van leerlingen. Je kunt een leerling dus niet zomaar een onvoldoende geven, omdat deze leerling mogelijk wat minder getalenteerd is voor sport en bewegen.

Visie leraar/vakgroep

Gezien het abstractieniveau waarop de landelijke doelstelling en onderliggende kerndoelen en eindtermen zijn geformuleerd, is er nog veel ruimte voor verdere inkleuring door de leraar/vakgroep. Het is dan ook de visie op het vak LO (vakconcept) die bepaalt welke uitgangspunten worden gehanteerd en waar de nadruk in het bewegingsonderwijs op komt te liggen.

Geraadpleegde bronnen

- Berkel, M. van & Hazelebach, C. e.a. (2012). *Perspectieven op bewegen. Didactiek bewegingsonderwijs voor de basisschool*. Amsterdam/ Zwolle: 't Web.
- ALO Nederland (2018). *Landelijk opleidingsprofiel eerstegraadslerarenopleiding Leraar lichamelijke opvoeding*. Den Haag: Vereniging Hogescholen/ALO Nederland.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Assessment Reform Group. (1999). *Assessment for learning: Beyond the black box*. Cambridge, England: University of Cambridge.
- Bakx, A., Ros, A., Bolhuis, E. (2019). *Cyclisch onderwijs ontwerpen: In vijf stappen naar passende leeractiviteiten*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Behets, D. (2011). *Didactiek van het bewegingsonderwijs*. Leuven: Acco.
- Berkel, M. van & Hazelebach, C. e.a. (2012). *Perspectieven op bewegen. Didactiek bewegingsonderwijs voor de basisschool*. Amsterdam/ Zwolle: 't Web.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32, 347-364.
- Black, P., & William, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
- Cox, A. & Williams, L. (2008). The roles of Perceived Teacher Support, Motivational Climate, and Psychological Need Satisfaction in Students' Physical Education Motivation. *Journal of Sports & Exercise Psychology*, 30, p.222-239.
- De Corte, E., Geerligs, C., Lagerweij, N., Peters, J., & Vandenberghe, R. (1981). *Beknopte Didaxologie*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Elliot, A.J. & McGregor, H.A. (2001). A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), p.501-519.
- Ettekoven, S. & Hooiveld, J. (2015). *Leren en onderwijzen: Over de theorie van leren. Over de praktijk van onderwijzen*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Feldman, R.S. (2016). *Ontwikkelingspsychologie*. Amsterdam: Pearson Benelux.
- Geerts, W., & Van Kralingen, R. (2020). *Handboek voor leraren*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Harwood, C.G., Keegan, R.J., Smith, J.M.J. & Raine, A.S. (2015). A systematic review of the intrapersonal correlates of motivational climate perceptions in sport and physical activity. *Psychology of Sport & Exercise*, 18, p.9-25.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112.
- KVLO. (2017). *Beroepsprofiel leraar lichamelijke opvoeding*. Zeist: KVLO.
- Nicholls, J.G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), p.328-346.
- Nicholls, J.G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Onstenk, J. (2011). *Pedagogiek in de onderwijspraktijk: Een geïntegreerde benadering*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Renshaw, I., Davids, K. & Savelsbergh, G.J.P. (Eds.) (2010). *Motor Learning in Practice: A Constraints-Led Approach*. New York, NY: Routledge.
- Schöllhorn, W.I., Hegen, P. & Davids, K. (2012). The Nonlinear Nature of Learning: A Differential Learning Approach. *The Open Sports Sciences Journal*, 5, 100-112.
- Standaert, R., Troch, F., Peeters, I., & Stroobants, I. (2012). *Leren en onderwijzen: Inleiding tot de algemene didactiek*. Den Haag: Acco.

