

Doorlopende leerlijnen en portfolio voor het vak Lichamelijke Opvoeding

Voortgezet Onderwijs

*Doorlopende leerlijnen en
Portfolio voor het vak
Lichamelijke Opvoeding*



S | L | O

specialisten in leerprocessen

Doorlopende leerlijnen en portfolio voor het vak Lichamelijke Opvoeding

Voortgezet Onderwijs

*Doorlopende leerlijnen en
Portfolio voor het vak
Lichamelijke Opvoeding*

Berend Brouwer

Met medewerking van Chris Mooij,
Dic Houthoff en Ger van Mossel



Enschede, januari 2003
VO/1675.003/D/03-519

S | L | O

specialisten in leerprocessen

Verantwoording

© 2003 Stichting leerplanontwikkeling (SLO), Enschede

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen, of enige andere manier zonder voorafgaande toestemming van de uitgever.

Auteur: Berend Brouwer

Met medewerking van: Chris Mooij, Dic Houthoff en Ger van Mossel

Projectleider: Mannus Goris

Productie: Els Teussink

Druk: SLO

Besteladres

SLO, Stichting Leerplanontwikkeling

Afdeling verkoop

Postbus 2041, 7500 CA Enschede

Telefoon: (053) 4840 305

Internet: <http://catalogus.slo.nl>

E-mail: verkoop@slo.nl

AN 5.167.8364

isbn 90 329 2114 2



Inhoud

1.	Inleiding	5
2.	Schets van dossier- en portfoliovorming	7
2.1	Wat is een portfolio?	7
2.2	Waartoe een portfolio?	8
3.	Inhoud van het portfolio LO	11
3.1	LO1 als voorbeeld	11
3.2	Verbreding van LO1 naar inhoudselementen van het hele vak bewegingsonderwijs	13
4.	Voorbeelden van hoe leerlingen met (deel van) een portfolio kunnen werken	15
5.	De meerwaarde van werken met een portfolio	29
5.1	Meerwaarde voor de docent	29
5.2	Meerwaarde voor de leerling	33
6.	Welke leerstofordening is daarvoor nodig?	35
7.	Afsluiting en vervolg	37
	Literatuur	39





1. Inleiding

In deze notitie willen we een aanzet geven tot het gebruik van een portfolio als hulpmiddel bij de lessen bewegingsonderwijs. Wij denken dat het portfolio een rol kan spelen als alternatief voor de gangbare manieren van toetsen en beoordelen. Een alternatief dat beter past bij modern onderwijs waarin de loopbaan van de leerling centraal staat, waarin de leerling zelf verantwoordelijkheid krijgt en neemt voor zijn eigen leerproces, waarin sprake is van actief leren en waarin de rol van de docent is om de leerling te helpen bij zijn leerproces en hem daar de hulpmiddelen voor te verstrekken. Het portfolio kan zo'n hulpmiddel zijn.

In de afgelopen jaren zien we het begrip 'portfolio' steeds vaker opduiken, maar dit begrip wordt verschillend ingevuld. Er zijn scholen die een afvinklijst de naam 'portfolio' geven; in het ergste geval ziet een leerling zijn eigen 'portfolio' niet eens of pas als hij de school verlaat. Er zijn ook scholen die de dossiers waarin al het werk van leerlingen zit, een portfolio noemen. Dat is niet de manier waarop het begrip portfolio in deze publicatie gebruikt wordt.

In deze publicatie definiëren we het begrip 'portfolio' scherp, ook ten opzichte van andere begrippen. We zetten het portfolio in het perspectief van 'de leerling en zijn loopbaan centraal'.

De bedoeling van de publicatie is om docenten anders aan te laten kijken tegen dat wat leerlingen presteren. In de meeste scholen gaat het om de prestaties (veelal de cijfers) die leerlingen bij toetsmomenten halen. De docent bepaalt doorgaans de normering. Wij willen de ontwikkeling van de individuele leerling centraal stellen. Ook is er zelden aandacht voor prestaties van andere aard die leerlingen binnen of buiten school verrichten en waaruit blijkt wat zij nog meer in hun mars hebben buiten de cijfers voor toetsingen. Op termijn willen we ook daar meer aandacht aan geven in het portfolio. Aandacht van de school daarvoor heeft het effect dat leerlingen waardering voor andere aspecten van hun persoon ervaren dan hun cijfers alleen. Dat werkt mee aan een gevoel van veiligheid en openheid wat weer een gunstige invloed op het leerproces heeft. Bovendien leren leerlingen zien dat dat, wat zij buiten lessen of school doen, ook meewerkt aan hun beeldvorming van waar zij goed in zijn, wat zij interessant vinden en wat zij na(ast) het voortgezet onderwijs willen en kunnen. Dat bevordert het loopbaandenken, een manier van denken die in de samenleving en het bedrijfsleven steeds overheersender wordt.

Verder denken wij dat gebruik van een portfolio uiteindelijk voor docenten handig zal zijn en hen beter in staat stelt met hun onderwijs aandacht te besteden aan wat zij echt belangrijk vinden, namelijk de individuele ontwikkeling van kinderen.





2. Schets van dossier- en portfoliovorming

2.1 Wat is een portfolio?

In de literatuur worden in verband met evalueren diverse begrippen door elkaar gebruikt: dossier, examendossier, leerlingendossier, portfolio, reflectieportfolio, werkportfolio, toetsportfolio, presentatieportfolio, toetsen en beoordelen, afvinken, selectief en diagnostisch toetsen, cijfers geven, etc. In dit hoofdstuk proberen we eerst maar eens enige verheldering te brengen in deze begrippenwinkel.

Over evalueren

Een portfolio samenstellen is een vorm van evalueren. Evalueren is een waardeoordeel uitspreken over iets (in ons geval een of meer aspecten van bewegingsonderwijs) met als doel ergens een beslissing over te kunnen nemen. Om dat te kunnen doen moet degene die evalueert meerdere stappen nemen: informatie verzamelen (iets meten), daar op grond van bepaalde criteria een waarde aan toekennen (waarderen) en vervolgens een beslissing nemen en daarover rapporteren. Als we duidelijk willen afgrenzen wat werken met een portfolio onderscheidt van andere wijzen van evalueren moeten we dus antwoord geven op de vraag naar wat er gemeten wordt (waarover wordt welke informatie verzameld), welke criteria we hanteren om die gegevens te waarderen, hoe er gerapporteerd wordt en welke beslissing daarop gebaseerd wordt. Al deze stappen worden bepaald door de functie van de evaluatie: welke beslissing moet er genomen worden?

Traditioneel gaat het in bewegingsonderwijs zo: de docent beoordeelt in hoeverre de bewegingsvaardigheid van de leerling voldoet aan een vooraf bepaald standaardbeeld en rapporteert daarover in de vorm van een cijfer. Uiteindelijk speelt dat cijfer op een of andere manier een rol bij de overgang van de ene klas naar de volgende. Omdat bewegingsonderwijs meestal niet zo'n rol speelt bij determinatie gaan de meeste docenten daar soepel mee om en houden rekening met wat leerlingen kunnen en wegen ook factoren als inzet en sociale vaardigheid mee in hun cijfer. Onvoldoendes komen zelden voor. Maar het basale model is een selectieve wijze van evalueren (zie ook § 5.1). Hoe de leerling datgene waardeert wat hij gedaan of geleerd heeft en wat hij daar verder mee wil blijft doorgaans buiten beeld of beperkt tot gesprekken tussendoor of in de kleedkamer.

Portfolio

Werken met een portfolio onderscheidt zich in allerlei opzichten van die traditionele wijze van evalueren. Een portfolio is een gerichte selectie uit (bewijzen van) werk(stukken), ervaringen en activiteiten van een leerling. Deze verzameling wordt door de leerling zelf zorgvuldig samengesteld. Soms alleen, soms in overleg met bijvoorbeeld de docent, klasgenoten of een mentor. Studenten die naar een kunstacademie willen bijvoorbeeld, stellen een map samen met hun werk, om te bewijzen dat ze het niveau hebben om de opleiding binnen te komen. Daar stoppen ze natuurlijk niet hun mislukte tekeningen in, maar vooral die tekeningen die ze zelf goed genoeg vinden.



Leerlingen selecteren met een bepaalde redenen materiaal voor in het portfolio. Afhankelijk van die redenen, van de functie die ze hebben, onderscheiden wij drie soorten portfolio's: een reflectieportfolio, een presentatieportfolio en een toetsportfolio. De ene keer ligt het accent vooral op wat je daar al terug kijkend van vond, geleerd hebt of in de toekomst mee wilt (reflectieportfolio). Of je maakt een selectie uit al je werk om te laten zien wat je voor speciale kwaliteiten hebt (presentatieportfolio). En het kan ook zijn dat je met je portfolio moet laten zien dat je aan bepaalde toetseisen hebt voldaan (toetsportfolio). Die laatste vorm is in die zin een randgeval, dat het geen eigen keuze van de leerling is. In zo'n toetsportfolio komen die zaken aan de orde waarmee hij aan externe eisen kan voldoen.

De essentie van al die vormen van het portfolio is dat iemand zijn eigen leerervaringen documenteert, maar er vooral ook een eigen waardering aan koppelt. Dus wat heb je gedaan, hoe ging dat en wat vond je ervan (leuk, moeilijk, interessant, etc.); wat betekent dat (qua niveau bijvoorbeeld) of wat zegt het over jou als persoon. De leerling selecteert dan vooral zelf op wat op dat moment van belang is, waar hij nog wel eens verder mee wilt en wat hij (voorlopig) afsluit.

Altijd zit er een reden achter, namelijk dat je iets aan iemand wilt laten zien. Soms, in het reflectieportfolio, ben je dat vooral zelf. Je reflecteert op een voorbije periode om een stand van zaken op te maken, te kijken of je een koerswijziging wilt of niet. Doorgaans bespreek je dat wel met de docent, maar in eerste instantie doe je dat voor jezelf.

In een presentatie- en een toetsportfolio laat je vooral aan een ander zien wat je kunt. Daar baseer je je dus meer op wat die ander belangrijk vindt en wil zien. Een leerling die naar een vervolgopleiding als een ALO wil kan in zijn portfolio laten zien dat hij voldoet aan de instroomwensen van de opleiding. En in die beroepsopleiding kan de student in het portfolio laten zien over voldoende reflectiebekwaamheid te beschikken om als beginnend beroepsbeoefenaar aan de slag te mogen. In de rest van dit verhaal hanteren we de term portfolio vooral in de zin van reflectieportfolio.

Portfolio en dossier

In het portfolio maakt de leerling een gerichte selectie uit zijn ervaringen. Daarvoor is nodig dat die ervaringen wel op een of andere manier worden gedocumenteerd. Anders is na enige tijd de mogelijkheid om het nog mee te nemen in de reflectie verdwenen. De leerling moet dus een goed dossier aanleggen van zijn ervaringen. Het kan best zijn dat niet al die ervaringen in het portfolio worden benut (hoewel ze bewust weglaten ook een vorm van reflectie is: waarom zijn die ervaringen niet relevant?). Maar een dossier moet er zijn. Ook al is het slechts een voorwaarde voor het portfolio en is het dossier zelf niet zo van belang.

