

Zie je mij?

wat leraren kunnen leren in
de relatie met hun leerlingen.



Jaap Kleinpaste
Calo - Windesheim

Voorwoord

Zie je mij? is een boekje, een zichtbaar bewijs van “iets” dat zichtbaar gemaakt moet worden als de essentie van ons onderwijs: de pedagogische relatie met de leerlingen. Zien en gezien worden, daar gaat het om. Daarom ook een boekje. Omdat het zichtbaar is op je bureau of in de boekenkast, omdat het zichtbaar is als lesmateriaal in ons onderwijs, omdat het voorkomt dat dat wat onze aandacht vraagt in de *Cloud* verdwijnt wanneer we de computer uitzetten. Tenslotte omdat we als lesgevers het koppie moeten blijven zien van dat jongetje op de voorkant, omdat dat zichtbaar maakt wat zichtbaar moet blijven in ons onderwijs: de pedagogische relatie met de leerlingen.

Dit boekje is de studentenversie van mijn onderzoek *Wat is het belang van de pedagogische relatie voor het leren van leraren?*, dat ik heb uitgevoerd voor mijn studie aan de master *Lichamelijke Opvoeding en Sportpedagogiek*. Het onderzoek had als doel de noodzaak voor aandacht voor de pedagogische relatie met leerlingen in het opleidingsonderwijs van de Calo te benadrukken.

Dit boekje had nooit geschreven kunnen worden zonder de kwetsbare openheid van studenten van de lerarenopleiding *Lichamelijke Opvoeding*. Ik bewonder hun durf om hun schurende ervaringen in hun relatie met mij te delen in gesprekken en verslagen in deze tijd van glamour en glitter van de succesverhalen op social media. Het is een eerbetoon aan die studenten die moed hebben gehad zich bloot te geven vanuit het besef dat het noodzakelijk was voor hun professionele ontwikkeling als leraar bewegingsonderwijs.

Jaap Kleinpaste

Epe, 11 januari 2021

boekje open

hoe ga ik open als een boek?
ik wil mezelf eens lezen,
bladeren en kijken
hoeveel pagina's ik tel.
of ik een sprookje ben
of meer een studieboek.
zou ik mij kopen?
lenen bij de bieb?
alleen stiekem lezen
hoe ik afloop en zachtjes
terugzetten in de kast?

(uit: *Van verdriet kun je grappige hoedjes vouwen*,
Ted van Lieshout, 1986)

Mijn ervaring

Wie geïnteresseerd is in het pedagogisch perspectief van onderwijs zal ongetwijfeld gehoord hebben van het NIVOZ¹, het Nederlands Instituut voor Onderwijs- en Opvoedingszaken. In de documentaire *Het kan beter*², die getoond werd ter gelegenheid van het afscheid van Luc Stevens als wetenschappelijk directeur van het NIVOZ, zegt Luc Stevens: “Kennis hoort erbij, dat snappen we allemaal wel” en hij vervolgt:

“Het is uw presentie, de manier waarop je aanwezig bent; op grond waarvan men verwachtingen van je koestert ... of niet. Op grond waarvan men zich verbonden met je voelt ... of niet zo. Het is je presentie die er toe doet. En presentie vraagt altijd moed, geen kennis. Dat is niet zo wezenlijk voor een schoolleider. Het gaat eerst om de vraag: wie is hij? Dat is wat leerlingen het eerst vragen. Niet, welke competenties heeft mijn leraar ... Nee, wie is het die daar binnenkomt?”.

Ik was bij dit afscheid aanwezig en werd getriggerd door deze passage in de documentaire. Luc Stevens, als founding father van het NIVOZ, laat geen gelegenheid onbenut om te benadrukken dat leraren werken met het leven zelf, de leerlingen in de klas. In de eerste plaats ben je pedagoog en daarmee je eigen instrument in relatie tot de leerlingen. Ieder leraar gebruikt zijn eigen instrument op zijn eigen manier. Dit boekje is bedoeld om je bewust te maken hoe jij je instrument gebruikt en hoe jij daarmee als leraar bewegingsonderwijs het best tot je recht kan komen.

Iedere leerling heeft wel herinneringen aan zijn eigen schooltijd en ziet dan vooral de leraren voor zich die hen wisten te enthousiasmeren, de leraren op wie je afknapte, de leraren die je waardeerden om wie je was of dat juist niet deden. Dat leerlingen verschillend over leraren kunnen denken, in vele gevallen zelfs verschillend over dezelfde leraar betekent dat iedere ontmoeting

tussen de leraar en de leerling uniek is, zowel voor de leerling als voor de leraar.

Ik kon met de ene leraar ontzettend goed, terwijl ik met de ander totaal niet overweg kon. Wat is het dan nu heerlijk om zelf in het onderwijs mee te draaien, ik begrijp steeds beter hoe het kan dat de ene leraar mij ontzettend leuk vond en de andere leraar mij liever kwijt dan rijk was. Ik kon goed met leraren die mijn energie en enthousiasme konden waarderen. Als ik er op terug kijk zijn dat de leraren die mij doorzagen. Ze zagen mijn goede intenties en zagen mijn verlangen naar uitdagingen. Ze hadden interesse voor mij en daardoor bouwde ik een goede relatie met ze op. Juf Marieke begreep dit als geen ander, ik kan mij tot op de dag van vandaag de energizers nog herinneren die zij inzette op het moment dat ze inzag dat de klas daaraan toe was. Toen meester Karim een tijdje kwam invallen bij mijn broer Martijn in de klas, was ik regelmatig op de gang te vinden om te luisteren naar de gitaarklanken die uit het lokaal van mijn broer kwamen. Ik vind het nog altijd jammer dat ik geen les heb gehad van die meester. Ik kon ook goed met leraren die mij uitlegden dat ze mij als persoon enorm konden waarderen, maar het gedrag dat ik als persoon uitte niet. Zo leerde ik een onderscheid maken tussen straf krijgen voor wie ik ben, of straf krijgen voor wat ik doe.

Mijn tijd op de basisschool heeft mij als leraar geleerd om al het potentieel uit leerlingen te halen door ze te zien en te blijven uitdagen. Uit eigen ervaring weet ik hoe belangrijk het is dat je als leraar investeert in de relatie met je leerlingen.

Lezen voordat je gaat lezen

In het beroepsprofiel van de leraar Lichamelijke Opvoeding³ kunnen we lezen: “een beroepsprofiel geeft een beschrijving van kwaliteiten waaraan een beroepsbeoefenaar moet voldoen om zijn beroep naar tevredenheid te kunnen uitoefenen. Daarbij is het van belang voor ogen te houden dat de “ideale” leraar niet bestaat. Elke leraar is een uniek persoon met een eigen beroepskleur, die in meer of mindere mate beschikt over de beschreven kwaliteiten”. Deze kwaliteiten worden ondergebracht in verschillende gebieden van verantwoordelijkheid, waarbij voor het lesgeven de volgende vier het belangrijkste zijn:

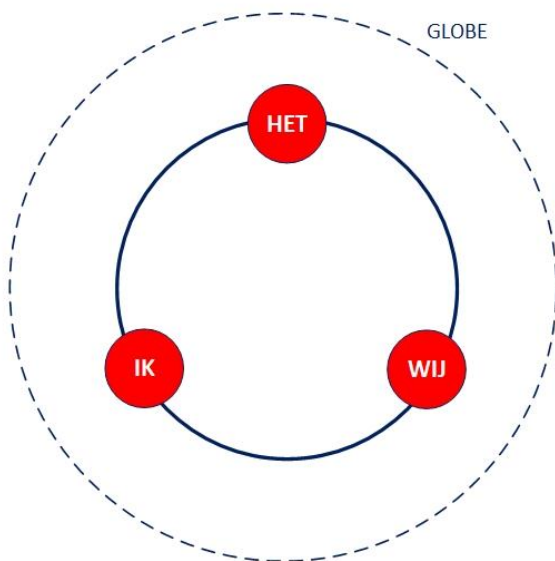
- de leraar heeft interpersoonlijke verantwoordelijkheid;
- de leraar heeft pedagogische verantwoordelijkheid;
- de leraar heeft (vak)inhoudelijke verantwoordelijkheid;
- de leraar heeft organisatorische verantwoordelijkheid.

In dit boekje *Zie je mij?* wordt ingezoomd op de pedagogische professionaliteit van de leraar. Het boekje gaat dus niet over hoe je de koprol beter aan kunt leren (lukt't) of hoe je 30 leerlingen aan het werk kunt houden (loopt't), maar over hoe je bij de beleving van de leerling kunt komen (leeft't). Deze focus sluit aan bij de eerste twee verantwoordelijkheidsgebieden van het beroepsprofiel.

De interpersoonlijke verantwoordelijkheid houdt in dat “de leraar is verantwoordelijk voor het leef- en werkklimaat in de groepen waarmee hij werkt. Hij zorgt ervoor dat er een op samenwerking gerichte sfeer ontstaat, waarin hij en zijn leerlingen op een prettige en open wijze met elkaar omgaan. Hij bevordert daarbij dat leerlingen ook zelfstandig die samenwerking en omgangsvormen met elkaar kunnen onderhouden. Hij doet dat op een professionele planmatige manier door zijn kennis en vaardigheden op dit gebied te onderhouden en in praktijk te brengen”.

De pedagogische verantwoordelijkheid betekent dat “de leraar verantwoordelijk is voor het realiseren van een veilige en stimulerende leeromgeving in de lessen lichamelijke opvoeding. Door zijn leerlingen te stimuleren, te motiveren en te begeleiden, zorgt hij ervoor dat zij zich sociaal-emotioneel en moreel verder kunnen ontwikkelen. Daarbij houdt hij rekening met de culturele diversiteit en schenkt hij aandacht aan gezondheid en een actieve leefstijl. Hij realiseert zo’n veilige en stimulerende leeromgeving zowel voor de groepen waarmee hij werkt als voor individuele leerlingen”.

Het pedagogisch perspectief wordt zichtbaar in de relatie tussen de leraar en de leerlingen in de les bewegingsonderwijs in de zaal of op het veld. Deze interpersoonlijke relatie tussen leraar (IK), leerlingen (verzameling IKKEN, en samen met de leraar: WIJ), taak (HET) en omgeving (GLOBE) kan worden weergegeven in het onderstaande model⁴:



In de drieslag *Loopt 't – Lukt 't – Leeft 't* richten we ons op de beleving bij de leerling en bij de leraar. In het onderwijs gaat het altijd om een groep dus gaat het om de relatie IK (in dit boekje: de leraar-in-opleiding) en WIJ (de verzameling ikken: de leraar en de leerlingen). De leerlingen en de leraar zijn met elkaar verbonden omdat de school, de ouders en de inspectie (GLOBE) verwacht dat de kinderen “iets” leren, bijvoorbeeld: rekenen, lezen, bewegen, tekenen. Daarom wordt elke onderwijsrelatie ook gekleurd door “HET” (kwalificering).

Voorlopig is het voldoende om te weten dat de relatie IK-WIJ de rode draad is in het boekje *Zie je mij?*. Deze aanduidingen worden gebruikt in de hoofdstuktitels, aangevuld met uitstapjes naar het HET, dat wat we te doen hebben in de les bewegingsonderwijs en ZIJ, de groep tegenover de leraar. Later in dit boekje wordt er nog verder ingezoomd op het gebruikte model en wordt het gebruikt om de onderwijssituatie van de leraar vanuit verschillende perspectieven te bekijken.

Inhoudsopgave

Voorwoord

Mijn ervaring

Lezen voordat je gaat lezen

Inhoudsopgave

ik	Ik word leraar	2
	Kennis hoort erbij.....	3
	Leren doe je vooral in de praktijk.....	4
	Hoe zien de leerlingen jou?.....	6
het	De voorbereiding.....	14
	Een introductie in rituelen	15
	Beelden van de les	17
	Stilstaan bij	19
ik	Student zijn en leraar worden	24
	Tikkie, jij bent 'm	27
	In de beelden ontbreekt de leerling.....	28
	Stilstaan bij	30
zij	Contact is nog geen relatie	34
	Wie zijn zij?.....	36
	Wat roept de leraar op?.....	40
	De leraar is kwetsbaar	45
	Maar moeten wij dan alles goedvinden?	47

	Stilstaan bij ...	50
ik	De les loopt niet zoals verwacht.....	54
	De eerste shitterige versie	56
	Wat gebeurde er werkelijk?	58
	Door welke bril kijk je eigenlijk?.....	61
	Is er een conflict?	65
	Kom ik mezelf tegen of de leerlingen?.....	71
	Belemmerende overtuigingen	73
	Eerste hulp bij?	75
	Stilstaan bij ...	80
wij	Lesgeven voorbij het IK.....	84
	Ruimte voor een WIJ-gevoel.....	86
	Onbevooroordeelde aandacht.....	90
	Stilstaan bij ...	93
ik	Stilstaan bij reflectie	98
	Hoe versta ik mezelf?	102
	Ben ik goed genoeg?	105
	Twijfelen mag	107
	Toekomstperspectief	109

Dankwoord

Verwijzingen

ik

de leraar bewegingsonderwijs

Ik hou van mij
want ik ben te vertrouwen
ik hou van mij
van mij kan ik op aan
ik hou van mij
op mij kan ik tenminste bouwen
ik hou van mij
en ik laat me nooit meer gaan.

(uit *Ik hou van mij* – Harry Jekkers)

Ik word leraar

Er was zo'n reclamecampagne van de NS met het beroemde zinnetje "Opeens weet je het ...". Zo'n zinnetje geldt voor onderwijs vaak ook: "Opeens weet je het, ik word leraar". Ik word leraar, omdat ik uit een gezin kom waarin iedereen in het onderwijs zit. Of uit een gezin waarin mijn ouders op de Calo hebben gezeten en dus ook leraar bewegingsonderwijs zijn. Misschien heb je wel een geweldige leraar Lichamelijke Opvoeding gehad op de basisschool of het voortgezet onderwijs. Het kan ook zijn dat je gek bent op bewegen en het een uitdaging vindt om anderen iets aan te leren of beter te leren worden in bewegen. Wat ook de reden was dat je vol enthousiasme voor dit prachtige vak hebt gekozen, het is een vak dat draait om contact met de ander, contact met de leerlingen aan wie je lesgeeft. Dat contact bestaat uit het vangen van de leerlingen bij het springen, het meespelen bij een spelactiviteit, een mooi voorbeeld geven bij speerwerpen, het beïnvloeden van een groepje dat moet samenwerken en het gesprekje voeren met een leerling die het spannend vindt om een activiteit te doen. Leraar zijn is een relationeel beroep, in de relatie met de leerlingen ligt de essentie van het onderwijs.

Er was nog zo'n mooie reclamecampagne, dit keer van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen. De mooie kanten van ons beroep werden via televisie, internet en brochures onder de aandacht gebracht met de slogan: "Leraar, iedere dag anders". En dat is zonder meer waar. Geen dag is hetzelfde in het onderwijs, ook al heb je het hele jaar dezelfde klassen, ook al heb je een vastgesteld lesrooster en ook al sta je dag in dag uit in dezelfde zaal of op het zelfde veld. Voor een leraar is iedere dag anders, omdat er elke dag verrassende en onvoorspelbare ontmoetingen plaatsvinden met de leerlingen en de leerlingen ontmoeten jou, als leraar en hopelijk ook als mens.

