

Leren van lesgeven: reflectie en didactiek

Uit gesprekken met stagecoaches en stagiaires in het bewegingsonderwijs blijkt dat er regelmatig een verschil van inzicht en beleving is in hoofd- en bijzaken met betrekking tot de door de stagiaire gegeven lessen. De verwarring die hierdoor kan ontstaan wordt veroorzaakt door verschil in inzicht over wat van belang is voor de stagecoach en stagiaire, maar ook door de opdrachten en ondersteuning die gegeven worden vanuit het opleidingsinstituut.

Een verheldering. Door: *Siemon Beute*

Voor het ontwerpen van een cursus voor stagecoaches binnen het bewegingsonderwijs, vanuit de opleiding Onderwijskundig Ontwerp en Advisering (Universiteit van Utrecht), is bovenstaand probleem als startpunt genomen.

In het volgende wordt uiteengezet hoe het didactisch model 'loopt't - lukt't - leeft't' en systematisch reflecteren elkaar kunnen aanvullen en hoe ze toe te passen zijn in het werkveld. In de bloemkooltheorie

(2008) zetten Oldeboom & Ten Brinke uit- een hoe dit didactische model in elkaar steekt. In deze bijdrage wordt daar bij aan- gesloten.

Het leren van lesgeven in theorie en prak- tijk zou zo meer op elkaar aan kunnen slui- ten met als doel betekenisvolle leersituaties in het bewegingsonderwijs te ontwerpen. Nu eerst een voorbeeld waarin beschreven wordt hoe de gewenste situatie zou kunnen zijn. Vervolgens wordt ingezoomd op het

didactische model en het systematisch reflecteren en hoe deze zich tot elkaar ver- houden.

Didactische model: 'loopt't - lukt't' - leeft't'

Voor studenten en docenten in de praktijk is het voor de onderbouwing van hun keu- zes een steun om te werken aan de hand van een didactisch principe. Naast motive- ring van keuzes voor het inrichten van de les kan het tevens gelden als een oriëntatie- middel.

In deze uiteenzetting wordt aangesloten bij het bestaand didactisch model loopt't - lukt't - leeft't (Hazelebach, 1998; Koekoek, 2005; Oldeboom & Ten Brinke, 2008) wat de Calo (Zwolle) de studenten aanbiedt en waarvan ook verwacht wordt dat stage- coaches hier rekening mee willen houden in hun begeleiding.

Als de lesgever zich afvraagt of de les loopt, verwijst dat naar een *normatief-organisato- risch-aspect* van de les. Het draait hier om regels en afspraken over het uitvoeren van de activiteit, maar ook over de indeling van de zaal en de onderlinge omgang binnen de les.

Is het bijvoorbeeld duidelijk voor de leer- lingen wat er van hen verwacht wordt in hun deelname aan activiteiten, maar ook algemene afspraken over de gang van zaken binnen de les bewegingsonderwijs? De vraag of het de leerlingen lukt om de activiteiten te doen, verwijst naar het vak- specifiek of *kennis-vaardigheids-aspect*. De lesgever beïnvloedt dit bijvoorbeeld door het aanpassen van regels, arrangement of opdracht en het geven van tips en aanwij- zingen. Zodat leerlingen op hun eigen niveau deel kunnen nemen, maar ook de mogelijkheid hebben om beter te leren bewegen.

De vraag of de les leeft voor de leerlingen richt zich op het inzicht krijgen op de bele- ving van de leerlingen en dit verwijst naar het *affectief-emotioneel-aspect* van de les. Het gaat hierbij om de succesbeleving, het uitgedaagd voelen en het jezelf kunnen zijn