2.2 Waartoe een portfolio?

Het portfolio zoals wij dat zien is in eerste instantie bedoeld voor de leerling, als hulpmiddel bij de reflectie op zijn leerervaringen tijdens de lessen bewegingsonderwijs en daar buiten. Bewegingsonderwijs zien we als een bijdrage aan het sportoriëntatie en -keuzeproces van de leerling (zie §5.2). Bewegings- en regelervaring die hij op doet, kennis en inzichten die hij verwerft, meningen die hij vormt over allerlei aspecten van bewegen en over zichzelf, alle ontlenen ze hun betekenis aan de bijdrage die ze leveren aan het sportkeuzeproces van de leerling. Het portfolio is een hulpmiddel voor de leerling om alle ervaringen, zowel binnen- als buitenschools, voor zichzelf te wegen en op die manier beter te benutten. Het portfolio is dus vooral een reflectieportfolio voor de leerling. Een spin-off voor leerling en docent is dat het



portfolio ook benut kan worden om onderdelen van het programma LO1 af te sluiten voor het PTA. Dat is meer een formeel-juridische kwestie.

Verskil met examendossier

Naarmate we langer werken met het examendossier wordt het verschil tussen portfolio en het (inmiddels enigszins ingeburgerde) examendossier ook steeds duidelijker. Het portfolio is persoonlijk. Het examendossier heeft meer een ambtelijk karakter. Het is een verzameling van bewijsstukken voor de rechtbank. Deze past het best binnen een opvatting waarin de beoordeling - ook al gebeurt die door de leerling - erop gericht is om te laten zien dat de leerling heeft voldaan aan de eisen van de school. Gedurende de leerjaren vult de leerling zijn dossier. Het gaat dan alleen om de vraag of een leerling een onderdeel mag afsluiten (daar niets meer voor hoeft te doen) of dat hij het nog niet met een voldoende kan afsluiten omdat er nog iets van hem wordt geëist. Administratief is er dan ook een verzamellijst nodig als registratie van de volledigheid van het dossier. Die verzamellijst van LO1 is dan zo samengesteld dat deze geldt als het bewijs dat de leerling aan alle eisen heeft voldaan voor het geval daar juridisch gekissebis over zou ontstaan. In hoofdstuk 5 komen we hier nog uitgebreider op terug. Een verzamellijst uitsluitend op basis van een dossier is niet iets van de leerling, niet datgene dat voor de leerling het meest interessant is. En het hele idee is nu juist dat de evaluatie wèl iets van de leerling zelf wordt. Het portfolio moet daarom ook zo worden ingericht dat dat mogelijk wordt.





3. Inhoud van het portfolio LO

3.1 L01 als voorbeeld

Om te kunnen bepalen hoe een portfolio zou moeten worden ingericht bekijken we bij wijze van voorbeeld het examenprogramma LO1 om dat daarna te verbreden naar elementen van bewegingsonderwijs in het algemeen.

In LO1 zijn de volgende hoofdelementen te herkennen, die dus ook in het portfolio belicht dienen te worden:

Algemene elementen

- kunnen deelnemen aan bewegingscultuur / een breed scala aan bewegingsactiviteiten;
- dat in verschillende rollen (als beweger en als 'regelaar') kunnen doen;
- daar plezier aan beleven;
- de eigen deelname kunnen afstemmen op eigen mogelijkheden, wensen en kenmerken op die van andere deelnemers;
- daarbij waarden en normen kunnen hanteren;
- zich oriënteren op de eigen mogelijkheden voor vervolgopleidingen en beroepen en op vrijwilligerswerk op het gebied van sport en bewegen.

Dit zegt meteen iets over het doel van het hele programma bewegingsonderwijs van kleuter tot jong volwassene. Het gaat erom dat jongeren uiteindelijk een voor hen geschikte wijze van sport (in de breedste zin) kiezen. Het maakt in wezen niet uit waar en hoe ze de daarvoor belangrijke dingen ervaren en leren. Maar het maakt wel uit wat de kwaliteit is van datgene dat ze leren en ervaren en wat daarmee gebeurt. Aan dat geheel van ervaringen levert de school een belangrijke bijdrage.

Specifieke bewegingsactiviteiten waarin leerlingen zich moeten ontwikkelen:

- spelen (2 doelspelen, 1 slag- en loopspel, 1 terugslagspel) waarbinnen de keuze voor verdiepen en/of verbreden aan de school is;
- een keuze van 2 uit de onderdelen turnen, bewegen op muziek, atletiek, zelfverdediging, waarbij weer de keuze tussen verdieping/verbreding en keuzemogelijkheden binnen elk van de vier onderdelen bestaan;
- drie 'andere' keuze-activiteiten (die standaard niet tot de overige activiteitengebieden behoren);

Regelende rollen waarin de leerlingen zich moeten ontwikkelen:

- deelname aan bewegingssituaties observeren, beoordelen, analyseren;
- bewegingssituaties ontwerpen, inrichten en aanpassen indien nodig;
- hulpverlenen in bewegingssituaties;
- leidinggevende rollen vervullen zoals (samen) instructies geven, coachen/begeleiden, organiseren en scheidsrechteren/jureren;



Kennis, vaardigheden en attitude op het gebied van:

- bewegen en gezondheid (betekenis van bewegen voor dagelijks welzijn, eigen fitheid inschatten en daar een trainingsprogramma voor opstellen, omgaan met blessurerisico's, één fitheidsactiviteit);
- bewegen en samenleving (kennen van eigen sportwensen, sportmogelijkheden/aanbod in de eigen omgeving, een bewuste sportkeuze kunnen maken, een beargumenteerde mening over maatschappelijke en ethische aspecten van sport en bewegen).

Daarbij zijn nog wel enkele opmerkingen op hun plaats:

Samenhang binnen het programma

Van al deze onderdelen van het examenprogramma moet er iets zichtbaar worden in het portfolio. Maar dat alleen is niet genoeg. Zoals eerder betoogd moet een leerling voor zichzelf wel beoordelen in welke mate hij een activiteit beheerst, maar daar direct aan gekoppeld horen elementen als de waardering voor de activiteit, wat een leerling daar verder mee wil gaan doen, etc. Dat zijn elementen uit de domeinen E (bewegen en samenleving) en A (algemene doelstellingen).

Net als in de lessen horen de eindtermen niet per domein apart in de lessen te worden aangeboden, maar geïntegreerd in zinvolle (liever in voor leerlingen betekenisvolle) gehelen. In de praktijk gebeurt dat echter lang niet altijd. Veel docenten hebben er moeite mee om zulke betekenisvolle gehelen te creëren. Vanwege de druk op de contacttijd zetten ze de domeinen D en E vooral buitenspel in hun lessen en maken daarvoor theoretische opdrachten voor in de zelfstudietijd van leerlingen. Dan wordt dus juist niet de noodzakelijke verbinding gelegd tussen verschillende elementen van het examenprogramma. Bovendien levert het weerstand van leerlingen op (waarom die domme theorieopdrachten?) en extra nakijkwerk voor de docent.

Plaats van algemene vaardigheden/competenties in het portfolio

Naast vakspecifieke doelen hoort elk van in het gemeenschappelijk deel van de examenprogramma's tweede fase ook een bijdrage te leveren aan een viertal algemene vaardigheden:

1. leren uitvoeren (inzetten van voor het leerproces elementaire vaardigheden als taal en rekenen, informatie verwerken en goed omgaan met (hulp)materialen en accommodaties);
2. leren leren (strategische vaardigheden als inzetten van lees-, onderzoeks- en redeneerstrategieën);
3. leren reflecteren (regulerende vaardigheden als kiezen, plannen, reflecteren, beslissen en evalueren);
4. leren communiceren (sociale en communicatieve vaardigheden als actief luisteren, samenwerken, gesprekken voeren, etc.).

Binnen de lessen bewegingsonderwijs (en breder in het hele veld van sport en bewegen) liggen er talloze aanknopingspunten om leerervaringen op te doen met betrekking tot deze algemene vaardigheden. Het programma LO1 is daar echter niet op geordend. Maar een leerling zou als zij dat wil heel goed naar aanleiding van het doen van bewegingsactiviteiten kunnen reflecteren op haar eigen leervorderingen op dit gebied. In het portfolio kunnen de algemene vaardigheden dus wel een rol spelen. Het lijkt het meest voor de hand te liggen dat een leerling zich dan niet beperkt tot een reflectie op haar bewegingservaringen maar haar reflectie verbreedt tot ervaringen op allerlei terreinen.



3.2 Verbreding van LO1 naar inhoudselementen van het hele vak bewegingsonderwijs

Verworvenheden van CHESS

In 'CHESS, de checklist effectieve sportstimulering. Het handboek' (Brouwer e.a., 2001) wordt gezocht naar manieren om te komen tot betere sportstimuleringsplannen. Uit onderzoek naar gedragsverandering blijkt dat er dan aandacht moet zijn voor een aantal vragen waarop een jongere een antwoord moet zien te vinden:

- 'Wie ben ik?' gaat over opvattingen, ideeën en andere kwaliteiten die iemand van thuis uit heeft meegekregen. Welke sporten zijn je letterlijk met de paplepel ingegoten, vonden ze veel bewegen en buiten spelen thuis belangrijk, vonden je klasgenoten vooral 'coole' sporten interessant, konden je ouders een skivakantie betalen, etc.?
- 'Wat kan ik?' gaat over de zelfingeschatte effectiviteit op het gebied van bewegen en regelen, over sportieve en andere competenties en capaciteiten. Hier is enige toelichting op haar plaats. Want wat je kunt wordt bepaald door vaardigheid (hoeveel ervaring heb je er al mee?), maar ook van geschiktheid in aanleg (ben je licht of zwaar, sterk of lenig, een sprinter of een duurtype, etc.). Dus daar moet je ook enig zicht op krijgen. Verder vraagt elke sport een eigen arsenaal aan persoonlijke kwaliteiten. Voor de ene sport is een enorme concentratie belangrijk (tafeltennis), voor de andere sport vooral een bepaald karakter (doorzettingsvermogen, kunnen afzien bij wielrennen). Bovendien maakt het voor de keuze voor een sport ook nogal wat uit of je bereid bent om er flink voor te oefenen om het onder de knie te krijgen of niet. Dus is motivatie (hoe graag wil je het?) en leervermogen ook van belang. 'Wat kan ik?' is derhalve een complexe zaak.
- 'Wat wil ik?' staat voor alle oriëntaties en voorkeuren aangaande sport en bewegen, de actuele eigen opvattingen over de waarde van bewegen, voorkeuren voor bepaalde sporten en de eigen sportmotieven;
- 'Wat vinden anderen?' gaat over de inschatting die de jongere maakt van de sociale invloeden die hij ontmoet. Hoe zullen familie en vrienden reageren op de keuze voor een minder gangbare tak van sport (streetdance voor jongens, rugby voor meisjes)?
- 'Wat is er mogelijk?' gaat over de aanwezige financiële en materiële randvoorwaarden.

Op basis van een persoonlijke weging van het antwoord op deze vragen maakt iemand uiteindelijk een keuze. De leerling moet dus ook zicht zien te krijgen op de samenhang tussen de verschillende facetten. Als dat zo is en het portfolio is een hulpmiddel in het sportkeuzeproces dan zouden deze vragen ook aandacht moeten krijgen in het portfolio.

Dat alles overziende moet in het portfolio dus weliswaar een antwoord komen op de vraag 'wat kan ik', waarbij het examenprogramma LO1 (of het programma bewegingsonderwijs in het algemeen) een belangrijke rol speelt. Maar naast 'wat kan ik?' moet er ook een antwoord komen op tal van andere vragen. Deze vragen betreffen in globale zin 'wat wil ik?' en 'wat voor iemand ben ik?'.