Kennis hoort erbij

Natuurlijk moet je weten hoe je moet vangen bij het springen, uiteraard moet je kunnen meespelen in een spelactiviteit, je moet ook een veilige organisatie kunnen neerzetten bij speerwerpen, de opbouw weten van koprol naar salto, het arrangement kunnen aanpassen aan de beweegmogelijkheden van de leerlingen en het groepsproces beïnvloeden in de les bewegingsonderwijs. Kennis hoort erbij, dat weten we inmiddels, maar in ons vak is vaardigheid minstens zo belangrijk. Een voorbeeld:

Een tweede klas VMBO-TL speelt voetbal op het veld naast de school. De leerlingen uit de klas spelen 4-4 met twee doeltjes op de achterlijn, dus ze proberen te scoren op de twee doeltjes van de tegenstander en verdedigen de twee eigen doeltjes. Het spel speelt zich af in een kluitje, waarbij er geen kansen lijken te ontstaan voor één van beide partijen om in scoringspositie te komen. Hoewel het samenspel nauwelijks doelgericht is hebben de meeste leerlingen veel plezier in deze activiteit. Eén van de leerlingen houdt zich steeds op in de buurt van het doeltje dat zijn partij moet verdedigen en neemt nauwelijks deel aan het spel, omdat de bal zelden in de buurt van het doel komt.

De leraar wordt in de beschreven situatie bevraagd op zijn (vak)inhoudelijke kennis en vaardigheden. Je hebt de beginsituatie geanalyseerd, je hebt passende leerinhouden gekozen bij jouw leerdoelen, je bespreekt je verwachtingen met je leerlingen, je denkt na over het passende arrangement en de mogelijkheden voor leerhulp, je geeft duidelijke instructie aan de leerlingen, je stimuleert de motivatie, de creativiteit en de samenwerking van de leerlingen, je speelt in op niveauverschillen en houdt rekening met de vaardigheden van de individuele leerlingen, je waardeert en bespreekt de leerresultaten. Kortom je bent een gedreven vakman binnen het bewegingsonderwijs, met een goed gevulde rugzak aan kennis.

Leren doe je vooral in de praktijk

Om een leraar bewegingsonderwijs te worden ga je met je goed gevulde rugzak op stage in het basisonderwijs, het voortgezet onderwijs en misschien het speciaal onderwijs of het middelbaar beroepsonderwijs. In deze stages doe je ervaringen op die onmisbaar zijn voor het ontwikkelen van je professioneel zelfverstaan.

Het **professioneel zelfverstaan** verwijst naar het geheel van opvattingen en representaties van een leraar over zichzelf. In het professioneel zelfverstaan van leraren kunnen vijf componenten worden onderscheiden: zelfbeeld, zelfwaardegevoel, taakopvatting, beroepsmotivatie en toekomstperspectief⁵.

De theorie geeft een beeld van de praktijk, maar is niet in staat is de unieke beleving van de persoonlijke praktijkervaring voor de lerenden te vervangen. Het gaat er in het 'echt' altijd anders aan toe, dan dat de theorie ons heeft voorgespiegeld. Studenten ontlenen, in hun rol van leraar bewegingsonderwijs, verhalen aan wat ze in de les hebben meegemaakt met hun leerlingen. Deze verhalen zijn enorm belangrijk om betekenis te geven aan de ervaringen die ze hebben opgedaan in de stage. De onderwijsfilosoof John Dewey (1859 - 1952) was één van de eersten die begreep dat praktijkervaringen onmisbaar zijn voor het leren van een beroep. Volgens hem zijn ervaringen zowel persoonlijk als sociaal (relationeel): ervaringen worden gevormd in de interactie tussen persoonlijke kennis, waarden, opvattingen, emoties en gedrag aan de ene kant en de sociale omgeving, zoals cultuur, opvattingen en gedrag van anderen, en organisatorische condities aan de andere kant⁶. Het gaat in de *lerarenopleiding Lichamelijke Opvoeding* dus om interactie in de relatie tussen de leraar en de leerling(en), de medestudent(en), de stagecoach, de begeleidend Calo-docent in de context van de

stageschool binnen de mogelijkheden van deze school en de Calo. Ervaringen staan daarbij niet op zichzelf (heden), maar komen voort uit eerdere ervaringen (verleden) en leiden tot nieuwe (toekomst).

Het leren van ervaringen betekent het toe-eigenen van persoonlijke kennis en vaardigheden, die worden ingekleurd door de eigen waarden, normen, opvattingen en ideeën. Het toe-eigenen van deze kennis en vaardigheden is niet los te zien van de context waarin dat gebeurt en is daarmee persoonlijk, situatief en contextgebonden. Het leren in de context van de stage wordt sterk beïnvloed door de betekenis die de student zelf aan de ervaring(en) in de stagecontext verleent. Deze stagecontext kan het leren van de student bevorderen of belemmeren. In de interactie tussen student als leraar en de leerlingen in de stagecontext beleeft de student een persoonlijke, unieke en “geleefde” ervaring, onder meer gebaseerd op de persoonlijke leerbehoefte(s), leervoorkeuren en leermogelijkheden. Leren begint bij een ervaring waar je betekenis aan kunt geven door er bij stil te staan, aandacht aan te geven en op te reflecteren.

Het doet er dus toe welke betekenis jij als student geeft aan jouw stage-ervaringen. Of je de tijd neemt om er bij stil te staan, of je aandacht wilt geven aan wat je hebt beleefd op de stage en of je jezelf de tijd gunt de emotionele ervaring van de stage te verwerken tot bewustzijn van jouw eigen handelen in de beroepspraktijk. De betekenisgeving door jou, zowel als denkend, handelend als voelend, kan bijdragen aan het ontwikkelen van jouw zelfwaardegevoel.

Het **zelfwaardegevoel** verwijst naar de mate waarin een leraar tevreden is over zijn/haar werk (“Hoe goed doe ik mijn taak?”). Ook hier is sociale feedback van anderen – op de eerste plaats de leerlingen belangrijk⁷.

Hoe zien de leerlingen jou?

We weten pas wie we zijn wanneer we in staat zijn door de ogen van anderen naar onszelf te kijken en door de oren van anderen naar onszelf te luisteren. In het onderwijs zijn die anderen vooral de leerlingen, die je in de les bewegingsonderwijs ontmoet. Het is daarom leerzaam voor je eigen zelfbeeld om een idee te krijgen over hoe zij jou zien en horen.

Het **zelfbeeld** is de beschrijvende component van het professioneel zelfverstaan: de wijze waarop de leraar zichzelf typeert als leraar.

Dit beeld is gebaseerd op zelfperceptie, maar in belangrijke mate ook op wat anderen terug spiegelen naar de betrokkene (bijv. in commentaren van ouders, leerlingen, collega's en schoolleiding). Het is dus sterk afhankelijk van hoe iemand door anderen gezien wordt⁸.

Uit de volgende uitspraak van een student in de stage van het basis-onderwijs spreekt niet direct een krachtig zelfbeeld:

Voor mijn gevoel zien de leerlingen mij niet als leraar voor ze staan, maar als stagiair of iemand die toch maar twee keer 40 minuten lesgeeft.

De vragenlijst *Interpersoonlijk Leraarsgedrag*⁹ is een soort nulmeting die een indicatie geeft hoe de leerlingen denken over jou als leraar. De vragenlijst is in principe gemaakt voor de interactie in een klaslokaal, maar ook de leraar bewegingsonderwijs kan met deze vragenlijst een goed beeld krijgen hoe de leerlingen hem zien. Om een beeld te krijgen hoe jij gezien wordt als leraar kunnen de leerlingen de volgende vragenlijst invullen. Ook kan je zelf deze vragenlijst beantwoorden om vervolgens de resultaten van de leerlingen te vergelijken met jouw eigen beeld en te leren van de overeenkomsten en verschillen die daarin zichtbaar worden.

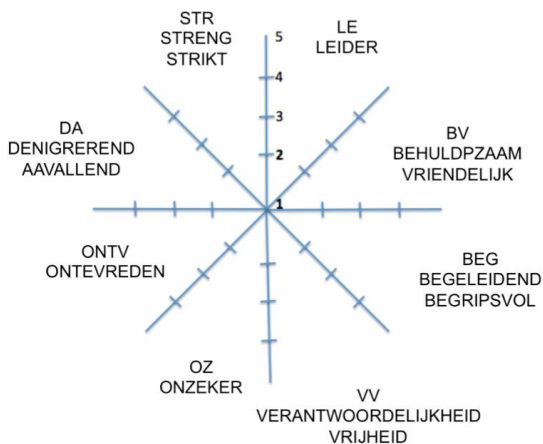
		1 = nooit; 5 = altijd
1.	Deze leraar heeft gevoel voor humor	1 – 2 – 3 – 4 – 5
2.	Bij deze leraar heb je vrijheid	1 – 2 – 3 – 4 – 5
3.	Deze leraar heeft gezag	1 – 2 – 3 – 4 – 5
4.	Deze leraar heeft moeite de klas stil te krijgen	1 – 2 – 3 – 4 – 5
5.	Deze leraar helpt je	1 – 2 – 3 – 4 – 5
6.	Deze leraar laat merken dat iets niet mag	1 – 2 – 3 – 4 – 5
7.	Bij deze leraar moet het stil zijn in de les	1 – 2 – 3 – 4 – 5
8.	Deze leraar luistert naar leerlingen	1 – 2 – 3 – 4 – 5
9.	Deze leraar zegt dat leerlingen weinig presteren	1 – 2 – 3 – 4 – 5
10.	Deze leraar bepaalt of leerlingen wat mogen zeggen	1 – 2 – 3 – 4 – 5
11.	Deze leraar vertrouwt leerlingen	1 – 2 – 3 – 4 – 5
12.	Deze leraar geeft leerlingen hun zin	1 – 2 – 3 – 4 – 5
13.	Deze leraar is ontevreden	1 – 2 – 3 – 4 – 5
14.	Deze leraar verbiedt ons dingen	1 – 2 – 3 – 4 – 5
15.	We moeten ons aan zijn/haar regels houden	1 – 2 – 3 – 4 – 5
16.	Deze leraar is bereid iets opnieuw uit te leggen	1 – 2 – 3 – 4 – 5
17.	Deze leraar moppert	1 – 2 – 3 – 4 – 5
18.	Deze leraar maakt een onzekere indruk	1 – 2 – 3 – 4 – 5
19.	Deze leraar houdt ons in de gaten	1 – 2 – 3 – 4 – 5
20.	Als deze leraar boos is merk je dat	1 – 2 – 3 – 4 – 5
21.	Deze leraar is aardig	1 – 2 – 3 – 4 – 5
22.	Bij deze leraar doe je wat je zelf wilt	1 – 2 – 3 – 4 – 5
23.	Met deze leraar kun je lachen	1 – 2 – 3 – 4 – 5
24.	Deze leraar dreigt met straf	1 – 2 – 3 – 4 – 5
25.	Deze leraar ziet wat er in de klas gebeurt	1 – 2 – 3 – 4 – 5

26.	Deze leraar is uit zijn/haar humeur	1 – 2 – 3 – 4 – 5
27.	Deze leraar leeft mee met leerlingen	1 – 2 – 3 – 4 – 5
28.	Deze leraar laat leerlingen hun gang gaan	1 – 2 – 3 – 4 – 5
29.	Deze leraar maakt een sombere indruk	1 – 2 – 3 – 4 – 5
30.	Bij deze leraar weet je wat je moet doen	1 – 2 – 3 – 4 – 5
31.	Deze leraar vind veel goed	1 – 2 – 3 – 4 – 5
32.	Deze leraar kan goed tegen een grapje	1 – 2 – 3 – 4 – 5
33.	Je kunt deze leraar makkelijk voor de gek houden	1 – 2 – 3 – 4 – 5
34.	Deze leraar kan kwaad worden	1 – 2 – 3 – 4 – 5
35.	Deze leraar houdt streng orde	1 – 2 – 3 – 4 – 5
36.	Deze leraar is geduldig	1 – 2 – 3 – 4 – 5
37.	Deze leraar kan goed leiding geven	1 – 2 – 3 – 4 – 5
38.	Bij deze leraar moet je hard werken	1 – 2 – 3 – 4 – 5
39.	Bij deze leraar is het onrustig in de klas	1 – 2 – 3 – 4 – 5
40.	Deze leraar weet leerlingen te boeien	1 – 2 – 3 – 4 – 5
41.	Deze leraar is driftig	1 – 2 – 3 – 4 – 5
42.	Deze leraar heeft een prettige sfeer in de klas	1 – 2 – 3 – 4 – 5
43.	Er kan veel bij deze leraar	1 – 2 – 3 – 4 – 5
44.	Deze leraar zeurt	1 – 2 – 3 – 4 – 5
45.	Deze leraar treedt aarzelend op	1 – 2 – 3 – 4 – 5
46.	Deze leraar is soepel voor leerlingen	1 – 2 – 3 – 4 – 5
47.	Deze leraar stelt hoge eisen	1 – 2 – 3 – 4 – 5
48.	Deze leraar treedt zelfverzekerd op	1 – 2 – 3 – 4 – 5
49.	Met deze leraar kun je makkelijk ruzie krijgen	1 – 2 – 3 – 4 – 5
50.	Als het stil is bij de uitleg, praten we toch door bij deze leraar	1 – 2 – 3 – 4 – 5

Om resultaat te berekenen breng je de scores over naar elk specifiek het cluster. Tel voor elk cluster de scores op. Deel het clustertotaal door het aantal vragen en plaats je resultaat in de roos onder het resultaatoverzicht.

cluster	vragen	score	delen	resultaat
BEG	8 – 16 – 21 – 27 – 36 – 46		/ 6	
BV	1 – 5 – 11 – 23 – 32 – 42		/ 6	
DA	6 – 14 – 20 – 24 – 34 – 41 – 49		/ 7	
LE	3 – 10 – 25 – 30 – 37 – 40 – 48		/ 7	
ONTV	9 – 13 – 17 – 26 – 29 – 44		/ 6	
OZ	4 – 18 – 33 – 39 – 45 – 50		/ 6	
STR	7 – 15 – 19 – 35 – 38 – 47		/ 6	
VV	2 – 12 – 22 – 28 – 31 – 43		/ 6	

Zet het resultaat per cluster leraar-leerling interactie uit op de volgende roos, dan zie je je eigen interactieprofiel. Kleur iedere driehoek in tot het niveau van je gemiddelde clusterscore.



LE – Leider

Het LE-gedrag is gedrag waarbij het accent ligt op bovengedrag. Dit gedrag wordt echter in dienst gesteld van het samenwerken. Deze sector wordt gebruikt voor leidend, sturend gedrag ten dienste van de klas en het werk.

BV – Behulpzaam, Vriendelijk

Bij het BV-gedrag ligt het accent op samenwerken, op de gezamenlijke verantwoordelijkheid, waarbij de leraar wel het initiatief neemt, maar meer helpend dan sturend aanwezig is. BV-gedrag betekent goed kunnen communiceren met de groep, begrijpen waar de moeilijkheden liggen en kunnen helpen om deze op te lossen. De leraar wordt door de leerlingen gezien als sociaal voelend, behulpzaam en meelevend.

BEG – Begeleidend, Begripvol

Met BEG-gedrag wordt bedoeld dat de leraar graag samenwerkt, contact zoekt, zich welwillend opstelt, maar niet direct zelf initiatieven neemt. BEG-gedrag betekent de bereidheid tot het zoeken van compromissen, relativieren van standpunten, voorkomen of bijleggen van conflicten. De leerlingen hebben daar wel waardering voor omdat ze zelf veel kunnen inbrengen.