- Ten Dam, G., Van Hout, H., Terlouw, C., & Willem, J. (2004). *Onderwijskunde hoger onderwijs: handboek voor docenten*. Assen: Koninklijke Van Gorcum BV.
- Thijs, A., & Van den Akker, J., (Reds.). (2009). *Leerplan in ontwikkeling*. Enschede: Stichting leerplanontwikkeling.
- Treasure, D.C. (2001). Enhancing Young People's Motivation in Youth Sport: An Achievement Goal Approach. In G. Roberts (red.), *Advances in Motivation in Sport and Exercise*, p.79-100. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Valcke, M. (2010). *Onderwijskunde als ontwerpwetenschap: Een inleiding voor ontwikkelaars van instructie en voor toekomstige leerkrachten*. Gent: Academia Press.
- Van der Loo, H., & Van Dokkum, G. (2015). *Lichamelijke Opvoeding op de basisschool*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Weeldenburg, G., Zondag, E., & De Kok, F. (2016; 2020). *Spelinzicht: Een speler- en spelgecentreerde didactiek van spelsporten*. Zeist: Jan Luiting Fonds.
- Winkels, J., & Hoogeveen, P. (2014). *Het didactische werkvormen boek: Variatie en differentiatie in de praktijk*. Assen: Koninklijke van Gorcum.

Bijlage 1 Format t.b.v. het ontwerpen van een leerplan

Leerplan @@@titel@@@

Algemene gegevens	
Naam student:	
Naam werkplek/school:	
Naam werkplekbegeleider:	
Naam instituutopleider:	

Inhoud Leerplan

Toelichting:
Beschrijf kort en bondig op welk beweegdomein, deelgebied en/of beweegthema het leerplan betrekking heeft.

Doelgroep & Context

Toelichting:
Beschrijf kort en bondig de context en de doelgroep waar je het leerplan voor hebt ontworpen? Denk hierbij bijvoorbeeld aan school, schooltype, onderwijsniveau, klas, verdeling jongens-meisjes, etc.

Beginsituatie	Leerdoelen
---------------	------------

Toelichting:
Beschrijf kort en bondig (steekwoorden) die aspecten die gezien de geformuleerde leerdoelen relevant zijn.

Toelichting:
Formuleer voor dit leerplan een of meerdere leerdoelen die aansluiten bij de beginsituatie en die voor elke (!) leerling in de beschikbare onderwijstijd haalbaar/realistisch zijn.

Deze leerdoelen sluiten aan bij een of meerdere van de onderstaande meervoudige bekwaamheden:

- Bewegingsbekwaamheid
- Regelbekwaamheid
- Omgangsbekwaamheid
- (Zelf)kennis en inzicht

De leerdoelen dienen zodanig geformuleerd te zijn dat ze voldoende houvast en richting bieden voor het ontwerpen van het bewegingsonderwijs, het leren van leerlingen en jouw didactisch handelen gedurende het onderwijs. Het leerdoel dient daarom bij voorkeur de onderstaande componenten te omvatten:

- (1) Een centraal (actie)werkwoord dat verwijst naar wat de leerling moet laten zien, doen of maken.
- (2) Een verwijzing naar de inhoud van de handeling.
- (3) Een verwijzing naar de omstandigheden/context waarin de leerling moet handelen.
- (4) Een verwijzing naar de kwaliteitseisen waar de handeling aan moet voldoen.