Al snel wordt duidelijk dat het antwoord op zulke vragen ook weer verwijst naar de hierboven bij LO1 genoemde algemene vaardigheden.

Inhoudselementen voor LO

Dat alles overziend kunnen we nu vanuit LO1 gaan verbreden naar elementen van LO-programma's zoals je die in andere / alle LO programma's tegenkomt: of het nu gaat



om de basisvorming, LO2 als keuze examenvak in de tweede fase havo/vwo, om het vmbo, het intersectorale vmbo-programma sport, dienstverlening & veiligheid, LO/Bewegen in het BVE of om praktijkonderwijs. Altijd zijn de volgende inhoudselementen herkenbaar:

- bewegen (wat kan ik goed, welke activiteiten vind ik vooral 'leuk'?)
 - onderliggende fysieke kwaliteiten / geschiktheid voor bewegingsactiviteiten (ben ik snel, vaardig, sterk, een duurtype, etc.?)
 - onderliggende persoonlijke (mentale) kwaliteiten / geschiktheid voor bepaalde bewegingsactiviteiten (ben ik een doorzetter, een kicker, een zapper, een durfal, een uitprobeerder, een einzelganger/samenwerker, etc.?)
 - dit alles verwijst naar sportmotieven (binnen/buiten, alleen/team, water/droog, zon/winter, risico/duur/snelheid/gezelligheid, etc.)
- regelen van bewegen (hoe goed ben ik in de diverse taken, ervaar ik die als prettig of lastig om te doen)
 - onderliggende persoonsgebonden kwaliteiten (communicatieve vaardigheid, stabiliteit, gevoeligheid voor sociale processen, empathie, natuurlijk overwicht, leiding durven nemen en kunnen geven, etc.) c.q. competenties
- kennis van en inzicht in bewegen en aspecten/thema's m.b.t. bewegen (bewegen en gezondheid, bewegen en samenleving / maatschappelijke en ethische aspecten van bewegen, etc.)
 - naast kennis en inzicht spelen hier ook heel duidelijk opvattingen een rol.
- een en ander kunnen vertalen in toekomstoriëntatie m.b.t. bewegen
 - dat kan gaan om een keuze m.b.t. bewegen en/of regelen van bewegen in diverse contexten [sport in verenigingsverband, een zelfgeorganiseerde of een commerciële context]
 - maar het zou ook kunnen gaan om een professionele omgeving: welke rol zou bewegen in de toekomst in een vervolgopleiding en beroep voor je kunnen betekenen?

Deze aspecten krijgen in elk onderwijstype een ander (relatief) gewicht. In de vmbo-stroom s&t v gaat het bijvoorbeeld nadrukkelijk om het ontdekken van geschiktheid voor een mbo-opleiding binnen leger/politie, beveiliging of sport en bewegen. Dat is al tamelijk beroepsgericht. In de basisvorming is dat nog veel minder nadrukkelijk het geval. In LO2 ligt het accent meer op regelen van bewegen voor jezelf en anderen en op (wetenschappelijk georiënteerde) kennis van diverse facetten van bewegen met het oog op een vervolgstudie of vrijwilligerswerk als sportkader etc.. Maar in alle onderwijstypen kun je dezelfde 'constituerende' elementen ontdekken, alleen in een andere mix.



4. Voorbeelden van hoe leerlingen met een (deel van) een portfolio kunnen werken

In de afgelopen 15 jaar zijn er onder impuls van de SLO allerlei voorbeelden ontwikkeld van evaluatie-instrumenten die kenmerken in zich bergen van wat we beogen met een portfolio. (De SLO *Praktijkreeks 12-16*, de APS-reeks *Lichamelijke Opvoeding in de basisvorming*, en meer recent in de reeks katernen *Lichamelijke Opvoeding in de tweede fase voortgezet onderwijs*). Anderen hebben die ideeën weer verder ontwikkeld. Zo zien we in de methode *Allround voor VMBO* (Massink e.a. 2002) beoordelingsprofielen op vier niveaus voor elk bewegingsthema. Met het portfolio maken we een volgende stap in deze route naar een andere manier van evalueren. Bij wijze van voorbeeld en als vingeroefening laten we hier de manier van toetsen en beoordelen zien uit enkele katernen uit de bij uitgeverij Edu'Actief uitgegeven reeks katernen *'Lichamelijke Opvoeding in de tweede fase voortgezet onderwijs'*. De daar gebruikte wijze van beoordelen gaat in de door ons beoogde richting van het portfolio.

Van elk katern schetsen we heel in het kort de inhoud en laten we daarna (met enige toelichting) enkele voorbeelden zien van instrumenten die in het dossier thuishoren of geschikt zijn voor gebruik in het portfolio.

Uit: *'Beter leren spelen'* (Dic Houthoff en Ger van Mossel, Edu'Actief, Meppel 1998)

Korte inhoud

Dit katern is zo opgezet dat de leerlingen worden uitgedaagd om enkele zelfgekozen aspecten van de spelen basketbal en/of volleybal te verbeteren in een lessenserie van 8 enkele of 4 blokken. De lessenserie begint met een analyse van het eigen spel. Op basis daarvan kiezen de leerlingen welke 3 aspecten zij met hun team gaan verbeteren. Zij krijgen dan twee keer een voorbeeldtraining van de docent waarna ze beide keren hun eigen training gaan voorbereiden, uitvoeren en evalueren. Elke leerling geeft (in een duo) twee trainingen aan het eigen team.

Aan het eind wordt de verbetering van het spel getoetst in een zelfgeorganiseerd eindtoernooi en wordt het hele proces door de leerlingen zelf geëvalueerd. In het katern zijn allerlei hulpmiddelen opgenomen voor de leerlingen. Een studiewijzer, een analyseformulier (voorbeeld 1), formulieren om de trainingen op voor te bereiden, allerlei in niveau opklimmende trainingsvoorbeelden en een evaluatieformulier.

Dossier

Voor het dossier wil de docent weten dat de leerling alle in het proces nodige stappen heeft gezet. Het analyseformulier, het resultaat van de videoanalyse-opdracht, de trainingsvoorbereidingen en de toelichting daarop (voorbeeld 2) en de eigen evaluatie horen daarom in het dossier te zitten. Samen met de eigen beoordeling door de docent van aanwezigheid in en actieve betrokkenheid bij de lessen is dat de grondslag voor het oordeel van de docent voor het PTA: O(nvoldoende), V(oldoende) of G(oed).



Voorbeeld 1: Spelanalyseformulier basketbal

SPELANALYSEFORMULIER (tijdens les 1 en 3) van de spelanalyse naar het trainingsplan voor les 2 en 4					
BASKETBAL			Formulier van:		
Team nummer:					
	1.		2.		
	3.		4.		
	5.		6.		
	7.		8.		
		<i>analyse les 1</i>		<i>analyse les 3</i>	
	onderdelen	verbeterpunten (aankruisen)	training (namen)	verbeterpunten (aankruisen)	training (namen)
samenspelen	1 passen / vangen				
individueel spelen	2 dribbelen				
	3 stoppen en pivoteren				
doelen	4 set-shot				
	5 lay-up				
aanvalstactiek	6 fast break *				
	7 1-2-2-aanval				
	8 1-3-1-aanval				
verdedigings-tactiek	9 man-to-man half-court				
	10 pressing full-court				
	11 2-1-2-zone				



Voorbeeld 2: Toelichting op trainingsvoorbereiding

Toelichting trainingsvoorbereiding		Daarna beantwoorden
<p><i>Eerst lezen...</i> Lees het voorbereidingsformulier nauwkeurig. Denk daarbij aan het voorbeeld van je docent, de videoband en de trainingskaarten. Het verzorgen van eigen trainingsonderdelen vormt de kern van dit thema. Het gaat er per slot van rekening om dat jullie 'zelf beter leren spelen'. Er is een voorbereidingsformulier voor volleybal en basketbal voor les 2 en 4.</p>		<p>Verwerk de volgende vragen in jouw lesvoorbereiding. In cursief staat aangegeven op welke kolom van het voorbereidingsformulier de vraag betrekking heeft. Gebruik hierbij de trainingskaarten. Het is verplicht de oefeningen te gebruiken van de trainingskaarten en de videoband (alleen in overleg met de docent mag hiervan worden afgeweken). De training van ieder koppel duurt precies 10 minuten.</p>
1 Welk trainingsonderdeel wil je oefenen? <i>(oefening)</i>	
2 Oefen je het onderdeel als techniekoefening of als oefenspel situatie? <i>(oefening)</i>	
3 Is er een volgorde van makkelijk naar moeilijk? <i>(oefening)</i>	
4 Op welke manier wordt er geoefend? <i>(tekening)</i>	
5 Welk materiaal heb je nodig? <i>(tekening)</i>	
6 Hoe organiseer je de training? <i>(tekening)</i>	
7 Hoe leg je 't een en ander uit (voorbeeld, praatje, plaatje)?	
8 Wil je dat de docent ergens bij helpt?	
<p>De drie O's bij het training geven:</p> <ul style="list-style-type: none">• organisatie van materiaal en spelers• opbouw van makkelijk naar moeilijk• ordelijk met voldoende werkruimte zodat de oefeningen niet snel worden verstoord <p><i>Tip:</i> Doe de oefening spelend voor en laat het dan uitvoeren door jouw groep. Doet de groep het niet helemaal goed? Leg het dan rustig nog een keer aan de hand van een voorbeeld uit.</p> <p><i>Tot slot verwerken...</i> Bereid als koppel de training voor. Jij vult voor jezelf de training in op jouw eigen voorbereidingsformulier. Je levert dit in op het afgesproken tijdstip bij jouw docent. De gegeven trainingen en de voorbereiding worden beoordeeld (onvoldoende, voldoende, goed): Heb je je vooraf gestelde trainingsdoelen bereikt?</p>		<p>Trainen: techniekoefeningen en/of oefenspel situaties</p> <p>Bij het samenstellen van een training weet je van tevoren wat je wilt verbeteren. Soms is dat één onderdeel, soms een combinatie van meerdere onderdelen. Bovendien is er bij de opbouw van een training sprake van een volgorde van makkelijk naar moeilijk.</p> <p>Bij trainen kun je gebruikmaken van techniekoefeningen en oefenspel situaties. Beide manieren hebben voor- en nadelen en vullen elkaar aan. In het kort gezegd zijn techniekoefeningen geïsoleerde spelsituaties en benaderen oefenspel situaties meer het echte (eind)spel. Bij een techniekoefening is er aparte aandacht voor het verbeteren van de technische uitvoering van één of twee onderdelen. Een oefenspel situatie richt zich vooral op het spelverloop en wat minder op de technische uitvoering; het is voornamelijk een teamtraining. De afwisseling tussen techniekoefeningen en oefenspel situaties levert vaak de beste leerresultaten op. In volgorde van makkelijk naar moeilijk ziet het er vaak als volgt uit:</p> <p>techniekoefeningen → oefenspel situatie → (eind)spel.</p>



Portfolio

In het evaluatieformulier (zie voorbeeld 3) zitten portfolio-achtige elementen. Hier vragen de leerlingen zich af wat ze goed hebben gedaan en wat nog niet zo goed ging. Ook formulieren ze wat ze een volgende keer anders zouden doen en geven ze zichzelf een O/V/G beoordeling voor de verschillende onderdelen van de lessenserie. Dat is in elk geval een begin van zelfreflectie. Ze leggen nog geen link met andere ervaringen met het geven van trainingen of met toepassen van het geleerde in de toekomst, maar het is wel een vorm van zelfreflectie.