VV – Verantwoordelijkheid, Vrijheid

Bij VV-gedrag ligt het accent op ruimte voor de leerlingen. De leraar heeft de neiging zich aan te passen, is meegaand, stelt zich afhankelijk op en vindt het prettig wanneer leerlingen de leiding nemen. VV-gedrag betekent dat de leraar soms een zachte indruk maakt of onzekerheid toont. De leerlingen nemen gemakkelijk de touwtjes in handen en de leraar stemt in met wat de groep doet en wil.

OZ - Onzeker

Bij OZ-gedrag vindt de leraar het moeilijk om leiding te geven. De leraar gedraagt zich gereserveerd en bescheiden, waardoor een wat teruggetrokken houding ontstaat en hij legt zich bij de situatie neer. OZ-gedrag betekent dat de leraar zich letterlijk en figuurlijk terugtrekt, geen kans ziet om invloed uit te oefenen en daar ook geen zin meer in heeft. De leerlingen hebben de vrijheid om te doen en te laten wat ze willen.

ONTV - Ontevreden

Bij ONTV-gedrag is de leraar niet bereid de ondergeschikte rol zomaar te accepteren. Opstandigheid tegenover degenen die initiatief nemen uit zich protesterend en kritisch. ONTV-gedrag betekent dat de leraar de leerlingen wantrouwt en kritiek heeft op wat de leerlingen willen en doen. Initiatieven van de leerlingen worden afgewezen. De leerlingen ervaren de leraar als achterdochtig, negatief en niet bereid tot luisteren.

DA - Denigrerend, Aanvallend

Bij DA-gedrag staat tegenwerking centraal. In combinatie met het bovengedrag ontstaat autoritair aanvallend, agressief leraargedrag. De leraar gebruikt macht om de eigen doelen te bereiken. DA-gedrag betekent agressief reageren op ongewenste gebeurtenissen, bestraffend optreden als er iets fout gaat, discipline handhaven, dreigen met sancties. De leerlingen ervaren het als een strijd tussen twee partijen, de leraar is de vijand.

STR - Streng, Strikt

Bij STR-gedrag is het leraargedrag gericht op “de baas spelen”, op competitie en concurrentie, doordat het plaatsvindt onder tegenwerking van initiatieven van leerlingen. STR-gedrag betekent dat de leraar zich boven de leerlingen stelt en initiatieven van leerlingen onderdrukt. De leerlingen ervaren de leraar als zelfverzekerd, uit de hoogte en arrogant.

het

de taak waarvoor de groep bij elkaar komt,
de opgave die vervuld moet worden

Ik heb niets met gymnastiek
daarom meld ik me vaak ziek
met een briefje van mijn ouders
valt er een last van mijn schouders
ik heb het stiekem zelf geschreven
om aan mijn gymleraar te geven
ik heb een hekel aan de ringen
kan niet volleyballen en verspringen
Ik voel me dan een echte kneus
dus ben ik ziek, maar niet heus.

(gedicht *Ik doe niet mee* van Jaap Kleinpaste)

De voorbereiding

Als student verzorg je lessen bewegingsonderwijs, in het basis-onderwijs, het speciaal onderwijs, het voortgezet onderwijs of het Mbo. Je hebt het beste voor met je leerlingen en/of studenten en bereidt je lessen voor op papier of in je hoofd. Je hebt methodische, didactische en pedagogische overwegingen voor je vier groepjesles met verschillende activiteiten, je les hit-and-run op meerdere speelvelden of je klassikale les ringzwaaien. Je hebt nagedacht over organisatievormen, de groepssamenstelling en het systeem van door wisselen. Je bent op de hoogte van de niveauidelingen in de activiteiten, van het plan van toetsing en afsluiting en kunt verschillende vormen van leerhulp inzetten om de activiteiten beter te laten lukken. De voorbereiding van de lessen en de ervaring die je tijdens eerdere stages hebt opgedaan biedt jou structuur voor de lessen die je gaat geven. Je kunt zich in de meeste gevallen al een voorstelling maken van hoe de les zal gaan verlopen.

Tijdens het voorbereiden van een les stel ik een aantal doelen. Er is een activiteit waar drie lessen aan besteed worden en waar de leerlingen ook een beoordeling voor krijgen. Naast deze activiteit kies ik altijd twee activiteiten die de leerlingen zelf op gang kunnen houden. De meeste leerlingen kunnen ook op een goed niveau bewegen. Als de les goed verloopt, kan ik mijn aandacht hebben bij de activiteit die de leerlingen gaan afsluiten.

Tijdens de opleiding vul je je rugzak met methodische en didactische kennis. “Kennis hoort erbij”, zegt Luc Stevens, “dat snappen we allemaal wel”. Methodisch-didactische kennis is noodzakelijk voor het voorbereiden van een goede les bewegingsonderwijs. Je moet van tevoren goed nadenken over hoe je je les gaat vormgeven, want een goed doordachte voorbereiding vergroot de kans dat de les zo verloopt als van tevoren bedacht.

Een introductie in rituelen

De voorbereiding van de les bewegingsonderwijs is er, vaak niet zo bewust, op gericht de leerlingen impliciet te introduceren in de rituelen¹⁰ die gelden binnen deze lessen. Als student aan de lerarenopleiding Lichamelijke Opvoeding ben je vertrouwd met deze rituelen en vormt zich op basis daarvan een beeld over het lesverloop in de stage. Er zijn rituelen bij het verwelkomen van de leerlingen bij binnenkomst in de zaal, er zijn rituelen bij het starten, door wisselen en beëindigen van de les, er zijn rituelen voor het maken van groepjes, er zijn ontelbare rituelen, die voor ons vanzelfsprekend zijn, maar voor de leerlingen in onze klassen lang niet altijd. Het door een student beschreven, pas ingevoerde, ritueel van de vreedzame school bestaat uit het begroeten van de leerlingen en dat is voor sommige leerlingen een ritueel waarin zij zich niet van harte in willen voegen:

Ik geef gymles aan groep 8 van een basisschool. Het is een klas van 18 leerlingen. Halverwege het jaar kwam de school met het idee om aan het begin van de les een hand te gaan geven, dit als onderdeel van de vreedzame school die ingevoerd wordt binnen deze school. Nu was dat bij alle groepen redelijk snel gelukt, behalve bij groep 8. Het bleek dat de juf die zelf voor de groep stond het ook niet deed. Dit zorgde ervoor dat het raar voelde wat ze van mij vroegen. Langzaam maar zeker ging het steeds beter met het handen geven, maar bij een aantal werd de weerstand steeds hoger. Ze probeerden het zoveel mogelijk uit de weg te gaan, handen weg te stoppen, zo laat mogelijk de gymzaal inkomen en probeerden erover in discussie te komen waarom ze het moesten doen. Dit zorgde ook in de klas voor onrust en steeds meer kinderen gingen er ook tegen in.

Op basis van de ervaring kan het beeld ontstaan dat de student, in zijn rol als leraar, de leerlingen heeft geïntroduceerd in een ritueel,

waarvan ze de betekenis of het belang niet begrijpen. Het handen schudden bij het binnenkomen in de zaal is een sociale conventie die vanuit de volwassene, die bekend is met de rituelen van de vreedzame school, wordt uitgevoerd. Het is de leraar die hen uitnodigend de hand reikt en verwacht dat de leerlingen hem ook een hand geven. Een aantal leerlingen, die wellicht nog niet bekend zijn met deze verwachting, het handen schudden is immers pas ingevoerd, voegt zich niet in deze sociale conventie. Het onbegrip bij de leerlingen over het naleven van deze sociale conventie wordt nog eens versterkt door de groepsleraar die zich onttrekt aan het ritueel.

De rituelen zijn vaak gebaseerd op impliciet aanwezige sociale conventies. Het contact tussen leraar en leerlingen in het onderwijs verloopt op basis van dit soort rituelen. Dat het niet altijd soepel verloopt wordt bijvoorbeeld zichtbaar in momenten waarin een leerling de bal niet weg wil leggen wanneer de leraar met de les wil beginnen, momenten waarop de leerling(en) door de uitleg van de leraar heen blijven praten, momenten dat twee leerlingen elkaar nadrukkelijk omklemmen omdat ze bij elkaar in het groepje willen, momenten dat een leerling huilend langs de kant gaat zitten omdat deze een activiteit niet wil of kan doen of momenten waarop een leerling wordt buiten gesloten door de rest van de leerlingen in het groepje waarmee ze oefenen. Dit zijn slechts een aantal voorbeelden van situaties die dagelijks voorkomen.

De rituelen binnen de les bewegingsonderwijs vragen van de leerlingen zich te voegen in de structuur van de les. De bedoeling is dat de leerlingen zich binnen deze structuur verhouden tot de leraar en de activiteiten die gedaan moeten worden. Het vraagt van de leerlingen zich aan te passen en hun eigenheid even onzichtbaar te maken ten behoeve van de leraar, de les en de groep. Het gebruik van rituelen probeert de les bewegingsonderwijs een fundament van controleerbaarheid en voorspelbaarheid te geven, waardoor de les kan verlopen, zoals van tevoren door de leraar bedacht.

Beelden van de les

Studenten bereiden de lessen bewegingsonderwijs met de beste intenties voor. Ze willen de leerlingen graag wat leren, ze willen dat de leerlingen plezier hebben in de les en dat we met elkaar een geweldige les hebben. Wanneer je je les voorbereidt zie je het vast helemaal voor je. Je hebt uitdagende activiteiten uitgezocht, je weet wat je met de leerlingen wilt bereiken, de leerlingen zijn allemaal enthousiast en jij ziet het helemaal voor je. Dat jouw beelden niet altijd kloppen met de werkelijkheid, blijkt uit het volgende verhaal:

Een tijd lang heb ik mij afgevraagd hoe ik deze klas het beste kon enthousiasmeren. Ik kwam erachter dat de definitie die ik heb van enthousiasme, voor hun een geheel andere betekenis heeft. Zij zijn voor hun idee al enthousiast als zij drie keer de bal hebben aangeraakt en twee keer het veld hebben overgestoken. Ik moest dus mijn verwachting bijstellen, het idee van een ontzettend enthousiaste groep die gym het leukste vak van de week vond ging hier niet op. Na een aantal weken lukte het mij om mijn verwachting bij te stellen.

Leraren bewegingsonderwijs zijn zelf actieve bewegers die meer moeite zullen moeten doen om zich in te leven in de leerlingen, die veel van hen verschillen. De beweegidentiteit van waaruit leraren handelen in het bewegingsonderwijs staat hen daarbij in de weg. Leraren moeten er voor oppassen dat zij hun eigen beweegidentiteit niet opleggen aan hun leerlingen: niet ieder leerling wil (in dezelfde mate) een actieve beweger zijn¹¹.

We zijn er ons vaak wel van bewust dat de leerlingen niet altijd even enthousiast zijn over de lesinhouden als de leraar. Toch staan we weinig stil bij het deelnamegedrag van de leerlingen en ligt de focus in de lesvoorbereiding vaak vooral op de activiteit. Je hebt goede activiteiten uitgezocht, die de leerlingen voor een deel zelf kunnen regelen. Je hebt nagedacht over doelen, organisatievormen, arrangementen, differentiatiemogelijkheden en leerhulp. De voor-

bereiding staat volledig in het teken van de taak (HET) die we gezamenlijk te doen hebben.

In de beelden die we voor onszelf maken van de les die we nog moeten geven, kunnen we vaak moeilijk inschatten wat de beleving, motivatie of betrokkenheid van de leerlingen (ZIJ) bij de les bewegingsonderwijs is. Het gedrag van leerlingen in de les is altijd verrassend en onvoorspelbaar, dat maakt ons vak zo mooi, maar ook zo moeilijk. Lesgeven is makkelijk totdat het moeilijk wordt¹². Lesgeven is niet dat de leerlingen precies doen wat jij ze opdraagt om te doen, lesgeven is *het goede doen, op het juiste moment, ook in de ogen van de leerlingen*. Het is antwoord geven op het soms moeilijk verstaanbare leerlinggedrag in de les. Wat dat moeilijk verstaanbare leerlinggedrag precies is, we kunnen ons er geen voorstelling van maken. We worden verrast in het moment van de ontmoeting met de leerlingen in de les.

Stilstaan bij ...

Om stil te staan bij je handelen als stagiair, LIO-er of leraar kan je gebruik maken van de *ui van Korthagen*. Het stil staan bij deze niveaus maakt je bewust van de invloed van deze verschillende lagen op jouw relatie met de leerlingen. De bewustwording van de invloed van de verschillende niveaus op jouw handelen, biedt mogelijkheden om vanuit de bewustwording een (duurzame) verandering van jouw zelfverstaan op gang te brengen.



In de buitenste schil zoomen we in op de invloed van de omgeving op jouw leraargedrag. Waar ben je? Met wie ben je daar? Hoe ziet het er uit? Wat bevat je daar aan en wat stoort je daaraan? Het stil staan bij de gebeurtenis aan de hand van de volgende opdrachten en vragen¹³:

1. Beschrijf een ervaring uit de afgelopen tijd waarin de ruimte waar je was (zoals het gebouw, de kamer, het lokaal) of de mensen in de ruimte een negatieve invloed op jou had(den). Kies een situatie waar je niet uit bent weggegaan, maar waarin je je beleving van de omgevingsinvloeden zou willen veranderen, bijvoorbeeld omdat je daarmee vaker te maken zult krijgen.
2. Schrijf op:
 - Waar ben je? Hoe is de ruimte? Hoe ziet de fysieke omgeving eruit?
 - Hoe ervaar je de lucht, de geur, de kleuren en het licht?
 - Hoe beleef je de voorwerpen in de ruimte en de afstand die je tot de voorwerpen hebt?
 - Zijn er mensen? Zo ja, wie zijn ze, hoe zien ze eruit en waar bevinden ze zich? Hoe ervaar je de mensen in de ruimte?
 - Zijn er nog andere aspecten in de ruimte die invloed op je hebben? Zo ja, hoe ervaar je die?
 - Waaraan stoor je je het meest?
3. Beantwoord de volgende vragen:
 - Hoe zou je de omgeving willen ervaren, wat is je ideaal?
 - Wat is daar anders in vergelijking met hoe je de omgeving nu ervaart?
 - Waar moet een omgeving aan voldoen om je op je gemak te voelen?
 - Hoe zou het voor je zijn wanneer je de omgeving anders zou ervaren?
 - Wat zou je kunnen doen om deze andere ervaring op te roepen?
 - Hoe komt het dat dat wel/niet lukt?

ik

de leraar bewegingsonderwijs

Consciously, we teach what we know;
unconsciously, we teach who we are.
(Don Hamachek, 1999)

Student zijn en leraar worden

Je rugzak raakt gevuld met de bagage die je door ervaring hebt opgedaan en hierdoor ga je je misschien al steeds meer leraar voelen. Je krijgt een steeds duidelijker beeld van het beroep en hoe jij je laat zien als aankomend professional binnen dat beroep. Je ontwikkelt onder invloed van de opleiding en de stagecoaches die jou hebben begeleid een taakopvatting over het beroep van leraar bewegingsonderwijs.

De **taakopvatting** is een normatieve component: wat een leraar vindt dat hij/zij dient te doen om terecht het gevoel te hebben goed werk te leveren¹⁴.