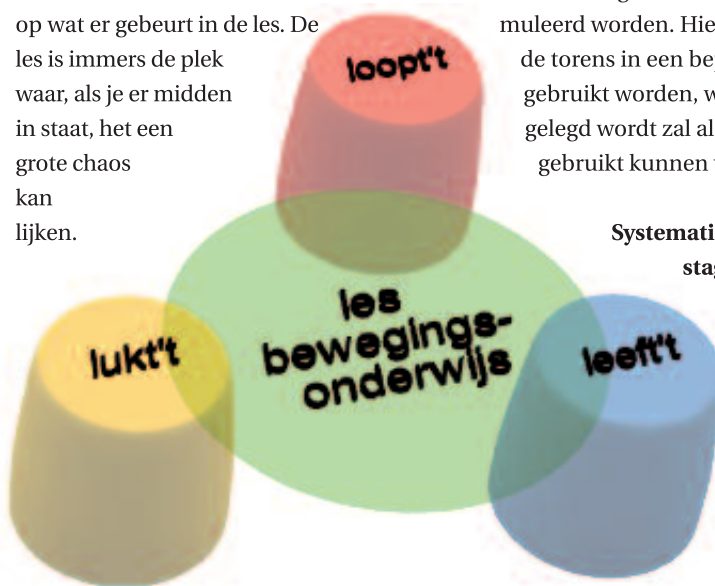
Als Lisa haar les heeft opgestart wordt zij na verloop van tijd door haar stagecoach Erik naar de kant gehaald om samen te kijken naar wat er allemaal gebeurt. *Lisa wordt gevraagd wat zij denkt over hoe de leerlingen de activiteiten doen. Ze geeft aan dat ze er van baalt dat de activiteit 'diagonaal tikspel' zo chaotisch lijkt te verlopen. Het wisselen van functie verloopt langzaam en het vlot spelen van het spel gebeurt ook niet echt. Erik oppert dat dit een loopt't-probleem lijkt; van organisatorisch aard. 'Maar hoe denk je dat de leerlingen zich voelen tijdens het spel?' Lisa geeft aan dat ze vindt dat de leerlin- gen wel erg enthousiast bezig zijn en veronderstelt dat ze er veel plezier in hebben; er is veel beleving en dus leeft't. Als Lisa beseft dat ze eigenlijk wil dat het spel gestructureer- der verloopt, maar wel vindt dat er met veel enthousiasme en plezier gewerkt wordt, vraagt ze zich af of ze daadwerkelijk iets wil veranderen aan de situatie. Erik vraagt naar *wat Lisa wil en hoe ze denkt over wat de leerlingen willen*. Lisa geeft aan dat ze blij is dat er zo enthousiast gespeeld wordt, maar dat ze het wel belangrijk vindt dat de wisselregels beter toegepast kunnen worden, zodat de leerlingen meer aan de beurt komen. Ze hoopt dat de leerlingen door meer beurten meer leren, maar ook zelf meer plezier in het spel hebben, ook al lijkt dit laatste nu al helemaal aanwezig te zijn. Erik en Lisa spreken af dat dit de leerlingen voorgehouden zal worden. Lisa legt de acti- viteit stil, geeft aan dat ze het erg leuk vindt en geniet van hoe de leerlingen spelen. Ze stelt voor dat als ze de wisselregels nogmaals uitlegt iedereen veel aan de beurt komt en dan waarschijnlijk meer plezier in het spel heeft en het ook nog beter lukt.*

Figuur 1: diagonaal tikspel; reflecteren op lesgeven

in het bewegen (Oldeboom, 2002; Oldeboom & Ten Brinke, 2008).

Van Berkel e.a. (2007) maken gebruik van een metafoer waarin dit didactische principe wordt toegelicht. Loopt't - lukt't - leeft't verwijst hierbij naar drie aspecten in de wijze van lesgeven. Achtereenvolgens de afspraken en regels binnen de les, de bewegingsontwikkeling van de leerlingen en de beleving van de leerlingen tijdens de les. Alle drie de aspecten kunnen hulp bieden bij het inzichtelijk maken van verschillende processen in de les.

De metafoer sluit aan bij de beschrijving van de les bewegingsonderwijs als landschap waarin leerlingen zich verplaatsen en ontwikkelen. Met behulp van een 'landkaart', het didactische model, kan de student of docent overzicht houden op wat er gebeurt in de les. De les is immers de plek waar, als je er midden in staat, het een grote chaos kan lijken.



Figuur 2: didactisch model met drie torens als uitzicht op de les

Door middel van drie torens kan er overzicht gehouden worden op dit proces. Vanuit de 'loopt't'-toren krijgt de docent inzicht in de vele organisatorische aspecten van de les. Hierbij kan gedacht worden aan de verdeling van de verschillende soort arrangementen in de zaal of de verdeling van de tijd ten opzichte van de verschillende activiteiten die aan bod komen. Om meer zicht te krijgen op de beleving van de leerlingen zal de docent de leeft't-toren moeten beklimmen. Hieruit krijgt de docent zicht op hoe de leerlingen de les ervaren, hoe de onderlinge betrokkenheid vormgegeven wordt en hoe dit alles van invloed is op het verloop van de les. De laatste toren geeft zicht op de methodische aspecten

van een les. Hoe verloopt de bewegingsontwikkeling van de leerlingen zich en wat kan de docent daarin beïnvloeden?