Voorbeeld 3: Evaluatieformulier zelf beter leren basketballen

ZELF BETER LEREN BASKETBALLEN		Formulier van:
Met wie heb jij de trainingsonderdelen gegeven:		Spel:
Andere namen van het team:		
1 Ik ben als speler beter gaan spelen. Welke onderdelen zijn bij jou verbeterd:	Welke onderdelen zijn nog steeds onvoldoende:	oneens eens A B C D
2 Ik heb geleerd het spel te analyseren op sterke en zwakke punten. Welke onderdelen zijn binnen het team verbeterd:	Welke onderdelen zijn nog steeds onvoldoende:	A B C D
3 Welke trainingsvormen heb jij gegeven:		
4 Ik heb geleerd om een trainingsonderdeel voor te bereiden. Hoe heb jij je voorbereid? Denk aan tijd, informatiebronnen en overleg:		A B C D
5 Ik ben tevreden over mijn gegeven trainingen. Geef aan waarom:	Wat zou je de volgende keer anders doen:	A B C D
6 Wat vond je goed gaan in deze lessenserie?	Waarom:	
7 Wat vond je minder goed gaan in deze lessenserie?	Waarom:	
opmerking docent:		Gegeven trainingen: O / V / G Verwerking opdrachten: O / V / G Spelniveau: O / V / G Omgang binnen het team: O / V / G
		Eindoordeel: O / V / G paraaf docent:



Uit: 'Turnen' (Ralf Sliedrecht en Dick Houthoff, Edu'Actief, Meppel 1999)

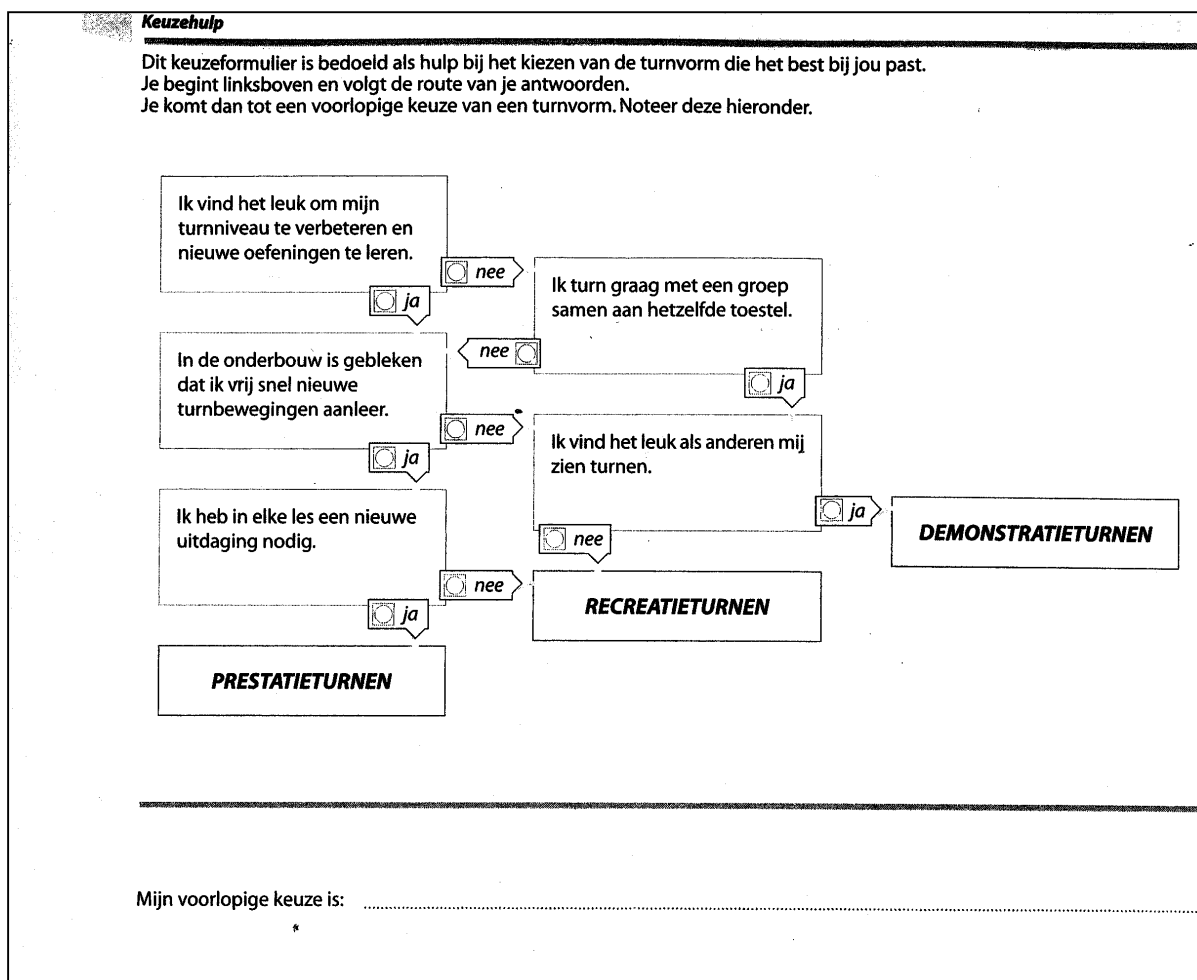
Korte inhoud

In dit katern kunnen leerlingen kiezen uit drie varianten van turnen: prestatieturnen, recreatieturnen en demonstratieturnen. De docent kan in de aanloop naar deze lessenserie de drie varianten nog een keer klassikaal doornemen met de leerlingen. Daarna kiezen zij met behulp van een keuzehulp (zie voorbeeld 4: keuzehulp turnen). Vervolgens gaan de leerlingen in de zelfgekozen groepen een aantal lessen aan het werk. Ze bepalen zelf wat ze willen oefenen en hoe ze dat gaan doen. De docent adviseert en heeft eindcontrole op de veiligheid van de lessen. Aan het eind sluiten de leerlingen af met een eindoefening, een eindpresentatie of een demonstratie. De groepen zijn elkaars toeschouwers. Afsluitend evalueert elke groep haar voortgang en haar proces in een groepsgesprek.

Dossier

Ook hier zit het katern vol met hulpmiddelen zoals trainingskaarten met voorbeelden van turnoefeningen, plannings- en logboekformulieren (zie voorbeeld 5 en 6: logboekformulier en evaluatieformulier turnen). Net als bij het zelf beter leren spelen vormen deze formulieren de basis voor de afsluiting van dit blok lessen voor het PTA.

Voorbeeld 4: Keuzehulp turnen





Voorbeeld 5: Ingevuld logboekformulier

Voorbeeld van een ingevuld logboek	
Naam: .. Peter van der Hout ..	Turnvorm: .. Recreatieturnen ..
Les 1	Datum: .. 26 / 10 / 1999 ..
Geplande turntoestellen en oefeningen	Daadwerkelijk gedaan
Ringzwaaien	Ringzwaaien
- .. strekhang halve draaien ..	- .. gewoon ..
- .. vouwhang ..	- .. halve draaien ..
.. Met vangers! ..	- .. vouwhang (stille ringen + zwaaien) ..
Minitrampoline hoge kast. (aanzweven)	Minitrampoline hoge kast. (breedte en lengte)
- .. hurksprong ..	- .. hurksprong op en over ..
- .. minitrampoline steeds verder weg ..	- .. spreidsprong over ..
.. Minitrampoline hoogvlak ..	- .. gevangen bij anderen ..
- .. tipsalto springen ..	Minitrampoline tipsalto op een hoogvlak
	- .. tipsalto ..
Gevangen bij: .. kast springen, vouwhang ..	
Vanggreep: .. steungreep, duwtje in rug ..	

Portfolio

In het evaluatieformulier (voorbeeld 6) beoordelen de leerlingen hun eigen niveau, de samenwerking en het leerproces. Voor het portfolio is echter vooral belangrijk dat zij reflecteren op de keuze die zij in het begin maakten voor één van de turnvarianten. Eigenlijk reflecteren ze hier op hetgeen ze in de keuzehulp over zichzelf hebben gezegd. Dit is duidelijk een voorbeeld van reflectie op hun eigen voorkeuren (sportmotieven, oriëntatie ten opzichte van turnen) en de manier waarop zij inbreng hebben gehad in het groepsproces.



Voorbeeld 6: Evaluatieformulier turnen

Evaluatieformulier 'Turnen'	Demonstratiedocument																
Naam:																	
Heb je de eerste les gewisseld van turnvorm? Ja / Nee*																	
Zo ja, wat was je vorige keuze?																	
Je hebt gekozen voor demonstratieturnen. Is dit achteraf een goede keuze geweest?																	
Ja / Nee*, want																	
De demonstratiegroep bestond uit:																	
Welke twee turntoestellen heb je gekozen voor de demonstratie?																	
Toestel 1:																	
Toestel 2:																	
Hoe is de keuze totstandgekomen en heb jij inspraak gehad?																	
Noem een positief en een negatief punt van de samenwerking in je groep.																	
Positief:																	
Negatief:																	
Geef bij de volgende uitspraken aan in hoeverre je het ermee eens bent. (Omcirkel je antwoord: A = helemaal eens, D = helemaal oneens.)																	
1 Ik kan anderen aanwijzingen geven na een oefening gezien te hebben.	A B C D																
Bij welk onderdeel kun je dit het best?																	
2 Ik kan hulp verlenen bij verschillende onderdelen.	A B C D																
Bij welk onderdeel en welke oefening heb je daadwerkelijk hulp verleend?																	
Noem of beschrijf een vanggreep die heb je toegepast.																	
3 Ik kan voor mezelf in overleg met anderen een demonstratieplan opstellen.	A B C D																
4 Ik heb geleerd een turnsituatie aan te passen aan mijn eigen wensen of aan die van medegebruikers (turngroep).	A B C D																
5 Mijn turnresultaten (mijn turnniveau) zijn duidelijk verbeterd.	A B C D																
Waar ben je het meest tevreden over?																	
Dit komt doordat:																	
6 Wat zou je de volgende keer anders doen?																	
7 De demonstratie voor de rest van de klas was																	
8 Zelfstandig werken en leren is voor mij... (Leg uit!)																	
Opmerkingen docent	<table border="1"><tr><td>Inzet tijdens de les:</td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td></tr><tr><td>Omgang binnen de turngroep:</td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td></tr><tr><td>Turnniveau:</td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td></tr><tr><td>Eindoordeel:</td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td></tr></table>	Inzet tijdens de les:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Omgang binnen de turngroep:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Turnniveau:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Eindoordeel:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Inzet tijdens de les:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>														
Omgang binnen de turngroep:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>														
Turnniveau:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>														
Eindoordeel:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>														
Paraaf docent:																	
* Omcirkel je antwoord.																	