Hier ontstaat voor de student die wordt opgeleid voor leraar bewegingsonderwijs een dilemma. Wat een student vindt dat hij moet doen om goed werk te leveren hoeft niet precies overeen te komen met wat een leraar vindt dat hij moet doen om goed werk te leveren. Er zijn verwachtingen waaraan je moet voldoen. In de eerste plaats de verwachtingen die je zelf hebt met betrekking tot het leraar zijn als student. Jij hebt ongetwijfeld beelden bij wat jij moet doen om goed werk te leveren als student op de stage. Een mooi voorbeeld is het volgende gesprekje tussen een eerstejaars student en de begeleidend docent van de Calo:

We zijn al vier weken op stage, maar ik ben nog steeds bang om het fout te doen. Ik wil het helemaal goed doen. "Maar wat is dan goed?" vroeg de docent haar. Ze keek de docent bedachtzaam aan, verzonken in gedachten, maar moest het antwoord schuldig blijven. Misschien is het antwoord op de vraag "Wat is dan fout?" makkelijker te geven, suggereerde de docent. Ook hier wist ze geen antwoord op te geven. "Maar je hebt wel beelden in je hoofd die bepalen wat goed of fout is", merkte de docent op. Dat is zeker zo, knikte ze. Maar waar komen die beelden vandaan?

Of die beelden nu wazig of helder zijn, ze ontstaan niet zomaar, die beelden worden gevoed door de stagecoach, de counselors, de medestudenten, de Calo-docenten, de leerlingen, de sociale omgeving en niet in de laatste plaats door jezelf. De beelden ontstaan onder meer door jouw eigen ervaringen in het bewegingsonderwijs als leerling op de basisschool en het voortgezet onderwijs, op basis van de competentiebeschrijvingen van de onderwijseenheden in de opleiding, op basis van de feedback van de stagecoach en de Calo-docenten en op basis van de beschrijvingen van de eisen die gesteld worden aan het leraarschap in het beroepsprofiel *Leraar Lichamelijke Opvoeding* van de KVLO. Je hebt beelden en daar schep je verwachtingen bij waaraan je wilt voldoen. Je wilt daarbij vooral voldoen aan je eigen beelden van jouw handelen in de rol van leraar.

Wanneer je wilt voldoen aan je eigen beelden en verwachtingen noemen we dat zelfreferentieel: jij bent de maat der dingen. Je zult je als student misschien eerder de vraag stellen: “Wat betekent het voor mijn beoordeling, wanneer ik reageer, zoals ik reageer, op het deelnamegedrag van de leerlingen?” dan de vraag: “Wat betekent het voor de leerling(en), wanneer ik reageer, zoals ik reageer, op het deelnamegedrag?”.

Zelfreferentieel wil zeggen: het handelen is gewoonlijk meer betrokken op zichzelf, dan op degenen voor wie het bedoeld is, al lijkt dat op het eerste gezicht niet zo te zijn¹⁵. In de stage is het handelen van de student vooral betrokken op het zelf voldoen aan de eisen van de stage in plaats van op de leerlingen voor wie de les bewegingsonderwijs bedoeld is.

Maar ben jij vooral student of ben je vooral leraar? Het is niet zo verwonderlijk dat de meeste studenten zichzelf als student zien en daarmee is hun eerste concern dat ze willen voldoen aan de eisen van de opleiding om tenslotte in een feestelijk ingerichte ruimte in gezelschap van familie en vrienden, misschien toegezongen door hun dispuut, hun felbegeerde diploma in ontvangst te nemen. Het

diploma is het wenkend perspectief en jij zult er als student alles aan doen om dat diploma te behalen. Dat betekent dat je er belang bij hebt te voldoen aan de eisen van de opleiding, die in de stagecontext worden belichaamd door de stagecoach en de begeleidend docent. Om te voldoen aan de eisen van de opleiding probeert de student het onzekere, onvoorspelbare en verrassende in het lesgeven over het algemeen zoveel mogelijk te voorkomen. Dat onzekere, onvoorspelbare en verrassende zit binnen het onderwijs in de ontmoeting met de leerling(en), dus in het interpersoonlijke en pedagogische handelen van de leraar. Het zekere, voorspelbare en controleerbare van het onderwijs kunnen we vinden in de methodisch-didactische perspectief van het lesgeven. Dat geeft de student houvast, controle en zekerheid. De student zal daarom ongetwijfeld zijn lesgeven op de stage bouwen op een methodisch-didactisch fundament, waarmee hij zich aanpast aan wat de opleiding van hem vraagt. Natuurlijk is het methodisch-didactisch fundament van groot belang voor het geven in bewegingsonderwijs, maar het verlangen naar het zekere, voorspelbare en controleerbare werpt ook een drempel op voor het toelaten van het onzekere, onvoorspelbare en verrassende in de ontmoeting van met de leerling(en). Hiermee lijkt de kans voor de student om te ontdekken wie hij is als leraar te worden beperkt.

Tikkie, jij bent 'm

De leraar is het eerst aan de beurt om de leerlingen in beweging te krijgen binnen de les bewegingsonderwijs. Op basis van de fundamentele ongelijkheid in verantwoordelijkheid tussen de leraar en de leerlingen, is de leraar de eerste die de leerlingen bij de hand moet nemen binnen de les. De leraar is 'm! De leraar heeft de rol van deskundige en draagt de formele verantwoordelijkheid om de les op de gewenste wijze te laten verlopen. De leraar start de les op, verdeelt de groepen, zorgt er voor dat de leerlingen alle onderdelen doen en sluit de les af. De leraar voelt zich verantwoordelijk.

Uiteindelijk sta ik zelfverzekerd voor de groep en weet ik precies wat ik wil doen. Ik heb de lessen goed voorbereid. Als het even niet loopt, wordt zichtbaar dat ik daar oplossingen voor heb. Door verschillende mogelijkheden te hebben in de les, kan ik meerdere kanten op waardoor het niet zo snel verkeerd gaat. Ik voel mij al snel erg verantwoordelijk voor de leerlingen. Ik wil er dan ook graag voor zorgen dat de les leuk en leerzaam genoeg is voor de leerlingen.

Natuurlijk worden de leerlingen er door de leraar ook toe aangezet om samen de activiteit te regelen, zodat ze deze zelf op gang kunnen houden, maar wanneer dat niet lukt is de leraar degene die de knoop doorhakt om de leerlingen weer aan de gang te krijgen. De leraar moet de leerlingen zien, zodat zij zich gezien voelen, hij moet de leerlingen bemoedigen, zodat zij zich gewaardeerd voelen en de leerlingen vertrouwen, zodat zij zelfvertrouwen krijgen.

Natuurlijk voelt de leraar de verantwoordelijkheid voor de les, maar kan de leraar deze verantwoordelijkheid met de leerlingen delen? Kan de leraar (een deel van) de verantwoordelijkheid uit handen geven en er daarmee voor zorgen dat de leerlingen zich medeverantwoordelijk voelen voor wat er in de les bewegingsonderwijs gebeurt? Het is niet alleen de les van de leraar het is ook hun les, waarin zij betrokkenheid en initiatief mogen tonen.

In de beelden ontbreekt de leerling.

We doen ons best de leerlingen op verantwoorde wijze te introduceren in de wereld van de motorische betekenissen. We spreken daarvoor onze vakkennis aan die we ons eigen hebben gemaakt op de Calo en bereiden de les bewegingsonderwijs zo goed mogelijk voor:

Elke week bereid ik de lessen voor en bedenk ik leuke activiteiten waarmee de leerlingen aan de slag kunnen gaan. Voor dat ik een les ga geven ben ik al heel veel aan het nadenken. Ik neem de les meerdere malen door in mijn hoofd. Hoe ga ik de les aanpakken, wat ga ik vertellen en op welke manier wil ik dit precies gaan doen? Maar ook of het aansluit bij wat ik de leerlingen wil gaan leren. Regelmatig verlopen de lessen zoals ik het in mijn hoofd heb bedacht en hier krijg ik een positief gevoel van.

Het daadwerkelijke lesverloop wordt ervaren in de ontmoeting met de ander. In onderwijs is de ander er altijd. Er is altijd een leerling, een collega, een stagecoach, een begeleidend docent en daartoe heeft de student, als leraar, zich te verhouden. Die ontmoeting houdt altijd verassing, onvoorspelbaarheid en onzekerheid in, omdat je nooit van tevoren weet hoe de ander zich ten opzichte van jou verhoudt in het hier-en-nu. Toch zijn het die ontmoetingen in het hier-en-nu, die bepalend zijn voor het welbevinden van de student in de stagecontext. In het algemeen kan gesteld worden dat goede relaties erg belangrijk zijn voor stagiaires, LIO-ers en (beginnende) leraren¹⁶. Er zijn daarbij twee aspecten die dominant invloed hebben op de relatie met de leerlingen: invloed en nabijheid. Opvallend is dat leraren nabijheid, of je elkaar vriendelijk vindt, belangrijker vinden dan invloed. De hiërarchie in de klas lijkt een gegeven, de leraar wil dat de leerlingen doen wat hij van ze vraagt. Wanneer dat gebeurt ervaart de leraar dat de leerlingen vriendelijk en gehoorzaam zijn in de omgang. Wanneer de leerlingen zich verzetten tegen

de opdrachten die de leraar hen geeft, ervaren leraren dat vaak als weerstand. Studenten aan het eind van hun opleiding en beginnende leraren hebben de neiging zichzelf meer centraal te stellen, wanneer ze spreken over de leerlingen. Ze zijn nog erg bezig met het ontwikkelen van hun eigen professioneel zelfverstaan. Bij positief leerlingengedrag zijn leraren geneigd te zeggen dat de leerlingen gemotiveerd zijn. Bij moeilijk verstaanbaar leerlingengedrag vinden ze de leerlingen vaak ongemotiveerd of ongeïnteresseerd. Deze leraren vinden positief of lastig leerlingengedrag kennelijk eerder eigenschappen van de leerlingen dan iets waar ze zelf invloed op kunnen hebben.

Stilstaan bij ...

Wanneer we weer een stapje dichterbij naar het binnenste van de *ui van Korthagen* nemen staan we stil bij onze kwaliteiten en vaardigheden. Waar ben je goed in? Wat bewonderen anderen in jou? Wat herkennen anderen in jou? Maar ook: wat valt er nog te leren? wat kan ik nog beter ontwikkelen? Het stil staan bij de gebeurt aan de hand van de volgende opdrachten en vragen¹⁷:

1. Ga na welke kwaliteiten je hebt of welke vaardigheden (dingen die je goed kunt) je goed liggen.
 - Welke kwaliteiten en vaardigheden zijn dat volgens jou?
 - Maak een lijstje van ten minste vier kwaliteiten en/of vaardigheden.
 - Hoe weet je dat je hier goed in bent?
2. Beantwoord de volgende vragen:
 - Hoe wil je je verder ontwikkelen in de kwaliteiten en vaardigheden waarin je goed bent?
 - Welke kernkwaliteiten kunnen je helpen bij het verder ontwikkelen van je kwaliteiten en vaardigheden (bijvoorbeeld: enthousiasme, nauwkeurigheid, doorzettingsvermogen, betrokkenheid, relativeringsvermogen)?
 - Wat kan je concreet doen om deze kwaliteiten en vaardigheden te ontwikkelen met behulp van je kernkwaliteiten?
3. Ga na in welke kwaliteiten en/of vaardigheden je volgens jezelf of anderen niet zo goed bent.
 - In welke kwaliteiten en/of vaardigheden ben je volgens jezelf niet zo goed?
 - Waarvan zeggen anderen dat je er niet zo goed in bent?
 - Wat doet het idee dat je hier niet zo goed in bent met jou? En in de stage als leraar in de les bewegingsonderwijs?
 - Wil je bepaalde kwaliteiten en/of vaardigheden verder ontwikkelen? Welke en waarom?

4. Beantwoord de volgende vragen met een blik op de toekomst:
- Wat is je ideaal wat betreft de ontwikkeling van je kwaliteiten en/of vaardigheden?
 - Hoe ziet dat er concreet uit?
 - Welke stappen zouden je kunnen nemen om dit te bereiken?
 - Welke kernkwaliteiten helpen je hierbij?

Je kunt voor het beantwoorden van de bovenstaande vragen gebruik maken van het Kernkwaliteitenspel, dat je samen met anderen kunt spelen.



zij

de samenwerking in de groep(en),
waar de leraar geen deel vanuit maakt

Kijk eens door de ogen van een kind
en vertel eens eerlijk
of je dat geen betere wereld vindt.
(een stukje uit zomaar een gedicht)

Contact is nog geen relatie

In het onderwijs is een onvermijdelijk contactmoment tussen de leraar en de leerlingen vastgelegd in het lesrooster, zowel de leraar als de leerlingen moeten op een vastgesteld moment op dezelfde plaats aanwezig zijn. In het onderwijs noemen we dat contactmomenten. Het simpele gegeven dat de leraar en de leerlingen op hetzelfde moment op dezelfde plaats aanwezig zijn houdt niet automatisch in dat er in dan ook een relatie wordt opgebouwd tussen de leraar en de leerlingen.

De term contact¹⁸ verwijst naar verschillende, vaak nogal uiteenlopende ervaringen. Dat kan het begroeten van de leerling bij binnenkomst in de zaal zijn, het belangstellend informeren naar de sportprestaties in het weekend, het vragen de bal op te ruimen om de les te kunnen beginnen en een gesprekje voeren met de leerling, omdat je hebt gemerkt dat deze niet lekker in zijn vel zit. Misschien herken je in je eigen stage wel leerlingen, die meteen honderduit vertellen wanneer ze de zaal binnenkomen? Leerlingen, die meteen vragen of ze je kunnen helpen? Leerlingen, die snel langs je heen glippen om een bal te pakken en te gaan spelen? Leerlingen, die altijd op het laatste moment de les binnenkomen, net wanneer jij met je les wil beginnen? Kortom leerlingen waarmee je makkelijk in contact komt en leerlingen bij wie dat veel lastiger is.

Relaties ontstaan vanuit vele contactmomenten. Als een leraar bijvoorbeeld een positieve relatie met een leerling wil opbouwen, dan kost dat enige tijd en vereist dit een flink aantal contactmomenten waarin wederzijds vertrouwen wordt opgebouwd. In de stages van de opleiding *Lichamelijke Opvoeding* is de student voor de leerlingen vaak een toevallige passant, die maximaal een jaar blijft op een school waar zij zelf meerdere jaren hebben doorgebracht. In dat jaar kost het de student tijd om de leerlingen te leren kennen en de leerlingen moeten in diezelfde tijd de student, in de rol van leraar, leren kennen. Je hebt dus niet zoveel tijd om een relatie op te

bouwen met de leerlingen en moet dus zo goed mogelijk gebruik maken van de contactmomenten met de leerlingen om aandachtig aanwezig te zijn in de ontmoeting met de leerlingen. Ga een gesprekje met de leerlingen aan, voordat de les begint. Vraag naar hun belevenissen in het weekend of van vandaag. Probeer te ontdekken of ze zelf ideeën hebben bij de activiteiten, die ze vandaag in de les gaan doen.

Bij het positief gebruik maken van de contactmomenten zijn meteen de effecten te zien bij de leerlingen, zij krijgen meer motivatie, willen graag actief aan de slag en voelen zich gezien. Om goed contact te maken met de leerlingen is het van belang dat de leraar zich in het hier-en-nu gewaar is van zijn eigen denken, voelen en willen en ook van het denken, voelen en willen van de leerlingen. Wanneer dat je handelen bepaalt voelen de leerlingen zich over het algemeen gezien, begrepen en geaccepteerd. Voor stagiaires, LIO'ers, maar ook voor veel (beginnende) leraren is dat geen vanzelfsprekende manier van handelen, zeker niet "schurende" en daarmee vaak stressvolle situaties, terwijl contact dan juist zo belangrijk is. Niet iedereen kan dit zomaar, maar je kunt het wel leren!

Wie zijn zij?