Tevens kunnen deze torens gebruikt worden als vuurtoren; oriëntatiepunt. De student of docent kan kiezen in de start van zijn les om meer aan te sluiten bij de gemoedstoestand van de leerlingen (leeft't), een uitdagende activiteit (lukt't) of een heldere organisatie (loopt't). Binnen het aanbieden van lessen bewegingsonderwijs ligt de nadruk in eerste instantie vaak op loopt't; het organiseren van lessen en lukt't; het geven van lukhulp. Later komt daar leeft't bij, het meer en meer aansluiten op de behoeften binnen de groep.

Door een van deze torens te beklimmen of als focus te gebruiken, kan leerhulp geformuleerd worden. Hierbij zegt het niet dat de torens in een bepaalde volgorde gebruikt worden, waar de nadruk op gelegd wordt zal als uitgangspunt gebruikt kunnen worden.

Systematisch reflecteren: stagecoaches begeleiden studenten

Leren lesgeven; de taak voor studenten bestaat voor een groot deel uit de praktische ervaring binnen het werkveld (Calo Hogeschool Windesheim 2005). Door middel van

reflectie proberen studenten en docenten te begrijpen wat ze meegemaakt hebben tijdens het lesgeven. Ze willen als het ware grip krijgen op de vraag 'waarom gaan dingen zoals ze gaan?'. Melief, Tichelaar, Korthagen en Kusters (2004) besteden aandacht aan reflecteren door middel van een reflectie-spiraal. Met behulp van een vijftal stappen ontstaat een continuerend proces waarin ontwikkeling mogelijk is.

De eerste fase is het opdoen van een ervaring binnen het lesgeven. Dit kan bijvoorbeeld een enkel gesprekje met een leerling zijn, het uitproberen van een activiteit door leerlingen of het observeren tijdens de les. De tweede fase is het terugblikken op deze ervaring. Dit kan op een systematische manier door, als lesgever zijnde, je af te vragen wie wat nu eigenlijk deed. In de derde fase staat de vraag centraal wat er binnen het terugblikken essentieel is, waar het in de kern om draait. Dit dient als basis om na te denken over waar vervolgen gezocht kunnen worden. De vierde fase bestaat uit het formuleren van een mogelijk vervolg of verandering om een gewenst resultaat te krijgen. Het is wel van belang dat dit geformuleerd wordt op basis van de essentiële aspecten uit fase drie. In fase vijf worden de eventuele vervolgen of veranderingen toegepast en ontstaat automatisch fase één, waarin een ervaring opgedaan wordt.

In de begeleiding van studenten ligt de nadruk op de invulling van fase drie uit het model. De bewustwording van de essentiële aspecten zal gericht moeten zijn op de didactische aspecten uit het loopt't - lukt't - leeft't-principe. Bij het beantwoorden van de vragen uit de verschillende fases is het van belang dat dit zo concreet mogelijk gebeurt. Hierbij kan gebruikgemaakt worden van concretiseringsvragen. Een voorbeeld hiervan is: 'Wat deden de leerlingen nu precies tijdens het uitvoeren van de activiteit?'.



Figuur 3: spiraalmodel voor reflectie

| 1. Wat is de context? | |
|-----------------------|--|
| 2. Wat wilde ik? | 3. Wat wilde(n) de ander(en) in de situatie? |
| 4. Wat voelde ik? | 5. Wat voelde(n) de ander(en)? |
| 6. Wat dacht ik? | 7. Wat dacht(en) de ander(en)? |
| 8. Wat deed ik? | 9. Wat deed (deden) de ander(en)? |

Figuur 4: Gebieden die aandacht verdienen bij concreetheid (Korthagen & Vasalos, 2001)

De concretiseringsvragen uit figuur 4 zien we ook terug in het voorbeeld waarin Lisa en Erik reflecteren op de activiteit diagonaalspel. Erik oppert de suggestie dat het om een loopt't-probleem gaat op basis van wat Lisa vertelt (*denkt*) over het naleven van de regels. Uiteindelijk onderneemt Lisa actie en herhaalt de regels (*wil*), naast haar uitspreken van waardering voor het enthousiasme. De leerhulp in dit geval is het aandacht vragen voor de regels.

Nog een aantal voorbeelden van mogelijke concretiseringsvragen bij de verschillende torens.