Uit: 'Bewegen en regelen: hoe krijg ik ze in beweging?' (Maarten Massink en Harry Stegeman, Edu'Actief, Meppel 1999)

Korte inhoud

In dit katern gaat het om het vervullen van de zogenaamde regelende rollen, zoals die van scheidsrechter, coach, organisator en lesgeven in je eigen sport. De leerlingen kunnen één van die rollen kiezen of er meer doen, naar keuze. Zij kunnen in overleg met de docent zelf bepalen wanneer en in welke context zij de opdracht gaan uitvoeren. Dat mag in of buiten de eigen klas, bij schoolsportactiviteiten of bij de eigen sportvereniging. Het mag alleen of samen en ze kunnen zoveel hulp vragen als ze willen. Als een leerling kiest voor een bepaalde rol en opdracht dan kan hij dat deel van het katern erbij pakken en zelfstandig aan de slag gaan. We gaan hier in op de rol van scheidsrechter. De leerling plant nu met behulp van het jaarrooster van de school een periode om de opdracht te doen (bijv. in mei/juni), een activiteit (bijv. hockey) en een moment om de prestatie neer te zetten (bijv. het interscholaire hockeytoernooi). Vervolgens verdiept hij zich in de daar gehanteerde manier van spelen en de geldende spelregels. Hij brengt dat in kaart met een 'spelregelafsprakenformulier'. Hier staat op wat hij van plan is. Daarna kan hij gaan oefenen.

In het katern zitten weer enkele hulpmiddelen. De rest zoekt de leerling zelf op. Als het moment daar is zorgt de leerling dat een medeleerling hem observeert in zijn rol als scheidsrechter en daarvan een verslag (zie voorbeeld 7: scheidsrechteranalyseformulier) maakt. Een medeleerling beoordeelt dus de manier waarop hij zijn rol heeft vervuld. Na afloop volgt een zelfevaluatie.

Dossier

In het dossier zitten weer de voorbereiding (afsprakenformulier), het verslag van wat de leerling heeft gedaan om zich verder voor te bereiden, de beoordeling door een medeleerling en de zelfevaluatie. Daarnaast beoordeelt de docent de door de leerling verrichte activiteiten.



Voorbeeld 7: Scheidsrechteranalyseformulier door medeleerling

SCHEIDSRECHTERANALYSEFORMULIER	
Naam: Klas: Datum:/...../.....	
Sport:	
Beoordeel met onvoldoende (O), matig (M), voldoende (V), goed (G) in de middenkolom (omcirkelen). Geef een motivering bij 'opmerkingen'.	
ASPECTEN	OPMERKINGEN
SPEL VOLGEN Denk aan: <ul style="list-style-type: none">• kiezen van juiste positie• bij doelspelen meelopen ter hoogte van de bal• afwisselen van zijlijnen• opstellen bij doel.	<input type="radio"/> O <input type="radio"/> M <input type="radio"/> V <input type="radio"/> G
FLUITEN Denk aan: <ul style="list-style-type: none">• juiste beslissingen• fluit niet te vaak/te weinig• fluit goed hoorbaar• toepassen van<ul style="list-style-type: none">• voordeelregel• scheidsrechterbal• wees niet partijdig.	<input type="radio"/> O <input type="radio"/> M <input type="radio"/> V <input type="radio"/> G
SIGNALLEN Denk aan: <ul style="list-style-type: none">• juiste signalegebruik• duidelijk zichtbaar.	<input type="radio"/> O <input type="radio"/> M <input type="radio"/> V <input type="radio"/> G
HERVATTING Denk aan: <ul style="list-style-type: none">• aangeven van plaats• aangeven van richting• aangeven van manier	<input type="radio"/> O <input type="radio"/> M <input type="radio"/> V <input type="radio"/> G
STRAFFEN Alleen beoordelen indien van toepassing, denk aan: <ul style="list-style-type: none">• op tijd waarschuwen• op tijd tijdsraf geven• aanvoerder/coach erbij halen• staken indien nodig.	<input type="radio"/> O <input type="radio"/> M <input type="radio"/> V <input type="radio"/> G
TOTAALBEOORDELING	



Uit: 'Bewegen en samenleving' (Dick Houthoff en Ger van Mossel, Edu'Actief, Meppel 1999)

Korte inhoud

Het laatste voorbeeld gaat over bewegen en samenleving. Dit katern bevat een 10-tal opdrachten die allemaal te maken hebben met het sportoriëntatie en -keuzeproces (SOK) van de leerling. Naar aanleiding van allerlei praktische bewegingssituaties die de docent heeft gedaan met de leerlingen doen de leerlingen opdrachten waarin zij voor zichzelf in kaart brengen wat hun sportgedrag is, welke motieven en voorkeuren zij hebben voor sportactiviteiten en wat er op het gebied van sport in hun leefomgeving aan aanbod is.

Ook volgen zij een sportkeuzeprogramma en evalueren hun deelname daaraan. In het katern zijn ook twee opdrachten voor een werkstuk c.q. een klein onderzoek opgenomen. Dit katern sluit goed aan bij het '*Sportdossier basisvorming*' (SLO, 2001) dat voor de onderbouw is ontwikkeld.

De eindopdracht bestaat uit een sportadvies dat de leerlingen zichzelf moeten geven. Het geheel lijkt een nogal theoretische aanpak voor een beweegvak als bewegingsonderwijs, maar alle opdrachten worden door de leerlingen (thuis) gedaan naar aanleiding van een heel gevarieerd pakket aan bewegingsactiviteiten.

Dossier

Het hele katern is in wezen het dossier. Alle opdrachten kunnen in het werkboek gemaakt worden. Als alle opdrachten die door de docent zijn geselecteerd zijn verwerkt heeft de leerling voldaan aan de eisen van het PTA. Speciaal is de afvinklijst voor het PTA die in dit katern is opgenomen (zie voorbeeld 9 volgende pagina). Op deze lijst kan de docent op een voor de leerling overduidelijke manier bijhouden welke opdrachten zijn afgerond en welke nog open staan.

Portfolio

In dit katern is de duidelijkste scheiding tussen dossier en portfolio aanwezig. Alle verwerkte opdrachten samen vormen als dossier de basis voor een positieve beoordeling voor het PTA. De eindopdracht 10 (zie voorbeeld 10 pagina 27) is echter een typische portfolio-opdracht. In die opdracht kijkt de leerling terug op alle voorafgaande opdrachten. Heel nadrukkelijk trekt de leerling hier een conclusie voor en over zichzelf. Die conclusie gaat over de vraag op welke manier zij nu verder wil met haar sportloopbaan. Dit is een goed voorbeeld van een reflectieopdracht waarin de leerling vooruit kijkt naar haar toekomst en bovendien een rechtstreeks verband legt tussen het binnenschoolse en het buitenschoolse.

Behalve de opdracht zoals die in het katern staat geven we ook een voorbeeld van wat een leerling van die opdracht kan maken (zie voorbeeld 11 pagina 28). Deze leerlinge geeft heel duidelijk haar worsteling weer en reflecteert ook op haar eigen ervaringen met sport en bewegen zoals dat op dat moment voor haar speelt.



Voorbeeld 9: Beoordelingsformulier examendossier

<h1>Examendossier</h1> <h2>Beoordelingsformulier</h2>	
Naam:	
Klas:	
Oordeel	Opdrachten
	Opdracht 1: Sportprofiel
	Opdracht 2: Drie manieren van spelen
	Opdracht 3: Individuele, duo- en teamsporten
	Opdracht 4: Motieventest
	Opdracht 5: Sporttest
	Opdracht 6: Mijn geschiktheid voor bepaalde sporten
	Opdracht 7: Sportmodellen
	Opdracht 8: De sportmodellen op school en in de nabije omgeving
	Opdracht 9: Enquête sportkeuzeprogramma
	Opdracht 10: Mijn sportadvies (eindopdracht)
	Werkstuk 1: Mijn favoriete sport
	Werkstuk 2: Onderzoek bij een sportvereniging of -instelling.
Opmerkingen docent:	Verwerking opdrachten: o v g
	Samenwerking: o v g
	Eindoordeel eindopdracht: o v g
	Paraaf docent(e):
	Datum:



Voorbeeld 10: Opdracht 10 - Mijn sportadvies

Opdracht 10: Mijn sportadvies

Toelichting

Opdracht 10 is de eindopdracht van dit katern. In deze opdracht formuleer je een eigen sportadvies. Dit advies geeft richting aan je sportdeelname voor nu en in de toekomst. In deze eindopdracht komen eerder gemaakte opdrachten samen. Over de eindopdracht wordt een eindoordeel (bijvoorbeeld onvoldoende - voldoende - goed) gegeven. Dit is gebaseerd op de mate waarin je de informatie over je eigen sportvraag en het sportaanbod uit voorgaande opdrachten bij je advisering hebt verwerkt.

Gebruik bij je advisering de volgende indeling:

1. Mijn sportvraag.
2. Sportaanbod uit de omgeving.
3. Sportkeuze voor nu en in de toekomst.

Maak bij je advies gebruik van de volgende elementen uit de diverse opdrachten:

Opdracht 1: Sportprofiel

- tijdsbesteding/frequentie sporten
- georganiseerd en/of ongeorganiseerd sporten
- sporten in recreatief en/of wedstrijdverband
- mijn sportverleden.

Opdracht 2: Drie manieren van spelen

- mijn voorkeur voor verschillende manieren van spelen (verschijningsvormen).

Opdracht 3: Individuele, duo- en teamsporten

- mijn voorkeur voor individuele, duo- of teamsporten.

Opdracht 4: Motieventest

- mijn belangrijkste motieven om te sporten.

Opdracht 5: Sporttest

- mijn voorkeursporten.

Opdracht 6: Mijn geschiktheid voor bepaalde sporten

- mijn geschiktheid voor bepaalde sporten (bewegingsvaardigheden, lichamelijke eigenschappen, blessuregevoeligheid, sociale vaardigheden, kennis en inzicht in de sport).

Opdracht 7: Sportmodellen

- mijn voorkeur voor sportmodellen.

Opdracht 8: De sportmodellen op school en in de nabije omgeving

- mijn voorkeuren voor sporten op school en in de nabije omgeving, gerelateerd aan de sportmodellen.

Opdracht 9: Enquête sportkeuzeprogramma

- ervaringen met sportkeuzeprogramma
- sportprofiel.



Voorbeeld 11: Opdracht 10: Mijn sportadvies door Marleen van der Pot, A6

Opdracht10: Mijn sportadvies

Hou bouw ik een goede conditie op en houdt deze op peil?

Om van enige conditie te kunnen spreken moet je regelmatig sporten. Zo bouw je stapsgewijs een conditie op. Je beschikt over een goede conditie en dan? Je voelt je waarschijnlijk fitter, houdt dingen langer vol door een goede uithoudingsvermogen en zo zijn er nog wel een paar punten op te noemen. Maar als je een paar dagen/weken geen intensieve beweging hebt gehad zakt je conditie weer een beetje in. Het dus ook belangrijk om het op peil te houden. Dus stel ik bij deze de sportvraag die voor mij van belang lijkt:

Hoe bouw ik een goede conditie op en houdt deze op peil?

Voordat ik begin met mijn advies op.tafel te leggen wil ik eerst iets zeggen over mijn eigen conditie. Een paar maanden geleden begon ik met hardlopen met als doel een goede conditie opbouwen. Mede een reden om te gaan hardlopen was dat we voor LO een duurloopprogramma kregen en vooruitgang moesten boeken. Om niet achter te blijven bij de .klas besloot ik om te gaan trainen. Op een gegeven moment liep ik ongeveer 3 x in de week en 1 x aerobics. Ik voelde me inderdaad lekker fit en ik merkte dat ik ook een groter uithoudingsvermogen had. Ik was best trots op mezelf omdat ik van 1 minuut lopen het had uitgebouwd naar 12 minuten en soms nog wel langer lopen. Maar toen kwam de zomervakantie en kakte ik als het ware in omdat je in ander ritme gaat leven. Mijn conditie zakte weer in. Na de vakantie probeerde ik het weer op te pakken, maar kon mezelf niet genoeg motiveren om weer 3x per week te gaan lopen. Het bleef slechts bij 1 x en soms wel 0 x in de week. Omdat ik het graag weer wil proberen om 3 x in de week te gaan lopen ga ik mezelf adviseren hoe ik het ga doen.