Wie zijn de leerlingen aan wie we lesgeven? Waar wonen ze en met wie? Hebben ze een eigen kamer, een eigen plekje om zich terug te trekken? Met wie gaan ze om buiten schooltijd? Naar welke feesten of festivals gaan ze? Van welke muziek houden ze? Zitten ze op Instagram, Snapchat en WhatsApp? Zijn het gamers? Zitten ze op sport? Wie zijn onze leerlingen en hoe goed kennen we ze?

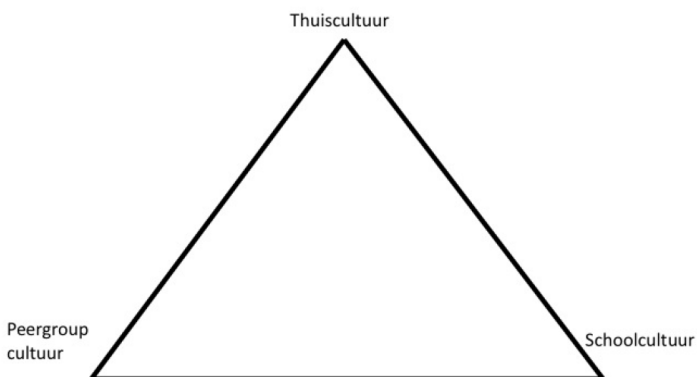
Ik herken me niet altijd in de leerlingen die ik nu lesgeef. Bij alle klassen heb ik de achtergrondinformatie over elke leerling gekregen. Ik heb er bewust voor gekozen om die niet al direct vanaf het begin van het jaar te lezen, maar pas op een later moment erbij te pakken wanneer ik dacht dat het belangrijk kon zijn. Ik schrok van alle verhalen en zat soms met kippenvél op mijn armen de dossiers te lezen. Veel leerlingen die ik lesgeef komen uit gebroken gezinnen, gescheiden ouders of zijn opgevoed door één ouder. Ik ben in een warm gezin opgegroeid met twee ouders die altijd voor mij klaarstaan. Ik vind het soms lastig om mij voor te stellen hoe het is om uit zo'n gebroken gezin te komen.

Op de Calo zitten studenten, die van elkaar verschillen in gezins-situatie, sociaal milieu en middelbare schoolopleiding. Net zo als er verschillen bestaan tussen jullie als studenten, bestaan er ook verschillen tussen jullie en de leerlingen aan wie je lesgeeft. Kunnen je je als student goed verplaatsen in jouw leerlingen of ervaar je een kloof? En wanneer je een kloof ervaart, hoe overbrug je dan die kloof tussen verschillende sociale omstandigheden? Hoe overbrug je de kloof tussen jou, als de leraar en jouw leerlingen?

Op de eerste schooldag hoorde ik veel buitenlandse talen en zag ik ouders, soms nog met de sigaret aan, de kinderen naar de gymzaal brengen. Ik was geschokt: ik voelde mij bezwaard dat mijn wiegje op een hele goed plek heeft gestaan. Al snel merkte ik tijdens de lessen met kinderen van Marokkaanse,

Turkse, Syrische en Nederlandse afkomst je geen respect kreeg, maar dat je dat moest verdienen. Ik koos er voor om op de relatie te gaan zitten met de leerlingen. Ik kwam in contact met hen en na een aantal weken werd ik gerespecteerd en gewaardeerd. Door het wij-gevoel te versterken kon er beter worden gewerkt aan de activiteiten in de les. Het was me gelukt, ik voelde mij trots en voldaan.

Het is belangrijk om te beseffen dat de leerlingen die in de klas zitten, verschillende sociale contexten hebben, waarin zij zich ontwikkelen: de thuisomgeving, de schoolomgeving en de omgeving van de vriendengroep (peer group)¹⁹. Deze drie socialisatiecontexten liggen niet altijd op één lijn en kunnen tegenstrijdige boodschappen meegeven aan de leerlingen in hun ontwikkeling. Deze leerlingen kunnen daardoor heen en weer geslingerd worden tussen onderling tegenstrijdige codes, ambities, doelstellingen, houdingen, talen en uiteindelijk ook gevoelens en loyaliteiten. In het ideale geval is er sprake van een pedagogische 'match' en daarmee van een overeenkomstige socialisatieboodschap in de drie hoofddomeinen.



In de thuisomgeving, de schoolomgeving en de vriendengroep worden ongeveer dezelfde codes, ambities, waardepatronen en taal doorgegeven aan de jongere. Er vindt in grote lijnen een vergelijkbare socialisatie plaats in de drie leefwerelden van de jongeren. De drie leefwerelden zijn echter geen gescheiden werelden. Het (bewegings)onderwijs wordt letterlijk en figuurlijk beïnvloed door de thuisomgeving en de vriendengroep. Letterlijk, omdat er misschien wel vrienden uit de vriendengroep samen in één klas zitten. Figuurlijk, omdat de codes, ambities, waardepatronen en taal het handelingspatroon kenmerken van onze leerlingen, waarbij ook het gedrag van thuis of de vriendengroep in het onderwijs wordt toegepast, wanneer dat het gewenste resultaat oplevert. In relatie met onze leerlingen moeten leraren zich onder meer afvragen welke waarden er gecommuniceerd worden, welke codes daarbij gebruikt worden, welke positie of belang er te verdedigen is.

In het begin van mijn loopbaan als leraar bewegingsonderwijs werkte ik met randgroepjongeren in Deventer. Deze “drop-outs” van het reguliere onderwijs sleutelden de hele dag in een garage aan autowrakken en kwamen twee keer per week naar de gymzaal van mijn school om met elkaar te bewegen. Eigenlijk wilden ze alleen maar voetballen en ik moest mijn positie in de groep bevechten om ze tot andere activiteiten aan te zetten. Dit bevechten gebeurde in letterlijke zin. Wanneer in een periode, meestal zo’n anderhalve maand, de onrust en de incidenten in de groep toenamen, werd de dikke mat in het midden van de zaal gelegd. Dan was het vechten met de meester, vechten om de hoogste plek op de apenrots. Op de vraag: “Wie wil er vechten met de meester?” vlogen de handen in de lucht. Ik koos dan als eerste de sterkste leerling uit, ging daarmee in gevecht, vouwde hem helemaal dubbel tot hij afklopte en daarmee op gaf. Het gevecht was beëindigd. “Wie nu?” vroeg ik vervolgens weer. Niemand meer, mijn positie was duidelijk er was geen behoefte meer om die aan te vechten.

Dit is een interventie uit de categorie *Don't try this yourself*. Het is risicovol, omdat je de gevolgen van de interventie onvoldoende goed kunt inschatten: je weet niet echt hoe sterk je leerling is die je uitkiest, je weet niet of de leerling waarmee je het gevecht aangaat toevallig op een vechtsport zit en daar misschien ook wel heel goed in is, je kunt niet inschatten hoe de leerling zal reageren wanneer hij verliest terwijl al zijn maatjes toekijken, je kunt niet met zekerheid zeggen wat jouw overwinning doet met de relatie met die ene leerling of met de hele groep. Dus nogmaals: *Don't try this yourself*.

Het gevecht op de apenrots is een verschijnsel uit de straatcultuur, die ik gebruikt heb om mijn positie als docent bewegingsonderwijs voor enige tijd te bevestigen. In onze lessen waar we onze leerlingen proberen te socialiseren in de omgangscultuur van het onderwijs is het niet aan te bevelen de straatcultuur te introduceren en daarmee te accepteren. Natuurlijk moeten we proberen aan te sluiten bij de leefwereld van onze leerlingen, maar tegelijkertijd moeten we zorg dragen voor een “schoolse” socialisatie van de leerlingen, waarbij we ze moeten introduceren in de gebruiken en rituelen van het onderwijs. Centraal in de interactie tussen de leraar en de leerlingen staat de betekenisgeving aan gedragingen, gebaren en woorden uit zowel de school context als de andere twee leefomgevingen. Ten diepste gaat het erom dat leerlingen daarbij authenticiteit (‘echt zijn’) en kundigheid (‘goed zijn’) als essentiële eigenschappen van een leraar waarderen. Het is een pleidooi om jezelf te zijn of te worden als leraar!

Wat roept de leraar op?

Jouw lesgeefgedrag roept gedrag op bij de leerlingen en leerlinggedrag roept gedrag op bij jou, als leraar. Daar kan je gebruik van maken om het gedrag van leerlingen in de klas beter te kunnen plaatsen, er bewust op te reageren en te beïnvloeden. Communicatie is daarbij niet alleen “wat” je zegt, maar ook “hoe” je het zegt en hoe dat overeenstemt met jouw lichaamstaal. Eigenlijk is “wat”, de inhoud van de boodschap, maar 10%. De rest is de verpakking, maar die is dus erg belangrijk.

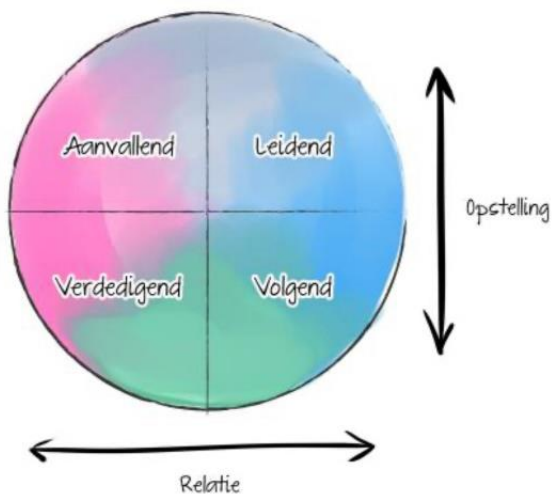


Wat straalt je uit wanneer de leerlingen de les binnenkomen? Heb je er zin in? Ben je enthousiast? Hoe is dat aan het eind van de stagedag? Zie je op tegen de groep die nu binnenkomt, omdat daar wel lastige leerlingen in zitten? Geef je activiteiten waar je blij van wordt? Om op het gedrag van leerlingen te anticiperen, moet je het gedrag van leerlingen op jou kunnen lezen. Wat stralen de leerlingen uit wanneer ze de zaal in komen? Worden ze enthousiast van de activiteiten die voor hen zijn klaargezet? Hebben ze er zin in? Kan je verschil zien tussen de leerlingen die als eerste binnenkomen en de leerlingen die als laatste binnen komen druppelen?

Leraargedrag roept leerlinggedrag op, het is een reactie die volgt op de actie. *De roos van Leary*²⁰ is een bruikbaar model om inzicht te krijgen in jouw communicatiestijl met jouw leerlingen. Het gaat daarbij om hoe je je laat zien aan de leerlingen: *opstelling*. En het gaat erom hoe je de *relatie* met de leerlingen aangaat. Welke positie kies je in contact met de leerlingen en hoe wordt deze positie beïnvloed door het leerlinggedrag in de les, zeker in die situaties, waarin je weerstand ervaart?

Het basismodel van de *Roos van Leary* bestaat uit vier vlakken:

- De horizontale vlakverdeling staat voor: samen - tegen (mate van samenwerking). Gedrag aan de rechterkant leidt tot hetzelfde gedrag, dus 'samen' zorgt voor 'samen'. Gedrag aan de linkerkant leidt ook tot hetzelfde gedrag, dus 'tegen' roept 'tegen' op;
- De verticale vlakverdeling staat voor: boven - onder (mate van dominantie). Gedrag aan de bovenkant leidt tot het gedrag aan onderkant en andersom, dus 'boven' zorgt voor 'onder' en 'onder' roept 'boven' op.

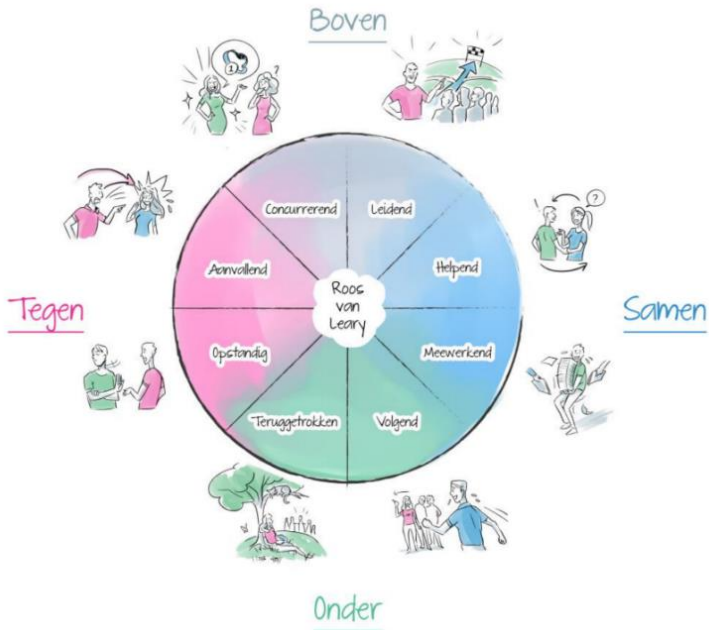


Het is belangrijk dat je je als leraar bewust bent wat jouw (onbewuste) gedrag in woord en gebaar oproept bij de leerlingen. Het volgende fragment laat zien dat de wijze van communiceren waarneembare gevolgen kan hebben voor het verloop van de les:

Nagenoeg alle leerlingen waren fanatiek. Ik zeg bewust nagenoeg want er waren drie meiden die de oefening niet aan het doen waren. Ze waren veel aan het lachen en aan het klieren. Dit ging de hele les wat door met de oorzaak dat ik vijf minuten voor het einde niet echt tevreden was met de leerwinst in de les. Ik gaf bij de leerlingen aan dat als ze de O-Soto-Gari goed konden laten zien ik per leerling toestemming gaf om te gaan omkleden. Nadat ik drie leerlingen toestemming had gegeven liepen vijf leerlingen weg om te gaan omkleden (zonder toestemming dus). Ik riep de leerlingen terug en na een hoop gezeur kwamen vier van de vijf leerlingen terug op de mat om mij de O-Soto-Gari te laten zien. Echter was er één meisje weggelopen. Zelf nadat ik haar had teruggeroepen bleef ze weg.

In dit fragment verschuift het leraargedrag naar 'tegen' als gevolg van de frustratie, die een groepje leerlingen bij de leraar oproept. De leraar lijkt het gevoel te krijgen dat deze leerlingen zijn 'boven'-positie ondermijnen (ze lachen en ze klieren). Als gevolg daarvan claimt de leraar nog nadrukkelijker de 'boven'-positie, waarbij ook duidelijk een 'tegen'-positie gekozen wordt (eerst de oefening laten zien, dan mag je omkleden). Dit 'boven-tegen' gedrag roept aan de ene kant 'onder'-gedrag op (leerlingen doen wat er gevraagd wordt), maar aan de andere kant ook ongewenst 'tegen'-gedrag (leerlingen lopen de les uit), waardoor de leraar zich kan afvragen of dit het leerlinggedrag is dat hij met zijn leraargedrag heeft willen oproepen.

Op basis van het viervlak model is een specifiekere onderverdeling gemaakt van acht vlakken, waarbij de principes hetzelfde zijn als bij het basismodel.



Boven en onder roepen tegenovergesteld gedrag op, samen zorgt voor samen en tegen roept tegen op. Iedereen heeft elke gedraging in zich en geen enkel gedrag is per definitie goed of fout. Het model laat zien dat je door jouw leraargedrag te veranderen, je invloed hebt op het gedrag van de leerling, maar ook hoe de leerling door zijn gedrag te veranderen invloed heeft op jou als leraar.