LES 1		
Leeractiviteiten	Opstarten	Begeleiden & Ondersteunen
<p><i>Toelichting:</i> Beschrijf kort en bondig de leeractiviteiten (oefeningen, spelvormen, opdrachten, leertaken, etc.) waarmee je het leren van leerlingen uitlokt en faciliteert, en waarmee de leerdoelen uiteindelijk bereikt kunnen worden.</p>	<p><i>Toelichting:</i> Beschrijf kort en bondig wat en wanneer je zegt en doet om (1) de leerlingen inzicht te geven in het belang van de leeractiviteiten, (2) duidelijk te maken wat de leerdoelen zijn en wat je van de leerlingen verwacht ('feed-up'), (3) de voorkennis van leerlingen op interactieve wijze te activeren, en (4) om duidelijk te maken wat de leerlingen bij de betreffende leeractiviteiten moeten doen. Zorg dat je de inbreng van leerlingen stimuleert en de informatie op gefaseerde en betekenisvolle wijze verstrekt.</p>	<p><i>Toelichting:</i> Beschrijf kort en bondig welke acties jij onderneemt of kunt ondernemen om het leren van leerlingen te begeleiden en te ondersteunen. Met andere woorden, hoe en welke (motorische) leerhulp c.q. ondersteuning bied je aan? Op welke wijze geef je leerlingen inzicht in <i>hoe</i> ze het doen ('feedback')? Op welke wijze voorzie je hen van informatie op grond waarvan ze het (beweeg)gedrag kunnen verbeteren ('feedforward')?</p>
Didactische werkvorm/instructiestrategie	Groeperen van leerlingen	Media
<p><i>Toelichting:</i> Beschrijf kort en bondig welke didactische werkvormen/instructiestrategieën jij als leraar LO met het oog op de leerdoelen gedurende het onderwijs hanteert om leerlingen (nog meer of beter) te betrekken bij het eigen leerproces en de besluitvorming in de les.</p>	<p><i>Toelichting:</i> Beschrijf kort en bondig de criteria op basis waarvan, en de wijze waarop je leerlingen groepeerd voor de leeractiviteiten en welke rol de leerlingen in dit groepeeringsproces spelen. Voorkom gedurende het groepeeringsproces in alle gevallen uitsluiting van leerling. Zorg dat de groepen functioneel en sociaal-emotioneel veilig zijn.</p>	<p><i>Toelichting:</i> Beschrijf kort en bondig welke (multi)media (fysieke of digitale informatiedragers) je tijdens de leeractiviteiten gaat inzetten op het leerproces van leerlingen te stimuleren en faciliteren.</p>
Organisatie		
<p><i>Toelichting</i> Teken en licht indien nodig kort en bondig toe op welke wijze je jouw les met het aantal leerlingen in de beschikbare ruimte en tijd, en met de beschikbare materialen en faciliteiten zo efficiënt mogelijk kunt organiseren waardoor alle leerlingen (fysiek) veilig kunnen bewegen en de taakgerichte leertijd zo hoog mogelijk is. Denk goed na over wie, wat, waar, wanneer, op welke wijze en hoe lang.</p>		
Evalueren (tussentijds)		
<p><i>Toelichting:</i> Het is van belang dat je gedurende het onderwijsleerproces steeds op zoek gaat naar verbeteringen en daar waar nodig tussentijdse wijzigingen doorvoert om het leren van leerlingen (nog) beter te ondersteunen om uiteindelijk de leerdoelen te bereiken. Sta daarom na afloop van elke les stil bij de onderstaande vragen. Probeer bij het beantwoorden van deze vragen zoveel mogelijk de leerlingen zelf te betrekken.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Wat werkte in het licht van de leerdoelen goed en waarom? Wat ga je de komende les(sen) zeker behouden? ▪ Wat werkte in het licht van de leerdoelen niet/minder goed en waarom? Wat ga je volgende keer anders doen? 		

LES 2		
Leeractiviteiten	Opstarten	Begeleiden & Ondersteunen
Didactische werkvorm/instructiestrategie	Groeperen van leerlingen	Media
Organisatie		
Evalueren (tussentijds)		

LES 3		
Leeractiviteiten	Opstarten	Begeleiden & Ondersteunen
Didactische werkvorm/instructiestrategie	Groeperen van leerlingen	Media
Organisatie		
Evalueren (tussentijds)		

LES 4		
Leeractiviteiten	Opstarten	Begeleiden & Ondersteunen
Didactische werkvorm/instructiestrategie	Groeperen van leerlingen	Media
Organisatie		
Evalueren (tussentijds)		

LES 5		
Leeractiviteiten	Opstarten	Begeleiden & Ondersteunen
Didactische werkvorm/instructiestrategie	Groeperen van leerlingen	Media
Organisatie		
Evalueren (tussentijds)		

LES 6		
Leeractiviteiten	Opstarten	Begeleiden & Ondersteunen
Didactische werkvorm/instructiestrategie	Groeperen van leerlingen	Media
Organisatie		
Evalueren (aan het einde van het leerproces)		
<p><i>Toelichting:</i> Je hebt met jouw onderwijs bepaalde leerdoelen voor ogen gehad. Op basis van deze leerdoelen heb je onderwijs ontworpen waarmee je deze leerdoelen zo goed en effectief mogelijk kon bereiken en heb je gedurende de lessen didactisch gehandeld. Na afloop van het onderwijsleerproces is het van belang om middels de onderstaande vragen, al dan niet samen met leerlingen te evalueren c.q. vast te stellen in hoeverre de leerdoelen zijn bereikt. Op basis van deze inzichten kun je jouw onderwijs verder ontwikkelen en verbeteren.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ In hoeverre hebben alle leerlingen de vooraf gestelde leerdoelen behaald? ▪ Op welke wijze heb je dat vast kunnen stellen? ▪ Wat waren daarbij succesfactoren en belemmeringen? ▪ Wat heb je geleerd en neem je de volgende keer zeker mee? 		