Ik ga dus ongeorganiseerd sporten, op eigen houtje. Het liefst minimaal 2 x in de week. Om te zorgen dat het niet gaat vervelen moet ik gemotiveerd blijven. Ik weet van mezelf, als ik een dag hard gewerkt heb op school en 's middags veel huiswerk gemaakt heb, dus als het ware voldaan ben, ik het heerlijk vind om 's avonds even te gaan lopen en mijn gedachte op nul te zetten. Dit jaar zal ik nog wel genoeg te doen hebben dus ben ik ook weer gemotiveerd om te gaan lopen. Na het hardlopen doe ik meestal nog spieroefeningen en soms met gewichtjes trainen voor mijn armen. Daarnaast fiets ik ook nog superveel. (Dat krijg je ervan als je vriendje 30 minuten van je vandaan woont.) Hardlopen doe ik niet uren, meestal doe ik een coopertest (12 minuten), mijn hoofd is dan wel rood genoeg aangelopen.

De motieven die voor mij een rol spelen zijn:

- Conditie opbouwen
- Fit voelen (als je niet sport merkje echt het verschil)
- Plezier (als ik het niet leuk zou Vinden, zou ik het niet doen)
- Sporten in de natuur
- Uiteraard voor de ontspanning
- Misschien om wat kilo'tjes kwijt te raken, wat strakker in mijn vel zitten
- Krijgen van een uithoudingsvermogen

Na een 30 minuten a 45 minuten ben ik ongeveer wel klaar, even goed mijn spieren oprekken, een warme douche en ik voel me weer helemaal goed/fit. Dus ik weet waar ik het voor doe.

Hardlopen is niet mijn favoriete sport, dat geef ik eerlijk toe. Het liefst zou ik ook wel een georganiseerde sport doen, je hebt dan een stok achter de deur. Van mijn ouders mag ik elke sport beoefenen, maar het probleem is juist dat ik niet weet wat ik wil. Teamsporten spelen meestal op zaterdag en op zaterdag werk ik. Wat me wel onwijs leuk lijkt is roeien, maar dat gaat meestal van studentenverenigingen uit.

Maar nu ga ik stoppen want ik was van plan om te gaan hardlopen, kom ik gelijk mijn advies na!



5. De meerwaarde van werken met een portfolio

In de hoofdstukken hiervoor hebben we geschetst wat een portfolio is, wat er in het portfolio aan bod moet komen en we hebben voorbeelden gegeven van hoe leerlingen met een portfolio kunnen werken. Waar we nog niet veel over gezegd hebben is waarom het werken met een portfolio voordelig zou kunnen zijn. Waarom zou je het doen? Daarover gaat het hier. We bekijken dat in eerste instantie vanuit het docentenperspectief, daarna gaan we na wat de voordelen voor leerlingen zouden kunnen zijn.

5.1 Meerwaarde voor de docent

Tweede fase impuls en nieuwe eisen, geen cijfers meer?

Met de komst van de vernieuwde tweede fase heeft het denken over toetsen en beoordelen in het bewegingsonderwijs weer een nieuwe impuls gekregen. Traditioneel was het op de meeste scholen zo dat er weliswaar cijfers werden gegeven voor bewegingsprestaties van leerlingen, maar dat daarbij altijd wel rekening gehouden werd met het bewegingstalent en de inzet van leerlingen. Ook werden leerlingen beloofd die op een andere manier een goede bijdrage leverden aan het groepsgebeuren, bijvoorbeeld door hun sociale gedrag of door hulpverleners, scheidsrechters, helpen klaarzetten van materialen, etc. Een onvoldoende voor 'gym' kreeg je eigenlijk alleen als je veel spijbelde of de kantjes eraf liep of storend gedrag vertoonde tijdens de lessen.

Met de komst van de tweede fase verviel de noodzaak om cijfers te geven voor LO1. Er moest alleen een eindbeoordeling 'voldoende' of 'goed' komen en het hele vak LO1 werd in die zin als handelingsdeel beschouwd. In eerste instantie vanwege juridische haken en ogen (geen V voor LO1 betekent geen diploma) moest echter een 'nog geen voldoende' wel goed beargumenteerd kunnen worden. De hele toetsing voor LO1 moest opnieuw doordacht worden en in een PTA worden vastgelegd.

Omslag in doelstellingen

Er was dus een concrete aanleiding om de wijze van toetsen en beoordelen te herzien. Maar die aanleiding was niet alleen praktisch. De tweede fase bracht ook een verschuiving (of explicitering) in de doelstellingen van het bewegingsonderwijs met zich mee. Die verschuiving was in de vakwereld als geheel al een tijd bezig, maar werd speciaal door de tweede fase benadrukt.

We geven eerst de meer traditionele opvatting over LO (in de tweede fase) en daarna een nieuwere kijk op de zaak, die voor veel docenten tevens een explicitering inhoudt van opvattingen die al langer broeiden maar waarvoor ze nog geen kanalisering hadden. Van beide opvattingen geven we meteen de consequenties voor toetsing (nog eens) aan.



Opvatting 1: Evalueren als beoordelen van leerlingprestaties

Veel collega's zagen (of zien) het van oudsher als hun taak om leerlingen allerlei zaken te leren en hen vooraf gestelde doelen te laten halen. Een gangbare opvatting in het onderwijs. De sterke nadruk op concreet waarneembaar leerresultaat kon er toe leiden dat het toetsen uitsluitend gericht was op het beoordelen of de leerlingen vooraf gestelde standaards hadden gehaald. Bij verspringen levert 4 meter een hogere waardering op dan 2 meter. Een vouwhang in de zwaaiende ringen levert een hogere score op dan een halve draai. Een lay-up kunnen maken tegen een actieve verdediger is beter dan in een oefensituatie zonder weerstand. Dat betekent: vooraf een normering vaststellen (in de zin van verschillende beheersingsniveaus die een verschillende waardering opleveren voor leerlingen) en vervolgens de leerlingen daar zo eerlijk mogelijk op beoordelen. Binnen de LO1 deden leerlingen dan een praktijktoets voor een cijfer. De docent beoordeelde en noteerde het cijfer in de agenda. Nu het formele belang van die toetsing in de tweede fase groter is geworden moet die ook beter onderbouwd worden gedaan (met alle problemen van validiteit, betrouwbaarheid, transparantie en dus van hanteerbaarheid van dien) en geadmistreerd in het dossier van de leerling. In de kern gaat het er hier om dat beoordelen vooral een selectieve functie heeft. Met als centrale vraag uitsluitend: heeft de leerling voldaan aan een bepaalde leerstandaard?

Praktijkervaringen: goed toetsen wordt veel werk

De consequentie van deze benadering is dat het beoordelen en registreren een lastige en tijdrovende klus wordt. In diverse artikelen en bijeenkomsten – onder andere bij een SLO-panelbijeenkomst van docenten over de stand van zaken in de tweede fase (SLO, 2002) – hoorden we regelmatig de verzuchting van collega's dat de toetsing van LO1 nu wel veel tijd en administratie vergt. En ze hebben gelijk. Wie zijn opdracht serieus opvat, loopt het risico zich suf te toetsen in die tweede fase. Van alle onderdelen van het examenprogramma moet beargumenteerd kunnen worden aangetoond (beoordeeld en gedocumenteerd) dat een leerling die voldoende heeft afgesloten. Cijfers geven zou wat dat betreft veel simpeler zijn, alleen is al heel lang bekend dat cijfers misschien wel exactheid suggereren, maar – in elk geval voor LO – die niet hebben. Bovendien is er nu een zeker risico op een onvoldoende eindcijfer en dat geeft een hoop narigheid. Sommige docenten lossen dat op door zich er met een jantje-van-leiden van af te vinken. Maar veel docenten kiezen toch voor een meer inhoudelijke toetsing (aan welke eisen moet een leerling voldoen voor een voldoende en dan ook alle aspecten zichtbaar beoordelen), alleen dat is dan wel veel meer werk. Die overladenheid wekt irritaties op, ook bij leerlingen. Voor die overladenheid en werkdruk moet een oplossing komen. Daar komt nog eens bij dat we te veel zien dat docenten LO kiezen voor allerlei productevaluaties in de vorm van praktijktoetsen, schriftelijke toetsen en werkstukken voor onderdelen uit het examenprogramma als bewegen en regelen en bewegen en samenleving omdat dat in elk geval lijkt op 'harde' toetsing terwijl het bepaald niet overeenkomt met de bedoelingen van het examenprogramma als handelingsdeel.

Leerlingen evalueren mee.

Een mogelijke oplossing voor de beoordelingsdruk bij de docent is om leerlingen te laten mee evalueren. Een portfolio is zo ingericht dat leerlingen vooral zichzelf



beoordelen. Typische docentfuncties als het meten en waarderen van prestaties en daarover rapporteren worden dan door of samen met de leerlingen uitgevoerd. Het wordt beter hanteerbaar: niet de docent hoeft alles te doen, de leerlingen doen of helpen mee bij, de beoordelingen. Dat past bij het idee van de vernieuwde tweede fase als onderwijs waarin leerlingen meer verantwoordelijkheid krijgen voor het onderwijsleerproces. Maar ook binnen de selectieve functie van evaluatie kan dit helpen.

Een mogelijke vraag zou dan kunnen zijn: 'Kan dat? Kunnen leerlingen zichzelf en elkaar wel goed beoordelen? Hoe is het dan met de validiteit en betrouwbaarheid gesteld?'

Er zijn hierop twee antwoorden. Het ene antwoord is dat het alleen de docent zelf is die een betrouwbaar en valide eindoordeel kan geven. Dan is het kiezen voor de docent. Of toch alle eindbeoordelingen zelf (nog eens) doen, met alle (werkdruk)gevolgen van dien.

Of accepteren dat die eindbeoordeling in de praktijk niet gehaald kan worden en daarmee minder van belang wordt. Deze docenten schuiven in wezen al een stukje op in de richting van het portfolio-idee. Voor de eindbeoordeling kijkt men dan vooral naar het werkproces van de leerling. In de praktijk: hoe was zijn of haar inzet? De eindbeoordeling V of G is dan alleen nog gebaseerd op inzet.

Het andere antwoord is dat de leerlingen prima in de gaten hebben op welk niveau zij zelf en anderen bewegen. Zij meten dus wel degelijk betrouwbaar en valide.

Aanhangers van dit antwoord denken een prima evaluatiemethode te hebben gevonden om ò hun leerlingen te begeleiden ò te selecteren op leerlingprestaties.

Opvatting 2: Evalueren als bijdrage aan de bewegingsloopbaan van de leerling

De vraag naar het waartoe van de vorige benadering hebben we hierboven nog niet eens gesteld. Want wat is het belang van het aanleren van en beoordelen op het behaalde niveau van bewegingsvaardigheid? Wat heeft een leerling daar aan? Deze vraag wordt steeds vaker nadrukkelijk gesteld. In de 'oude' benadering wordt de vraag impliciet gesteld en beantwoord door de relativisering van het cijfer. Een leerling kon immers haast geen onvoldoende halen en het cijfer werd ook al gecorrigeerd voor aanleg.