Op het moment dat ik mij op mijn gemak voel en de relatie met de leerling als prettig ervaar zal ik snel een 'boven-samen' positie innemen. Hierbij zal ik voornamelijk helpend gedrag vertonen waarbij ik begrip richting de leerling wil tonen. Op het moment dat ik voor mijn gevoel in een conflict beland met een leerling neem ik een hele andere positie in volgens de Roos

van Leary. In een conflict dat ik mij goed herinner, nam een leerling een aanvallende positie in waarbij hij een 'boven-tegen' positie belandde. Bij deze aanvallende houding was de leerling nadrukkelijk zichtbaar en hoorbaar en sprak hij diverse beledigingen richting mij uit. In plaats van dat ik in die situatie een boven-samen (helpende) positie innam schoot ik in een 'onder-tegen' positie, namelijk een teruggetrokken houding. De leerling nam volledig de ruimte in door continu aan het woord te zijn en ik gaf hem alle ruimte om zijn beledigingen richting mij uit te spreken. Op dat moment durfde ik er niet tegenin te gaan omdat ik bang was dat ik niet verbaal genoeg was om de leerling 'aan te kunnen'. Hierin liep ik dus aan tegen een gebrek in mijn zelfvertrouwen.

De leraar is kwetsbaar

Wat betekent het om leraar te zijn²¹? En uit welke beroepsspecifieke professionaliteit blijkt het leraar zijn? Leraren zijn professionals die per definitie in relatie staan tot anderen en dat is in eerste instantie de relatie met de leerlingen. Je staat in relatie van gedeelde verantwoordelijkheid en dat betekent dat er iets van je verwacht wordt. Er wordt van je verwacht dat je een antwoord geeft op het pedagogisch appèl dat leerlingen op je doen. De persoon van de leraar is daarbij essentieel. Elke leraar heeft zijn eigen stijl, dus de wijze waarop mijn leraarschap inhoud geef is niet zomaar te vergelijken met iemand anders. Wie je bent als leraar en wat je doet als leraar blijkt uit wat je doet, welke keuzes je maakt in jouw onderwijs. Je kunt eigenlijk geen strikt onderscheid maken tussen wie je bent als persoon en je professionele identiteit. Dat kleurt de wijze waarop je je leerlingen iets probeert te leren en de manier waarop je bij hen betrokken bent.

De relatie die je aangaat met de leerlingen wordt fundamenteel gekenmerkt door kwetsbaarheid, het is een belangrijk kenmerk van het leraarschap. Er overkomen de leraar een aantal dingen in het onderwijs, bijvoorbeeld: wie er in de klas zitten waaraan je lesgeeft. Daar heb je niet voor gekozen en dat is wederzijds, want de leerlingen hebben ook jou niet als leraar gekozen. Je moet daar mee omgaan en of je wilt of niet het heeft een ongelofelijke invloed op wat je in je lessen met de klas kunt bereiken. Je kunt niet anders doen dan de hele dag het beste van jezelf geven als leraar, maar je weet nooit zeker of dat wat je met een klas bereikt jouw verdienste is. Je kunt daarvan uitgaan, maar je kunt het niet bewijzen. Dat is vooral lastig wanneer je als leraar afgerekend wordt op basis van de behaalde resultaten van leerlingen en je je dus geroepen voelt de leerlingen aan te zetten deze resultaten te willen behalen. Je probeert je les zo in te richten dat de leerlingen “iets” leren, maar je kunt eigenlijk niet anders dan de situaties die zich tijdens de les voordoen inschatten om te overwegen wat je gaat doen. Je doet dat ontelbare keren per

dag, vaak in een fractie van een seconde. Er is vaak geen tijd om stil te staan bij de situatie en even na te denken over jouw leraargedrag.

Je moet in het moment een afweging maken of je er aandacht aan wilt besteden of dat het maar even laat lopen. Die keuze is vaak afhankelijk van de relatie die je met de leerling(en) hebt. Bij de ene leerling besteed je aandacht aan wat er in de les voorvalt en bij een andere leerling laat je het maar even lopen. Het gaat hierbij om het maken van rechtvaardige en verantwoorde uitzonderingen, je behandelt niet alle leerlingen op dezelfde wijze. Pedagogisch gezien heb je daar ongetwijfeld zeer goede overwegingen voor om te doen wat je op dat moment doet. Je handelt op basis van waardegebonden overwegingen en die waarden zeggen iets over jou als persoon. Met deze waarden kleur je je leraar zijn en dus jouw relatie met de leerlingen. Dat je als leraar jouw waarden nastreeft in de les bewegingsonderwijs wil niet automatisch zeggen dat alle leerlingen die zelfde waarden delen. Niet alle leerlingen zullen zich als vanzelf schikken in de keuzes die jij als leraar maakt en daarmee ontstaat weerstand in de relatie met de leerlingen.

De leerlingen laten blijken wat ze er van vinden, ze luisteren niet, vertonen ongewenst gedrag of gaan gewoon hun eigen gang. Het is de uitdaging voor de leraar om met deze weerstand om te gaan en te verkenen waar die vandaan komt. Dat kan alleen door in gesprek te gaan met de leerlingen die weerstand bieden. Koester en omarm de situaties, die je niet altijd onder controle hebt, de situaties die je overkomen. Dan zijn er verrassingen mogelijk en kunnen leerlingen in jouw les ineens een sprong maken, die je niet voor mogelijk had gehouden. Denk aan het magische moment waarop er een klik ontstaat met de leerling(en) of dat ineens gaat lukken waar tegenop gezien werd. Deel deze ervaringen met anderen, vertel je verhalen en luister naar de verhalen van anderen. Reflecteren is niets anders dan het professioneel stil staan bij verhalen die we elkaar vertellen en waar we graag met elkaar van gedachten over willen wisselen.

Maar moeten wij dan alles goedvinden?

Mogen leerlingen eigen keuzes maken en altijd zelf doen wat ze willen²²? Zeker niet alles kan in de les bewegingsonderwijs. We hebben al gezien dat de ene leerling de andere niet is en dat dat vraagt om afgestemd leraargedrag. En ook voor onze leerlingen geldt dat niet alles wat zij wensen ook wenselijk is.

Met één klas loopt de les vanaf het begin al niet lekker. Het gaat om een vwo-4-klas. De moeite met deze klas is dat de klas erg laks op mij overkomt. In mijn ogen leek het alsof 95% van de leerlingen geen zin hadden om te sporten en liever op de bank bleef zitten. Er werd niet fanatiek meegedaan. Wanneer trefbal werd gespeeld zag ik dat leerlingen niet meededen en dat zij zich af lieten gooien om niet mee te hoeven doen. Wanneer er werd gespeeld, werd er niet echt gespeeld.

Leraren, mentoren, de directie of inspectie kunnen van alles willen, maar het plezier van leren, van samen bewegen, kan je niet afdwingen. Alleen de leerling zelf bepaalt of hij wil leren, of het leren betekenis voor hem heeft en of hij daar plezier aan ervaart. Of een leerling op de bank blijft zitten, de activiteit ontloopt door naar de kleedkamer te ontsnappen, zich af laat gooien bij trefbal of zich opstelt in “buitenspel”-positie is niet alleen de realiteit, maar tegelijkertijd ook de uitdaging voor de leraar. Ook in jouw les. Leerlingen kunnen nu eenmaal niet zomaar alles doen wat zij verlangen, maar zullen ook niet zomaar alles doen wat wij van hen verlangen.

Tussen de leraar en de leerlingen bevindt zich het pedagogisch speelveld. Het pedagogisch speelveld is de interactieruimte tussen leraar en leerlingen. Op dat pedagogisch speelveld is het voor de leraar zoeken naar de balans tussen afstand en nabijheid. Aan de ene kant is het van belang dat je je kunt inleven in de leerlingen, dat je hen begrijpt en dat je op hen betrokken bent. Aan de andere kant is

het van belang de juiste afstand tot de leerlingen te houden. Het gaat daarbij om de ruimte die je de leerlingen gunt op het pedagogisch speelveld en de ruimte die zij dus ook als zodanig ervaren.

Wanneer de leerlingen niet doen wat jij van hen verwacht dan ervaar je weerstand van de leerlingen. Met die weerstand doet de leerling een appèl op de leraar: zie je mij! Daar wordt pedagogisch handelen van de leraar gevraagd. Zie je de leerling en wat heb je dan te doen? De ontmoeting tussen de leraar en de leerlingen is de essentie van goed onderwijs. Het gevoel dat de weerstand van de leerlingen bij de leraar oproept is een signaal om de relatie met de leerlingen aan te gaan. En niet zomaar aan te gaan, maar aan te gaan als een positieve gelegenheid om een oprechte relatie met de leerlingen te realiseren. Het is onze pedagogische opdracht om de leerling volwassen-in-de-wereld te laten komen, dat wil zeggen dat de leerling zichzelf niet ziet als het centrum van de wereld, maar als deel van de wereld. Dat het dus niet om hem draait, maar ook om de anderen met hem. Dat betekent dat hij niet op de bank kan blijven zitten, niet de activiteit mag ontlopen door naar de kleedkamer te ontsnappen, zich niet mag laten afgooien bij trefbal of zich niet in "buitenspel"-positie mag opstellen. Jij moet als leraar weerstand bieden aan het moeilijk verstaanbaar gedrag van de leerlingen²³, ze aansporen om deel te nemen en antwoord te geven op de beweeguitdagingen waarmee ze zich geconfronteerd voelen. Maar we moeten als leraar accepteren dat niet wij, maar de leerling uiteindelijk bepaalt of hij wil leren en wat hij wil leren.

De belangstelling van de leerlingen voor de activiteiten in de les bewegingsonderwijs komen vaak niet overeen met onze belangstelling voor bewegen. Hun interesse is vaak oppervlakkig en eenzijdig. Dat staat vaak ver af van wat de leraar belangrijk vindt om de (motorische) ontwikkeling van de leerlingen te stimuleren. Het is daarmee een pedagogische uitdaging voor de leraar om niet verwickeld te raken in de verlangens van de leerlingen. Hoe zou dat ook kunnen met zo'n twintig à dertig leerlingen in de klas? Het is de

taak van de leraar om via de lesinhoud weerstand te bieden aan de individuele wensen van de leerlingen. Er is geen algemeen vastgelegde en succesvolle aanpak voor de leraar in de relatie met zijn leerlingen. Het vraagt pedagogische tact. De gevoeligheid van de leraar voor de situatie, het appèl dat er op hem wordt gedaan en het gevoel hij daarbij gewaar wordt. Het kleurt de relatie van de leraar met de leerlingen en is bepalend voor de wijze waarop de leraar de relatie met de leerlingen aangaat.

We moeten dus zeker niet alles goed vinden, maar we moeten wel luisteren naar onze leerlingen. Ga met ze in gesprek, laat ze hun mening geven. Neem de leerlingen serieus in wat ze te vertellen hebben. Geef de leerlingen (een deel van) de verantwoordelijkheid voor de les, waarmee je aangeeft dat je ze vertrouwt en dat ze er toe doen. Bedenk dat jij de een les bewegingsonderwijs als kind anders beleeft hebt, dan dat zij op dit moment doen en geef hen ruimte om zichzelf te ontdekken.

De school moet voor de leerlingen een “schuurplek” zijn waar ze zichzelf mogen en kunnen ontdekken. Het kan “schuren” in de les bewegingsonderwijs, omdat de leerlingen andere ideeën hebben over samen bewegen. Wie vanuit angst om de controle te verliezen of de vrees dat de les niet zo loopt als je bedacht had, de ruimte voor de leerlingen inperkt, roept juist eerder de weerstand van de leerlingen op. Het is goed om de leerlingen de gelegenheid te geven om te ontdekken wie ze zijn. De omgeving speelt daarbij een belangrijke rol. Met wie heb ik in de les te maken? De anderen bepalen in belangrijke mate wie jij bent. Jij ontwikkelt jouw eigenheid aan wat anderen aan jou waarderen of afwijzen. Dat geldt niet alleen voor de leerlingen, maar ook voor de leraar. De leerlingen bepalen in belangrijke mate jouw professioneel zelfverstaan. Een goede leraar wil in de allereerste plaats de leerling het gevoel geven dat hij er mag zijn. Hij geeft daar ruimte voor. Mag dan alles en moet de leraar dan alles maar goed vinden? Zeker niet, maar het mag best een beetje schuren.

Stilstaan bij ...

In de tweede schil van de *ui van Korthagen* staan we stil bij het gedrag dat we als leraar laten zien in relatie tot onze leerlingen. Wat doe je? Hoe doe je iets? Hoe ervaar je dat? Hoe ervaren anderen dat? Je kunt daarbij de volgende opdrachten maken en vragen stellen²⁴:

1. Beschrijf een situatie uit de stage van de afgelopen tijd waarin je iets deed of op iets reageerde op een manier waarover je achteraf gezien niet zo tevreden was. Beantwoord daarbij de volgende vragen:
 - Wat deed je in die situatie? Hoe deed je dat? Waarom deed je dat?
 - Wat zei je? Hoe keek je daarbij? Hoe luisterde je daarbij? Wat heb je waargenomen van je eigen leraargedrag in die situatie?
 - Hoe werd jouw gedrag bepaald door het gedrag van de leerlingen in die situatie?
 - Wat liet jij daarbij zien aan non-verbale communicatie (lichaamstaal en mimiek)?
 - Wat was de invloed van jouw gedrag op de leerlingen in die situatie?
2. Om je bewust te worden van jouw gedrag in de concrete situatie kan je jezelf de volgende vragen stellen:
 - Waardoor werd jouw gedrag bepaald?
 - Wat zou je willen veranderen aan jouw gedrag? Waarom?
3. Om het perspectief van jouw toekomstige leraargedrag te verwoorden kan je de volgende vragen beantwoorden:
 - Wat zou jouw ideale leraargedrag zijn in deze situatie?
 - Wat kan je zelf doen om dat te bereiken?
 - Kan je je er een voorstelling van maken hoe dat er uitziet?

ik

de leraar bewegingsonderwijs

Niemand kan mij vertellen
wat ik moet doen
het antwoord zit in mijzelf
(inspiratie van Pinterest)

De les loopt niet zoals verwacht

Het komt vaak voor dat de werkelijkheid net even anders verloopt dan het beeld dat de leraar zich vooraf van de les had gemaakt. Natuurlijk moet je ook dan over gedegen methodisch-didactische vakkennis beschikken om de les in goede banen te leiden. Luc Stevens zei al: “Kennis hoort erbij, dat snappen we allemaal wel”, maar “Het gaat eerst om de vraag: wie is hij? Dat is wat leerlingen het eerst vragen. Wie is de leraar die daar binnenkomt”. In de les bewegingsonderwijs ben je als leraar vaak al in de zaal of op het veld aanwezig en zijn het de leerlingen die afhankelijk van hun omkleedsnelheid binnen komen druppelen. Bij binnenkomst van de leerlingen ontstaat het eerste contact tussen de leerlingen en de leraar. De leraar heet de leerlingen welkom, vraagt belangstellend naar hun belevenissen in het weekend of hoe ze de voorgaande les hebben ervaren of geeft ze toestemming om nog even een bal te pakken totdat iedereen aanwezig is. Dat dit eerste contact niet altijd een ongedwongen verloop kent werd al eerder geïllustreerd met de volgende beschrijving van een ervaring:

Ik geef gymles aan groep 8 van een basisschool. Het is een klas van 18 leerlingen. Halverwege het jaar kwam de school met het idee om aan het begin van de les een hand te gaan geven, dit als onderdeel van de vreedzame school die ingevoerd wordt binnen deze school. Nu was dat bij alle groepen redelijk snel gelukt, behalve bij groep 8. Het bleek dat de juf die zelf voor de groep stond het ook niet deed. Dit zorgde ervoor dat het raar voelde wat ze van mij vroegen. Langzaam maar zeker ging het steeds beter met het handen geven, maar bij een aantal werd de weerstand steeds hoger. Ze probeerden het zoveel mogelijk uit de weg te gaan, handen weg te stoppen, zo laat mogelijk de gymzaal inkomen en probeerden erover in discussie te komen waarom ze het moesten doen. Dit zorgde ook in de klas voor onrust en steeds meer kinderen gingen er ook tegen in.