Bijvoorbeeld voor loopt't: *'hoe passen de leerlingen de wisselregels toe?'* Hierbij gaat het om vraag 9 uit figuur 4. Maar ook: *'wanneer wil je dat de leerlingen wisselen?'*, vraag 2. En als het gaat om de omgang met elkaar: *'hoe zouden de leerlingen denken over verantwoord met elkaar omgaan?'*, vraag 7.

Of voor lukt't: *'wat deed de desbetreffende leerling nu precies?'* en *'in welke geleiding (deelhandeling) denk je dat het misgaat?'*, vraag 9. Of: *'wat zou(den) de leerling(en) de belangrijkste geleiding vinden?'*, vraag 7. En tot slot voor leeft't: *'hoe denk je dat de leerlingen zich voelden tijdens de activiteit?'*, vraag 5. Maar ook: *'hoe ervaar ik de deelname van de leerlingen?'*, vraag 4.

De vragen 3, 5 en 7 vragen om een stukje empathie, inleving op de wijze van deelnemen van de leerlingen. Maar kan ook nagevraagd worden bij de leerlingen. Vragen die in fase drie van de reflectiespiraal gesteld worden bestaan in ieder geval uit *doen*, *denken*, *willen* of *voelen* en zijn gericht op één van de torens.

'Teach what you preach'

In de begeleiding van studenten wordt het volgende appel gedaan op de stagecoaches, namelijk deze werkwijze voor te leven (Morsch & Sanders, 2001). Stagecoaches zouden door bijvoorbeeld 'hardop te den-

ken' de studenten inzicht geven in hun eigen overwegingen en beslissingen. Maar ook zelf in de reflectie gebruikmaken van het spiraalmodel. Door het voorleven komt de reflectiesystematiek tegemoet aan de eisen van het congruentiebeginsel (Oldeboom, 2002).

Het verzamelen van literatuur en verwerken tot een eenheid van de theorie wat betreft 'loopt't - lukt't - leeft't' als didactisch model en systematisch reflecteren was iets dat snel verliep. Het leverde een voldaan gevoel op toen de theorievorming klaar was. Maar de transfer naar de praktijk: het schrijven van een voorbeeld dat representatief voor de werkelijkheid is en recht doet aan de theorie was een proces op zich. De wil was er om dit tot een goed product brengen, maar de moeite met het ontwerpen van een voorbeeld zorgde ervoor dat er een bepaalde tijd niet aan gewerkt is. Dit levert gevoelens op van berusting met een wrange bijmaak. Gelukkig was de wil om tot een product te komen groter. Door een beroep te doen op de hulp van anderen, kwam er weer schot in de zaak. Al pratend ontstonden er alternatieven, wat uiteindelijk het bovenstaande resultaat op heeft geleverd.

Figuur 5: het congruentiebeginsel; het schrijven van een artikel

Met dank aan Ingerlise Kooijman en Bruno Oldeboom

Bronnen

Berkel, M. van, Danes, H., Dijk, S., van, Geleijnse, J., Hazelebach, C., Hofman, N., (2007). *Perspectieven op bewegen*. Zwolle: Publicatiefonds 't Web. Calo, Hogeschool Windesheim. (2005). *Studentenstatuut Opleidingsdeel. 2005-2006*

Post-Propedeutische fase (3^e jaar). Opleiding Leraar Lichamelijke Opvoeding 1^e graad (voltijd). Zwolle: Interne publicatie Calo Hogeschool Windesheim.

Hazelebach, C. A. (1998).

Bewegingsonderwijs in het speellokaal. Amsterdam: Publicatiefonds 't Web.

Koekoek, J. (2005). *Abi-reader voor het 1^e jaar Calo*. Zwolle: Interne publicatie Calo Hogeschool Windesheim.

Korthagen, F. & Vasalos, A. (2001). *Maatwerk bij coaching. Handboek Effectieve Opleiden 26* (167), 11.5-3.01 – 11.5-3.16

Melief, K., Tigchelaar, A., Korthagen, F. & Koster, B. (2004). *Leren van leven*. Uitgeverij Nelissen: Soest.

Morsch, I. M. W. & Sanders, O. (2001). *'De meesterlijke leraar'*. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders in Nederland*, 1, 37-42.

Oldeboom, B. (2002). *De les loopt, lukt en leeft*. *VELON, Tijdschrift voor lerarenopleiders in Nederland*, 3, 35-40.

Oldeboom, B. & Ten Brinke, G. (2008). *'De bloemkooltheorie; loopt't, lukt't en leeft't*, *Lichamelijke Opvoeding*, 14, 31-35

Correspondentie:

siemon.calo@gmail.com