Voor ons is de LO1 in de tweede fase het laatste deel van een lang durend traject van sportoriëntatie en -keuze (introductie in de bewegingscultuur). Wellicht ten overvloede: we vinden het niet de taak van het bewegingsonderwijs om alle leerlingen lid te maken van een sportvereniging waar ze kunnen trainen voor sport in wedstrijdverband, zodat Nederland in 2010 twintig gouden medailles kan halen op de Olympische Spelen. We vinden dat bewegingsonderwijs een funderende bijdrage moet leveren aan, leerlingen moet 'voorbereiden op en bekwaam maken voor zelfstandige, verantwoorde, perspectiefrijke en blijvende deelname aan bewegingscultuur' (Stegeman, 2000). Bewegingscultuur moet hier zeer breed worden opgevat en de deelname moet gebeuren op een manier die voor elke individuele leerling persoonlijk bevredigend is en dus ook voor iedereen anders kan zijn.

In de tweede fase wordt wat dat betreft een traject afgesloten waarin de leerlingen zich allerlei competenties eigen maken en zich – steeds bewuster – oriënteren op hun eigen potentiële deelname aan bewegingscultuur. Alle leerervaringen in de tweede fase ontlenen hun betekenis aan dat perspectief. Heel kort door de bocht gezegd: het gaat er niet om welke kennis of vaardigheden een leerling zich in die periode eigen maakt, maar om wat die kennis, inzicht en vaardigheden (bewegings- en regelvaardigheden) betekenen voor het sportkeuzeprocess van die leerling.



Werken met het portfolio bij het sportkeuzeproces: zelfevaluatie als didactisch hulpmiddel

Binnen de opvatting van bewegingsonderwijs als onderdeel van het sportkeuzeproces van de leerling ligt het nog weer anders. Het eindoordeel van de docent over de vaardigheid van de leerling doet er nu immers helemaal niet meer toe? Van belang is welke leerervaringen de leerling zelf heeft meegenomen van het onderwijs en wat die voor hem betekenen binnen zijn sportkeuzeproces. Dat vraagt per definitie om (subjectieve) zelfbeoordeling.

Het doen van zelfevaluaties door leerlingen kan tegelijk gezien worden als didactisch hulpmiddel. De zelfevaluatie is zelf een middel waar de leerlingen wat van leren en waarmee zij hun eigen leerproces kunnen sturen. Zowel het product als het proces worden samen met de leerlingen geëvalueerd. Hierbij staan andere evaluatietechnieken ter beschikking zoals vragenderwijs lesgeven, terloopse observatie tijdens de lessen en evaluatiegesprekken met leerlingen. De docent kijkt samen met de leerling voornamelijk naar de manier waarop leerlingen bezig zijn geweest met de verschillende onderdelen. Het is in eerste instantie de leerling zelf die zijn ervaringen weergeeft en een waardering geeft.

Een voorbeeld kan dat mogelijk verduidelijken. Als een leerling voor het eerst in een serie van vier bijeenkomsten kennis maakt met mountainbiken, hoeft de docent niet vast te stellen hoe goed die leerling dat aan het eind kan, of hij goed kan sturen, het juiste verzet weet te kiezen, veel uithoudingsvermogen heeft, etc. Het is veel belangrijker dat die léerling zich afvraagt wat hij leuk vindt aan mountainbiken (lekker ruig en afzien, in de frisse buitenlucht, etc.), of hij er een beetje talent voor heeft, wat zoiets nou kost als je het vaker wilt doen, waar je dan terecht kunt, hoe je het in je weekprogramma als student zou kunnen inpassen, of hij het liever met vrienden of alleen zou doen, etc.

De docent structureert dat proces door informatie te geven (of te zorgen dat de ingehuurde trainer dat doet), vragen te stellen, leerlingen per activiteit zelf te laten evalueren (wat heb je eraan gehad? wat heb je geleerd?) en bijvoorbeeld met hen daarover een onderwijsleergesprek aan te gaan. Het goed inrichten en begeleiden van het proces is oneindig veel belangrijker dan het beoordelen van de fietsvaardigheid - zoals die binnen de oude opvatting centraal zou staan - van de leerling.

Evaluatie is dan voor de docent vooral bedoeld om te beoordelen op welke punten een leerling begeleiding nodig heeft, om uit te vinden welke leerlingen zich niet uit zichzelf de belangrijke vragen stellen of welke leerlingen zichzelf niet goed kunnen inschatten of met misconcepties over de activiteit rondlopen. Deze leerlingen kan de docent dan aanspreken, begeleiden in hun proces. De evaluatie door de docent is dan nadrukkelijk diagnostisch en procesgericht.

Een volgende fase zou dan kunnen zijn dat de leerling zichzelf ook de vraag stelt: "Wat zou ik hier nu nog meer van willen leren?" en - weer een stap verder - daar ook een volgende leerstap voor ontwerpt.

Onderscheid met toetsen voor het PTA

Met deze opvatting verandert de functie van de toetsing voor het PTA radicaal. Bij die kant van de evaluatie moet de docent vooral vaststellen (toetsen) of het proces van sportoriëntatie en -keuze wel plaats heeft gevonden. Voor de eindbeoordeling is van belang of de leerling dat proces goed heeft doorlopen (een proces-eis) en niet hoe vaardig hij is geworden. Dus net als bij selectief beoordelen is het van belang dat de leerling zichzelf beoordeelt, alleen de consequenties daarvan zijn anders. De rol van de



docent in het proces verschuift naar zodanig begeleiden dat leerlingen die daar moeite mee hebben toch op de goede manier naar zichzelf (leren) kijken.

Noch voor het PTA, noch vanuit de functie van begeleiden is het daarna nodig om de waarderingen van wat een leerling kan of precies geleerd heeft (het prestatieniveau zo u wil) vervolgens te rapporteren in een (eind)beoordeling of (eind)cijfer. Als een leerling het proces goed en voldoende serieus heeft doorlopen dan is er genoeg gebeurd om te kunnen zeggen dat een leerling een onderdeel van het programma naar voldoening kan afsluiten. Hier hebben we het over de formele eisen waar de leerling aan moet voldoen voor het PTA. Voor het PTA gaat het bij LO1 namelijk alleen om de vraag of een leerling een bepaald onderdeel mag afsluiten (als afgehandeld mag beschouwen) of nog niet. Zo niet dan moet de leerling nog iets doen aan het proces om alsnog aan de proceseisen te voldoen. Immers, geen proces dan ook geen product in het kader van keuzes binnen de sportloopbaan. Voor het PTA gaat het daarom alleen om een 'klaar of nog niet' beslissing. Dat maakt voor de docent en voor de leerling helderder welke evaluatieactiviteiten met welk doel worden gedaan.

Betere legitimering

De hierboven geschetste benadering van lichamelijke opvoeding als bijdrage aan de sportloopbaan van de leerlingen past heel goed binnen de nieuwe opvatting over onderwijs. Onderwijs is niet zozeer gericht op selectie op grond van vooraf gestelde eisen. De eisen die de samenleving aan haar huidige en toekomstige leden stelt veranderen immers continu. Onderwijs moet leerlingen er op helpen voorbereiden dat zij in die continu veranderende samenleving hun weg vinden, dat zij 'employable' en 'sociable' blijven. De hele discussie rond het creëren van doorlopende leerlijnen en competentiegericht onderwijs draait hierom. Leerlingen moeten flexibele aanpassers worden die de verantwoordelijkheid voor hun eigen loopbaan aan kunnen. Op elk moment moeten zij antwoord kunnen geven op vragen als: 'welke eisen stelt de omgeving nu aan mij?', 'wat kan en wil ik?' en 'wat kies ik gegeven die omstandigheden?'.
Werken met een portfolio legt de nadruk op dergelijke vragen. De leerling maakt immers een selectie uit zijn leerervaringen met als doel een antwoord te kunnen geven op zulke vragen? Door te werken met een portfolio wordt dat beter zichtbaar en dat stelt een docent weer beter in staat om de doelen van het bewegingsonderwijs beter te verduidelijken en daarmee zichzelf en zijn vak beter te legitimeren.

Bovendien wordt ook naar de leerlingen duidelijk dat het accent meer ligt op ontdekken wat je wel kunt dan selecteren op wat je nog niet kunt, op gebruikswaarde van het geleerde en dat daarmee een positiever en veiliger leerklimaat wordt geschapen. Leerlingen kunnen meer eigen keuzes maken en meer datgene doen waar zij behoefte aan hebben. Dat zal voor leerlingen motiverender werken. En gemotiveerde leerlingen zijn voor elke docent een zegen.

5.2 Meerwaarde voor de leerling

Hierboven gaven in het kort al enkele voordelen van werken met een portfolio aan voor de leerlingen. Wat kan het portfolio voor de leerling betekenen?

Helderheid

In een recent onderzoek (Van Osch en Streefland, 2002) gaven leerlingen aan dat de factor die bij hen het zwaarst weegt bij hun tevredenheid over LO in de tweede fase een helder PTA is. De leerlingen willen weten waar ze aan toe zijn. Door een duidelijke scheiding aan te brengen tussen de eisen voor het PTA en de inhoud van het portfolio krijgen de leerlingen die helderheid. Eén van de grote stappen vooruit die we met de



komst van de tweede fase voor LO hebben kunnen zetten dat leerlingen door het PTA meer duidelijkheid hebben gekregen over waar het om draait bij de lessen LO. Een goed gestructureerd portfolio versterkt die helderheid alleen maar.

Vergelijken met jezelf

In het portfolio wordt de leerling niet met anderen vergeleken, maar vergelijkt hij of zij zich met zichzelf: wat weet, kan en begrijp ik nu, wat ik eerst nog niet wist, kon of begreep. Wat heb ik nog niet gedaan en wil ik dus hierna doen of leren en hoe kan ik dat doen? Wat voor iemand ben ik en wat past bij mij?

Van groot belang daarbij is dat de leerling zoveel mogelijk zijn eigen evaluatie moet doen. De waardering van de verschillende onderdelen ligt bij de leerling zelf. Het gaat om vooruitgang en een persoonlijke ontwikkeling en niet ten aanzien van een bepaalde norm of landelijk gemiddelde. Het beoordelen wint daarmee aan betekenis voor de leerling. Voor veel leerlingen is het vervelend dat in het bewegen zo direct duidelijk wordt dat je iets nog niet zo goed kunt. Bij een selectief systeem van beoordelen wordt dat zo benadrukt dat van lessen LO voor zwakkere bewegers een soort dreiging uitgaat. Deze leerlingen drukken zich of spijbelen, liever dan steeds geconfronteerd te worden met 'niet kunnen wat de rest wel kan'. Geen veilig leerklimaat. Als in de beoordeling alleen een accent ligt op wat je wel kunt en wat je zelf nog meer wilt leren dan is dat juist voor die groep leerlingen veel beter.

Meenemen van buitenschoolse ervaringen

Speciaal voor bewegingsonderwijs is er ook nog een ander aspect dat meeweegt om te werken met portfolio 's. Als bewegingsonderwijs wordt gezien als een bijdrage aan de sportloopbaan van jongeren dan erken je daarmee tegelijk dat er ook andere beïnvloeders een rol spelen. Als de leerling centraal staat dan moet niet alleen het schoolperspectief een rol spelen. Leerlingen moeten ook buitenschoolse ervaringen met sport en bewegen kunnen verwerken in de manier waarop zij hun sportloopbaan willen vorm geven. Er kan dan een verbinding worden gelegd tussen binnen- en buitenschools leren. Het portfolio stelt hen daartoe in staat. Naarmate het portfolio daar meer ruimte voor biedt zal het beter tegemoet komen aan zijn bedoeling.