Het fragment is een beschrijving van een indringende schurende ervaring voor de betrokken leraar, waaraan geleerd kan worden. De basis voor ervaringsleren is dat leren moet worden beschouwd als het je eigen maken van oplossingsmogelijkheden. In het hoger onderwijs heeft dat geleid tot de opvatting dat leren pas effectief is als de eigen ervaringen van de lerende in het leren een rol spelen. Ervaring betekent altijd handelen en het ondergaan van de consequenties daarvan. Voorafgaand aan welke vorm van ervaren dan ook is er altijd de primaire ervaring, de onmiddellijke gewaarwording dat er “iets” is. Dat “iets” verstoort het evenwicht, waardoor er actie ondernomen moet worden om het evenwicht weer te herstellen.

Het evenwicht kan verstoord worden omdat de leerlingen geen hand willen geven bij binnenkomst, omdat de leerlingen niet uit de kleedkamer willen komen, omdat sommigen door blijven voetballen wanneer jij je uitleg willen beginnen, omdat er een groepje is dat tijdens de uitleg door je heen blijft praten, omdat leerlingen jouw vak niet serieus nemen en blijven lachen en kletsen in plaats van goed te oefenen, omdat een leerling boven in het wandrek blijft zitten als je de les wilt afsluiten, omdat de leerlingen niet willen doen wat jij zegt, omdat Er zijn ontelbare redenen waarom de les niet zo verloopt als je gehoopt had en er zijn minstens zoveel manieren om te proberen de les weer in de hand te krijgen. De keuze die je maakt om de verstoorde balans weer te herstellen, kleurt jouw leraargedrag. Het maakt duidelijk wie jij bent en waar je voor staat als leraar.

De eerste shitterige versie

Uit de ervaring van het “iets” dat het evenwicht in de les verstoort, waardoor er actie moet worden ondernomen om dat evenwicht weer te herstellen, ontstaat de eerste shitterige versie van het verhaal in het hoofd van de leraar²⁵, de eerste twijfel over zijn professioneel handelen. We raken geïrriteerd, gefrustreerd, we worden boos of teleurgesteld. Wanneer het om onze emoties gaat, dan zijn de eerste gedachten die in ons opkomen verhalen over onze angsten, onzekerheden en belemmerende overtuigingen. Er spookt van alles door je hoofd en je maakt daaruit je eigen verhaal, dat vooral gebaseerd is op de ervaren emoties van het moment.

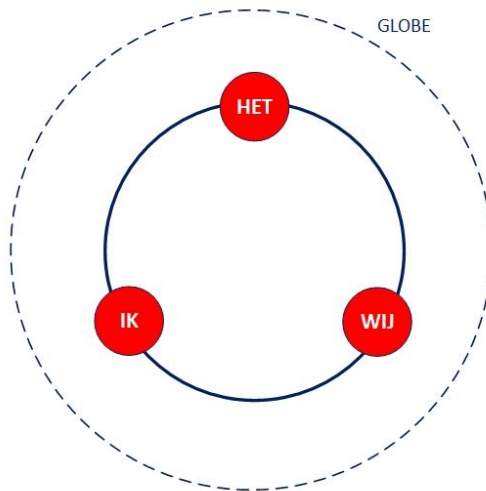
Voor mijn gevoel zien de leerlingen mij niet als leraar voor ze staan, maar als stagiair of iemand die toch maar twee keer 40 minuten lesgeeft. Het handen geven gebeurt in de zaal, ik loop meestal naar ze toe en af en toe komen er leerlingen bij mij om een hand te geven. Op het moment dat een leerling niet meer naar mij wil luisteren denk ik altijd de aanhouder wint, ik wil niet opgeven. Het voelt voor mij als machteloosheid, wat dan dicht bij verdriet ligt. Ik probeer zoveel mogelijk contact te leggen en het toch voor elkaar te krijgen op mijn manier. Het lukt me niet om een band te creëren met een aantal leerlingen in de klas, daardoor lukt het mij niet om iets van grip te krijgen op deze leerlingen.

De student, in zijn rol als leraar, wordt in het hier-en-nu geraakt door de ervaring, die hem het gevoel geeft “er niet toe te doen”, hij wordt naar eigen waarneming slechts gezien als stagiair of iemand die toch maar twee keer 40 minuten lesgeeft. De feedback²⁶, het gevoel dat de leraar meeneemt uit de les, is niet positief. De gevoelde lading van de feedback heeft invloed op de manier waarop de student over zichzelf denkt als professional. De ervaring leidt tot een onmiddellijke *reflection-in-action*²⁷ die door tijdsdruk moeilijk is en gekenmerkt wordt door een zekere mate van oppervlakkigheid en onvoldoende

afstand tot de eigen rol van de leraar tot de ervaring. Hoe de innerlijke stem van de leraar spreekt over zijn ervaring in de beschreven situatie ervaart zegt veel over het zelfbeeld van de leraar. De leraar ervaart handelings-verlegenheid en dat maakt hem machteloos en verdrietig. Dit gevoel heeft direct invloed op zijn functioneren als leraar in relatie tot zijn leerlingen. Het lukt hem niet om in het moment afstand te nemen van zijn eerste shitterige versie van het verhaal, dat eigenlijk helemaal geen verhaal is, maar een eigen gefabuleerde versie van de ervaring, gebaseerd op een beperkte hoeveelheid echte gegevens aangevuld met veel gefantaseerde gegevens. Samen vormen ze voor het moment een door de leraar gevoelde werkelijkheid. Het eerste verhaal is vaak een beperkt en emotioneel geladen weergave van hoe de werkelijkheid is ervaren.

Wat gebeurde er werkelijk?

Om de ervaring in het juiste perspectief te kunnen zien is het noodzakelijk om samen met anderen stil te staan bij wat er tijdens de les gebeurde. De hiaten die door de beperkte hoeveelheid echte gegevens worden veroorzaakt kunnen dan aangevuld worden met feiten die er in de ervaring toe doen. Het TGI-model, belicht de ervaring vanuit vier perspectieven en levert daarmee een bruikbaar model om de werkelijkheid te structureren en te verhelderen.



De vier perspectieven uit het model zijn:

- Ik* de individuele persoon, het groepslid;
- Wij* de samenwerking, die door interactie in de groep meer of minder intensief kan worden;
- Het* de taak waarvoor de groep bij elkaar komt, de opgave die vervuld moet worden;
- Globe* de omstandigheden en randvoorwaarden waarbinnen de groep werkt.

Deze vier factoren zijn alle vier even belangrijk en benadrukken dat de interactie in een situatie op gelijke wijze gericht is op de persoon, de groep, de taak en de omgeving. Aan de hand van de eerder beschreven ervaring, over het begroeten van de leerlingen aan het begin van de les, zijn de vier factoren als volgt in te vullen:

Ik er zijn in deze situatie verschillende “ikken” betrokken, die allen hun eigen inbreng hebben in de beschreven ervaring.

De leraar is verantwoordelijk voor het verloop van de les en heeft de intentie alle leerlingen van groep 8 bij binnenkomst een hand te geven in het kader van de vreedzame school.

De leerlingen van groep 8 nemen deel aan de les en van hen wordt verwacht dat zij de leraar begroeten met het geven van een hand aan het begin van de les.

De groepsleraar van groep 8 is als begeleider van de groep aanwezig.

Wij bestaat uit de verzameling “ikken”, die betrokken is bij de taak, in dit geval de leraar-in-opleiding, de leerlingen uit groep 8 en de groepsleraar. Een “WIJ” ontstaat wanneer er sprake is van een gemeenschappelijke verantwoordelijkheid voor het uitvoeren van de taak.

Het de taak die uitgevoerd moet worden is het handen geven aan het begin van de les in het kader van de vreedzame school. Het begroetingsritueel van de vreedzame school benadrukt een moment van aandacht voor elkaar, het is een blijk van “ik heb je gezien” en “fijn dat je er bent”.

Globe de les wordt gegeven in een gymzaal aan groep 8 van een basisschool. De basisschool heeft halverwege het jaar de uitgangspunten van de vreedzame school geïmplementeerd, waarbij er voor gekozen is om dat zichtbaar te maken door het geven van een hand aan de leraar aan het begin van de les. De groepsleraar van groep 8 doet niet mee aan het ritueel van handen geven.

Het handen schudden bij aanvang van de gymles is een ritueel dat door de volwassene, die bekend is met de sociale conventies van de vreedzame school, wordt geïnitieerd. Het is de leraar die hen uitnodigend de hand reikt en verwacht dat de leerlingen hem ter begroeting de hand schudden. Een aantal leerlingen, die wellicht nog niet bekend zijn met deze verwachting, het handen schudden is immers pas ingevoerd, voegt zich niet in deze sociale conventie. Het onbegrip bij de leerlingen over het naleven van deze sociale conventie wordt nog eens versterkt door de groepsleraar die zich onttrekt aan het ritueel. Nu er meer structuur in de ervaring is aangebracht en de ervaring daarmee verhelderd is kan de ervaring vanuit meerdere perspectieven beschouwd worden. Er kunnen vragen gesteld worden, zoals: "Wat betekent de invoering van het concept vreedzame school voor groep 8?", "Wat maakt dat de groepsleraar van groep 8 niet deelneemt aan het afgesproken ritueel van handen geven?", "Wat verwacht de groepsleraar van mij bij de begroeting van de leerlingen?", "Wat maakt dat (een aantal) leerlingen mij geen hand wil geven?", "Hoe kan ik hierop reageren?", "Welke waarde heeft het afdwingen van het handen geven aan het begin van de les?", "Wat betekent deze ervaring voor het verloop van de les?", "Ervaar je als leraar weerstand van de leerlingen?" en "Is er sprake van een conflict?". Het structureren en daarmee de ervaring met een zekere distantie bekijken biedt de leraar de mogelijkheid om te reflecteren op de ervaring zonder zich te verliezen in de hectiek van het moment.

Door welke bril kijk je eigenlijk?

Om met een zekere distantie te reflecteren op de ervaring is het noodzakelijk dat je je bewust bent van de bril die je opzet om naar de ervaring te kijken. De kleur van de bril kleurt jouw blik op de ervaring. Wat je daarbij voelt en denkt is bepalend voor wat je de ervaring met je doet en wat jij met de ervaring doet. In de verhalen van Heer Olivier B. Bommel, een heer van stand, noemt de auteur dit een denkraam.



Hoewel de term denkraam vooral het cognitieve aspect van de ervaring lijkt te benadrukken, wordt met deze term het venster bedoeld waarmee je naar de werkelijkheid kijkt. Het is jouw blik op de werkelijkheid en die wordt gekleurd door eerder opgebouwde meningen, gevoelens, beelden, kennis en gewoonten ('constructs'). Wanneer we eerlijk zijn is ons denkraam een klein rammeldend denkraam, omdat we de werkelijkheid beschouwen en waarderen met de kennis die we van de werkelijkheid hebben. Maar die kennis is onvolledig, persoonlijk, gekleurd en het resultaat van onze ervaringen in de werkelijkheid. We kijken dus met een gekleurde bril. En een gekleurde bril duidt op een "bevooroordeelde" manier van kijken. We kennen allemaal wel de roze bril (verliefdheid, gericht op de mooie kanten van de ander) en de zwarte bril (pessimistisch),

maar er zijn nog veel meer kleuren, die ons elk een specifieke kijk op de werkelijkheid geven. De kleur van je bril bepaalt de kleur van je waarneming. Alles wat je waarneemt wordt beïnvloed door jouw waarneming. Als waarnemer ben je onderdeel van de waarneming. We creëren daardoor onze eigen werkelijkheid²⁸. Jouw waarneming bepaalt in hoge mate jouw gedrag en daarmee het effect dat jouw gedrag heeft op de werkelijkheid. We zien de dingen niet zoals ze zijn, we zien de dingen zoals wij zijn²⁹.

In de sociale psychologie noemen we dat framing (Engels voor denkraam)³⁰. Het is het proces waarbij mensen beïnvloed worden in hun waarneming en het maken van keuzes, door het selectief betekenis geven aan woorden en zinnen. In het onderwijs zijn een drietal dominante frames te herkennen, namelijk het medische, het sociale en het talent frame. De belangrijkste kenmerken van deze drie frames worden in de onderstaande tabel weergegeven:

	medische frame	sociale frame	talent frame
centraal begrip	defect	behoefte	talent
doelstelling	compensatie	emancipatie	pers. groei
professionele begeleiding door	specialisten	eigen docent + specialisten	eigen docent wordt specialist
aard begeleiding	behandelen	reguleren	stimuleren
sociaal proces	segregatie	integratie	inclusie
organisatievorm	separate voorzieningen	gekoppelde voorzieningen	geïntegreerde voorzieningen
begeleidingsvorm	expertteam	zorgteam	successteam
positie van de professional	product afleveren	proces reguleren	groei uitlokken
leerlingen in de samenleving	mogen meedoen	zijn onderdeel van	leveren een wezenlijke bijdrage aan

Onze communicatie is ingericht om met elkaar te spreken in termen van succes, denk aan social media met zijn “likes”. Het frame van de werkelijkheid als maakbaar, wanneer je er maar hard genoeg je best voor doet. De taal van collega’s, of studenten onderling, is een andere taal. De taal die we dan gebruiken om elkaar verhalen over de leerling(en) te vertellen verraadt het frame waarmee we de werkelijkheid waarnemen. In het onderstaande voorbeeld frame van de leraar-in-opleiding een leerling op basis van tekorten (defecten in het medisch frame):

Hij vertoont brutaal gedrag en is moeilijk te sturen. Als ik hem wil aanspreken krijg ik geen oogcontact en dat stoort mij. Ook tijdens de uitleg luistert hij niet en stilzitten lukt ook niet. Samenwerken is voor deze leerling een enorme uitdaging omdat hij snel agressief en gefrustreerd wordt.

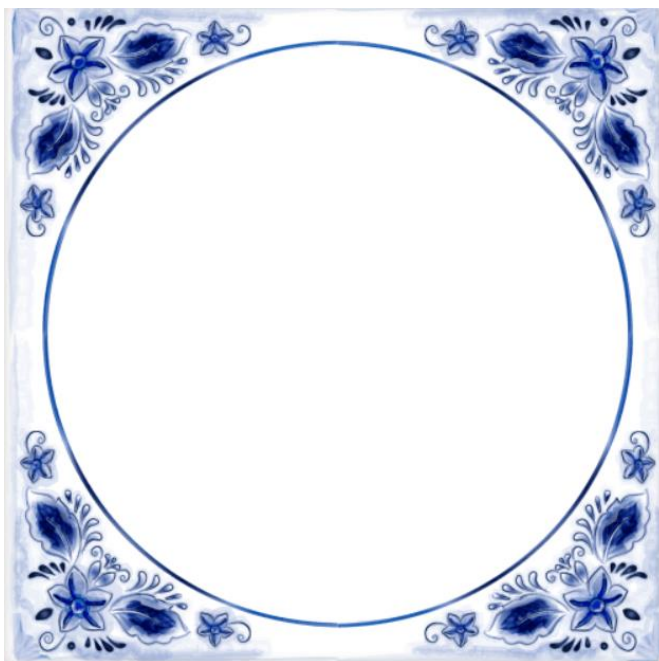
De leraar-in-opleiding kijkt naar de leerling en ziet een die brutaal is, moeilijk te sturen, niet luistert en niet stil kan zitten. Kortom de leerling voldoet niet aan het beeld dat de leraar-in-opleiding van een leerling heeft, hij komt tekort op verschillende aspecten en dat maakt voor deze leraar-in-opleiding het contact met de leerling lastig, omdat hij zich dominant richt op wat er aan het gedrag van de leerling niet deugt.