Wel vreemd in het begin

Voor veel leerlingen zal in eerste instantie gelden dat zij vreemd aankijken tegen het werken met een portfolio. Zij zijn dat niet gewend. Tenslotte zijn zij meestal ook groot geworden met het idee dat LO alleen een doe-vak is dat best leuk is om te doen, maar waar je verder niet te veel bij na moet denken of dingen over op moet schrijven. Ze zullen dat dan ook eerst liever helemaal niet doen. Daarom zal een uitdaging voor docenten zijn om hun leerlingen uiteindelijk een soort meerwaarde te laten ervaren van het werken met een portfolio. Leerlingen zullen de zin en de betekenis van het portfolio moeten ontdekken.

Dat kan bijvoorbeeld door hen een portfolio te laten samenstellen waarmee je kunt worden toegelaten op de opleiding Sport en Bewegen op een ROC, of op een ALO. Of in het portfolio duidelijk maken met welke kwaliteiten je geschikt bent een kadercursus in de sport, voor de politie of een baan in de beveiliging, etc. Of je kunt voor jezelf duidelijk maken wat je wel kunt / leuk vindt aan allerlei sporten, waar je van houdt, zodat je een beter beargumenteerde sportkeuze kunt maken.



6. Welke leerstofordening is daarvoor nodig?

Gevolgen voor het programma: meer-dimensionaal programmeren

Het is niet mogelijk en zeker niet wenselijk dat docenten lichamelijke opvoeding nu uitsluitend op motieven, op competenties of op karaktereigenschappen gaan programmeren. De hierboven genoemde inhoudselementen moeten altijd worden gekoppeld aan de directe bewegingservaring met bepaalde activiteiten. Het programma kan daarom in het eerste niveau nog steeds worden opgebouwd rond bewegingsactiviteiten. Maar er ontstaan wel 'lagen' in het programma.

In een lessenserie 'Jezelf beter leren basketballen' bijvoorbeeld, gaat het op het eerste niveau om beter leren basketballen (bewegen). Als leerlingen goed voor zichzelf na willen kunnen gaan in hoeverre zij bepaalde basketbalvaardigheden beheersen dan is daarvoor nodig dat zij zicht hebben op de leerroute voor basketbal. Die moeten zij dus of zelf in kaart brengen of dat moet voor hen gedaan worden. Maar als er geen duidelijk herkenbare leerroute is, is het voor leerlingen wel heel lastig om te bepalen waar ze zelf zitten, ook ten opzichte van anderen.

Maar binnen die lessenserie is ook aandacht voor beter leren een basketbaltraining te geven (regelen). Verder leren leerlingen iets over hoe basketbal in elkaar zit (kennis over bewegen) en hoe je een training opbouwt en wat voor oefeningen je kunt kiezen (kennis over regelen). In de loop van de lessen en in de evaluatie komen ook zaken aan de orde als 'hoe goed ben ik nu in basketbal', 'hoe goed ben ik in het geven van training', 'vond ik dit basketbal en het geven van training leuk' en 'denk ik dat ik geschikt ben voor basketbal(trainer)'. Kortom, in allerlei lessen kunnen meerdere aspecten van bewegen, regelen, persoonlijke kwaliteiten en voorkeuren en van leren leren en zelfstandig werken heel goed worden betrokken, ook als daar in die lessenserie niet eens speciaal op werd gemikt. Uiteraard is het handiger om een keuze te maken voor een beperkter aantal aspecten dan we hierboven opsomden. Elk aspect is een toegevoegde waarde voor een programmaonderdeel dat je erbij kunt betrekken of niet, maar niet van direct belang is voor het opstellen van het programma. De vakinhoudelijke kant bepaalt het programma, de algemenere aspecten spelen daar op een natuurlijke wijze een rol in. Sommige aspecten kunnen in één lessenserie duidelijk uit de verf komen, andere horen op een langere termijn thuis. Daar kun je van tijd tot tijd bij stil staan, net zoals je dat kunt doen voor de manier waarop leerlingen een wiskundevraagstuk benaderen, een praktische opdracht bij geschiedenis hebben aangepakt of een handelingsopdracht voor KCV hebben ervaren. En voor sommige aspecten (aankomstgedrag van leertaken bijvoorbeeld) ligt het meer voor de hand dat een (groepje) leerling(en) daar periodiek op reflecteert met een mentor of iets dergelijks en dan over de vakken heen.

Hetzelfde geldt voor zaken als inzet, werkhouding, bijdrage aan het groepsproces, omgaan met lukken/mislukken en winnen/verliezen. Doorgaans worden die bij bewegingsonderwijs wel betrokken bij beoordelingen en rapportages. Dat is meer een continu proces dat de docent met de leerling volgt en daar indien nodig met hem of haar over spreekt.





7. Afsluiting en vervolg

Wat betekent dit nu voor LO en wat moet er in de nabije en verdere toekomst nu gebeuren om deze wijze van werken ingang te doen vinden? Er zou minstens op vier vlakken iets moeten gebeuren:

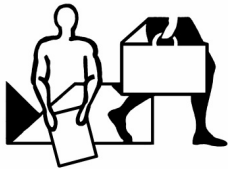
1. De tot dusverre ontwikkelde instrumenten moeten worden bewerkt c.q. verder concreet uitgewerkt, waarbij het onderscheid tussen dossier en portfolio, tussen PTA en eigen reflectie scherper wordt aangegeven. Ook moeten we bekijken hoe de opdrachten geformuleerd moeten worden om echte reflectie te bewerkstelligen.
2. Er zouden meer voorbeelden moeten worden uitgewerkt in de door ons bedoelde richting, vooral voor basisvorming en vmbo. Naast het sportdossier basisvorming (SLO, 2001) zijn er nog niet veel instrumenten die zelfreflectie door leerlingen bevorderen. Er zijn wel voorbeelden van (zelf)beoordelingsprofielen voor het beoordelen van de vaardigheid van leerlingen in de diverse bewegingsgebieden. De link tussen het binnen- en het buitenschoolse leren wordt vaak nog niet zo duidelijk gelegd voor deze leerlingen. Bovendien valt te verwachten dat de inrichting, formulering en vormgeving van portfolio-instrumenten voor jongere en vmbo-leerlingen anders moet zijn van voor leerlingen uit de havo- en vwo-bovenbouw.
3. Met zulke portfolio-instrumenten zou nog meer ervaring opgedaan moeten worden door uitproberen in de lespraktijk. Een strategie zou kunnen zijn om eerst gerichte pilots uit te voeren met enthousiaste docenten. Werken met een portfolio brengt namelijk ook een andere didactische aanpak van de docent met zich mee. Daar zouden we eerst nog meer zicht op moeten krijgen voor de overstap naar een bredere kring mogelijk is. Uiteraard zou een of andere vorm van veldadvisering daarbij een rol moeten spelen.
4. Een belangrijke volgende opgave is om te zorgen voor voldoende PR en voorlichting voor en over het werken met een portfolio. Of werken met een (s)portfolio uiteindelijk op brede schaal ingang gaat vinden hangt grotendeels af van de vraag of we er in slagen om de opvattingen, het subjectieve vakconcept, van docenten en leerlingen in deze richting te beïnvloeden. Werken met een portfolio valt voor veel docenten mogelijk nog buiten hun aangeleerd opvattingen over het vak bewegingsonderwijs. Die opvatting is (zie §5.1) vaak dat bewegingsonderwijs een doe-vak is waar je niet te veel over moet nadenken en waarbij je zeker niet met papieren werkt. Door publicaties in vakbladen, overleg met opleidingen over het verwerken van onze ideeën in het opleidingsprogramma, scholingsbijeenkomsten voor docenten te beleggen, onze ideeën uit te zetten in netwerkbijeenkomsten en bij uitgeverij kunnen we de 'publieke opinie' over werken met een portfolio proberen te beïnvloeden.
5. Een andere actie zou zijn om het overleg met de opleidingen aan te gaan over het verwerken van onze ideeën in het opleidingsprogramma. Tenslotte zijn de studenten van nu de docenten van de toekomst. Een gunstige omstandigheid daarbij is dat op de opleidingen al gewerkt wordt met een portfolio als instrument voor de studenten om hun eigen leerproces vorm te geven.



Literatuur

1. APS-project Lichamelijke Opvoeding e.v.a. (1995-1997). *Lichamelijke opvoeding in de basisvorming*. Bekadidact, Baarn.
2. Breukelman, H. en Massink, M. e.a. (2002). *Allround VMBO – lichamelijke opvoeding voor het vmbo*. Wolters-Noordhoff, Groningen.
3. Brouwer, B., Mooi, C. en Bolomey, J. e.a. (2001/2002). *Vakdossiers 2000, 2001 en 2002 – Lichamelijke Opvoeding*. Stichting leerplanontwikkeling (SLO), Enschede.
4. Brouwer, B., Mooij, C., Houthoff, D. en G. van Mossel (2001). *De leerlingen doorlopen het vak lichamelijke opvoeding - een verkenning van doorlopende leerlijnen in het bewegingsonderwijs in de basisvorming*. Stichting leerplanontwikkeling (SLO), Enschede.
5. Duijvestijn, P. en Faber, K. e.a. (2001). *CHESS – Het Handboek. In 7 stappen naar betere jeugdsportsplannen*. Edu'Actief, Meppel.
6. Faber, K. e.a.(1989). *Bewegingsonderwijs op maat*. Bekadidact, Baarn.
7. Houthoff, D. en Van Mossel, G. (1998). *Zelf beter leren spelen: volleybal en basketbal*. In de reeks 'Lichamelijke opvoeding voor de tweede fase voortgezet onderwijs'. Edu'Actief, Meppel.
8. Houthoff, D. en Van Mossel, G. (1999). *Bewegen en samenleving*. In de reeks 'Lichamelijke opvoeding voor de tweede fase voortgezet onderwijs'. Edu'Actief, Meppel.
9. Houthoff, D., Van Mossel, G., Mooij, C. en B. Brouwer (2002). PTA als Portfolio (1) en (2). In: *Lichamelijke opvoeding*. Jaargang 90, nrs. 5 en 6.
10. Massink, M. en Stegeman, H. (1999): *Bewegen en regelen: hoe krijg ik ze in beweging?* In de reeks 'Lichamelijke opvoeding voor de tweede fase voortgezet onderwijs'. Edu'Actief, Meppel.
11. Van Osch, V. en Streefland, E. (2002). *Tevredenheidsonderzoek in de LO1 door de ogen van de leerling. Concept onderzoeksverslag*. Haagse Hogeschool, lerarenopleiding lichamelijke opvoeding (HALO) / Stichting leerplanontwikkeling (SLO), Den Haag / Enschede.
12. Sliedrecht, R. en Houthoff, D. (1999). *Turnen*. In de reeks 'Lichamelijke opvoeding voor de tweede fase voortgezet onderwijs'. Edu'Actief, Meppel.
13. SLO-projectgroep Lichamelijke Opvoeding e.v.a. (1990-1996). *Praktijkreeks bewegingsonderwijs 12-16*. Bekadidact, Baarn.

Doorlopende leerlijnen en portfolio voor het vak
Lichamelijke Opvoeding



Besteladres

SLO, Stichting Leerplanontwikkeling
Afdeling verkoop
Postbus 2041, 7500 CA Enschede
Telefoon: (053) 4840 305
Internet: <http://catalogus.slo.nl>
E-mail: verkoop@slo.nl

AN 5.167.8364

isbn 90 329 2114 2