Je kunt als leraar-in-opleiding niet alleen de leerling, maar ook jezelf framen. Een mooi voorbeeld heb je al eerder kunnen lezen:

Voor mijn gevoel zien de leerlingen mij niet als leraar voor ze staan, maar als stagiair of iemand die toch maar twee keer 40 minuten lesgeeft.

In de wijze waarop deze leraar-in-opleiding naar zichzelf kijkt gaat deze ook uit van een tekort, namelijk een tekort ten opzichte van de docent bewegingsonderwijs en/of de stagecoach. Het beeld dat deze leraar-in-opleiding van zichzelf schetst beïnvloedt de relatie met de leerlingen.

Frames zeggen dus iets over jouw manier van kijken naar de werkelijkheid en dat is gebaseerd op eerder opgedane ervaringen en de wijze waarop je daar mee om bent gegaan. De wijze waarop jij de werkelijkheid tegemoet treedt heeft te maken met de normen en waarden je hebt meegekregen tijdens jouw opvoeding in het gezin waarin je bent opgegroeid. Deze normen en waarden laten zich vaak vertalen naar een tegeltjeswijsheid, die kenmerkend is binnen het gezin. Welke tegeltjeswijsheid is kenmerkend voor het gezin waarin jij bent opgegroeid?



In een verhaal dat je eerder in dit boekje kon lezen staat een tegeltjeswijsheid duidelijk beschreven:

*Op het moment dat een leerling niet meer naar mij wil luisteren denk ik altijd **de aanhouder wint**, ik wil niet opgeven.*

Is er een conflict?

Is er een conflict wanneer er “iets” is dat de balans in de les verstoort en door de leraar ervaren wordt als weerstand van de leerlingen? Niet alle weerstand die je van de leerlingen ervaart is meteen een conflict, het wordt een conflict wanneer het “iets” door de leraar of de leerlingen de moeite waard wordt gevonden om te verdedigen en er de strijd voor aan te gaan. Er staan belangen op het spel. Dat belang kan inhoudelijk of relationeel zijn. Voor de leerling is het de moeite waard om de bedreiging van het plekje op de apenrots te verdedigen, het handhaven van de regels aan te vechten bij winst-verlies activiteiten, de angst van het niet-kunnen te vermijden of weerstand te bieden aan hiërarchische machtsrelaties. Vaak zullen de leerlingen zich bedreigd voelen in hun zorgvuldig opgebouwde status in de groep, die mogelijk wordt aangetast door dat wat in de les bewegingsonderwijs zichtbaar wordt. De leerling laat met het aangaan van het conflict iets van zichzelf zien, het laat zien wat hij belangrijk vindt en wat zijn normen en waarden zijn. Daarnaast geeft hij het signaal af dat jij als leraar belangrijk genoeg bent om mee te ruziën. De leerling zegt daarmee dat hij de relatie met jou belangrijk genoeg vindt om dit conflict te willen uitvechten of oplossen.

In de eerste reactie op weerstand van de leerlingen reageren leraren met gedrag, zoals: in herhaling schieten, kortaf worden, zelf harder gaan werken, bot reageren, de touwtjes aantrekken, een leerling wegsturen, het conflict aangaan, de controle loslaten, wachten tot de leerlingen stil zijn, volharden in hetzelfde gedrag of al het initiatief weggeven. Dit gedrag kunnen we onderverdelen in ruimte geven (vluchten of bevriezen) en ruimte nemen (vechten). Een conflict gaat gepaard met stress. Stress bereidt de leraar voor op vluchten of vechten, niet op assertief gedrag. De beste ideeën voor een goede relatie op conflictmomenten vallen ons in als we uit het moment zijn: als we dagdromen, bijna in slaap vallen of op de fiets naar huis zitten. Dan vallen ons de antwoorden in om ad rem te reageren of humorvol de leerling tegemoet te treden. Dat overkomt ons niet in een hoog

oplaaiend conflict. Wanneer we onder spanning staan reageren we vaak minder effectief en in die situaties moet we juist onze leerlingen laten zien dat democratie in wezen gaat over verschillen, het oneens zijn met elkaar en over strijden met elkaar op respectvolle vreedzame wijze. Het is van belang dat je de spanning leert beheersen, zodat dat het conflict niet negatief beïnvloedt.

Er zijn verschillende manieren waarop je kunt omgaan met conflict-situaties. In deze manieren is de kleur van de leraar te herkennen, die wordt bepaald door aanleg, opvoeding en eerdere stage-ervaringen. De verschillende manieren om te reageren op een conflict zijn in de onderstaande afbeelding³¹ weergegeven.



De kernvraag is wat voor jou het zwaarste weegt: het eigen belang in de conflictsituatie of het gezamenlijk belang en dus het behoud van de relatie met de ander. De conflicthanteringsstijlen zullen hieronder beschreven worden³², waarbij aandacht wordt gegeven aan welke belang er mee gediend wordt en welk belang er in de knel komt.

Ontlopen:

Wanneer een leraar niet goed voor zijn eigen belangen opkomt en tegelijkertijd ook geen rekening houdt met het belang van de leerlingen. Dan is de eerste impulsieve reactie van de leraar om te vluchten of te bevriezen en daarmee het conflict te ontlopen. Deze leraren hebben een hekel aan conflicten, ze willen graag aardig gevonden worden, ze zijn bang de relatie met de ander te beschadigen, ze zijn bang om afgewezen te worden en vrezen de reactie van de ander. Het conflict vermijden is een effectieve strategie wanneer de inhoud van het conflict niet zo belangrijk is. Wanneer het conflict vermeden wordt ziet de leerling jou niet en de leerling voelt zich op zijn beurt waarschijnlijk ook niet gezien.

Mijn handelen zag eruit als blijven waarschuwen. Dat ik bleef waarschuwen en de studenten hier niet altijd wat op uit deden voelde voor mij als irriterend en frustrerend. In het doen heb ik deze emoties niet getoond. De irritatie en frustratie bouwde van binnen op, van buiten was dit niet per direct zichtbaar.

Toedekken:

Wanneer de leraar de belangen van de leerlingen heel belangrijk vindt en weinig oog heeft voor het eigen belang in een conflict, dan zal de leraar het conflict relativeren en proberen toe te dekken. De strategie van toedekken is bruikbaar in conflictsituaties waarin het duidelijk is dat je ongelijk hebt of waarbij het behoud van relatie voorop staat. Het inhoudelijke eigen belang van de leraar wordt daarmee ondergeschikt.

Nadat ik de uitleg had gedaan wilde ik dat elke leerlingen een plekje naar rechts doorschoof, zodat iedereen een nieuwe tegenstander zou hebben. Op dat moment zegt Eva (niet haar echte naam) tegen mij: 'meneer, dat is links.' Waarop ik bij mezelf na ga of ik het goed had gezegd, en ja ik had het goed gezegd. Mijn reactie op Eva is vervolgens ook: 'nee, dat is echt rechts.' (Volgens mij op een vriendelijke manier). Eva houdt vol, dat ik verkeerd zit. Ik accepteer dit en vraag haar om een plekje naar (voor haar) links te schuiven, dat doet ze en de rest van de klas schuift dezelfde kant op.

Forceren:

De strategie van doordrukken betekent vechten, de leraar neemt alle ruimte in. Het conflict wordt een soort wedstrijd waarbij het gaat om winnen of verliezen. Het is een effectieve strategie wanneer er daadkrachtig opgetreden moet worden, omdat het groepsbelang groter is dan de relatie met de individuele leerling(en). De inhoudelijke belangen zijn bij deze strategie dus groter dan de relatie. Wanneer de leraar deze strategie voornamelijk gebruikt is hij wellicht te dominant en te sturend in conflictsituaties.

Ik ben direct naar ze toegestapt en heb gezegd dat ik daar niet van gediend ben. 'Als je iets te vertellen hebt wat met mij of mijn les te maken heeft, kom je dat recht in mijn gezicht zeggen, zo niet, dan verwacht ik dat je je mond dicht houdt. Kom ik er later toch achter dat je het er over hebt gehad, dan heb je een groot probleem.' Na mijn vermaning, was het direct klaar en heb ik ze er nooit meer over gehoord.

Confronteren:

Bij deze strategie wordt gezocht naar een zo goed mogelijke oplossing, waarbij zowel de belangen van de leraar als de leerlingen serieus genomen worden en het behoud van relatie belangrijk is. Het is verreweg de beste aanpak in conflicten, maar wordt helaas maar weinig gebruikt. Hiervoor is het van groot belang dat er wederzijds respect is en dat de communicatie geheel open is.

Toen alle leerlingen in het midden zaten en ik de aandacht had van iedereen, begon ik te praten. "Ik wil graag wat met jullie bespreken" was mijn startzin. Hierna legde ik uit ik vaak onrust ervaar tijdens de les doordat er niet altijd even goed geluisterd wordt naar de regels. Daarom wil ik met jullie mijn regels bespreken, zodat jullie allemaal weten welke regels ik belangrijk vind. [...] Ik heb hierin gevraagd of de leerlingen begrepen waarom ik deze regels belangrijk vind. Hierin gaven ze aan te begrijpen dat dit ten goede komt van de les. Hierna stelde ik ze de vraag: 'Maar wat als iemand zich niet aan deze regels houdt'? Verschillende opties over eruit sturen, naar school sturen, waarschuwen kwamen naar voren. [...]. Terwijl ik deze regels en consequenties met hen deelde was er veel rust en aandacht voor mijn verhaal.

Tenslotte kan de gulden middenweg gezocht worden door te **Onderhandelen**:

Deze strategie is een compromis tussen de verschillende conflict-hanteringsstijlen. Deze is vooral goed bruikbaar wanneer er zowel voor de leraar als voor de leerling iets te winnen valt: het is een win-win oplossing. Deze strategie werkt alleen als de leraar en de leerlingen bereid zijn om iets van hun eigen belang in te leveren. Beide geven ze iets toe. Soms is het conflict niet belangrijk genoeg om in een gevechtssituatie verzeild te raken. Het behoud van de relatie staat bij onderhandelen voor de leraar en de leerlingen voorop.

De jongens uit de klas komen de zaal binnen stormen, ze hebben er zin in! Het enthousiasme maakt snel plaats voor teleurstelling bij het zien van de activiteiten, die voor hen klaar staan. Ah, nee hè, ringzwaaien? Kunnen we niet gaan voetballen? Ik blijf bij mijn plan om met de klas te gaan ringzwaaien, maar probeer ook met de jongens tot een afspraak te komen: "Wanneer jullie goed je best doen met ringzwaaien, kunnen we het laatste kwartiertje voetballen".

In de meeste stagesituaties krijgt de activiteit (HET) die we in de les bewegingsonderwijs te doen hebben de meeste aandacht. Er lijkt de student, als leraar, veel aan gelegen om de les zijn 'normale' verloop te laten hebben. Het is vechten of vluchten, waarbij de mogelijkheden om met elkaar in gesprek te gaan niet benut lijken te worden. De eerste reactie van de leraar op de ervaren weerstand van de leerlingen is vaak impulsief, waarbij probleemoplossende vaardigheden gebruikt worden, die zijn gebaseerd het repertoire dat eerder is opgedaan tijdens stages of eigen strategieën ontwikkeld om oplossingen te vinden voor hun uitdagende ervaringen. Maar er is dus meer mogelijk! Maak daar gebruik van!

Kom ik mezelf tegen of de leerlingen?

Studenten komen zichzelf nogal eens tegen in de stage, zeker in conflictsituaties. Dat kan confronterend zijn en leidt mogelijk tot een gevoel van weinig zelfvertrouwen en onzekerheid. Misschien denk dat je het lesgeven nooit in de vingers krijgt en dat je niet geschikt bent voor het beroep. De twijfel over jouw functioneren als leraar bewegingsonderwijs is onmisbaar voor de ontwikkeling van jouw professioneel zelfverstaan. Op welke wijze je als leraar jezelf tegenkomt in jouw relatie met de leerlingen verschilt van student tot student. Waar je weerstand ervaart, waar er conflicten ontstaan, op welke wijze je daarop reageert, maakt duidelijk wie jij bent als leraar en hoe jij handelt in relatie tot jouw leerlingen. In de meeste studenten sluimert de wens 'zichzelf te kunnen zijn' als leraar in de les bewegingsonderwijs.

Dit 'jezelf zijn' veronderstelt dat er sprake is van een zekere mate van professioneel zelfverstaan, met andere woorden dat je je (ten dele) bewust bent van jouw overtuigingen, drijfveren en identiteitsopvattingen. Je moet jezelf een beetje kennen. De leerlingen helpen je daarbij, zij spiegelen jouw gedrag.

Ik merk dat de leerlingen mijn spiegel zijn. En ik moet heel eerlijk toegeven dat ik dit ontzettend confronterend kan vinden. Ik kom er niet alleen achter hoe ik handel, maar ook wie de persoon is die op deze manier handelt. Ik heb gemerkt dat de manier waarop ik handel iets zegt over wie ik ben. Elke dag is weer een uitdaging voor me waarbij ik erachter hoop te komen wie ik ben en wat bepaalde situaties over mij zeggen. Het zoeken en ervaren binnen deze uitdagingen en mezelf 'onder de loep nemen' is wat stil staan bij mijn handelen naar mijn mening zo mooi maakt.

Door stil te staan bij jezelf als leraar ontdekt je je eigen handelingsverlegenheid en word je je bewust van je eigen overlevingspatronen. Het zijn deze overlevingspatronen waarop teruggegrepen wordt

wanneer het spannend wordt. Wat maakt dat je daar op teruggrijpt? Wat levert je dat op? Wat zegt dat over jou als leraar?

Een mens wordt mens door andere mensen, dat betekent dat er anderen nodig zijn om jouw professioneel zelfverstaan te ontwikkelen. In het onderwijs zijn dat jouw leerlingen. Zij confronteren je voorbij de glamour en glitter van de succesverhalen op social media met je eigen ongemak in onderwijssituaties. Er is moed voor nodig om je kwetsbaar op te stellen en te erkennen dat je soms moeite ervaart in de relatie met de leerlingen aan wie je les geeft. We hebben al gezien dat het de leerlingen zijn die in conflictsituaties een appèl op de leraar doen om het goede te doen ook in hun ogen. Dit soort momenten zijn onmisbaar voor jouw ontwikkeling als professional en helpen je stevig in je schoenen te staan als leraar bewegingsonderwijs.

Wanneer je met medestudenten, je stagecoach of Calo-docent jouw stage-ervaringen bespreekt, zitten zij over het algemeen met de beste bedoelingen op het puntje van hun stoel om een bijdrage te leveren aan de oplossing. Het zijn doeners. Met hun tips, adviezen en oplossingen geven zij vanuit hun eigen ervaring en daarmee proberen ze jou onbewust tot hun evenbeeld te vormen. Hun tips, adviezen en oplossingen hebben vaak een paracetamol-effect, goed voor het oplossen van het actuele probleem, maar het legt niet de patronen bloot van waaruit jij handelt als professional. Het ontwikkelen van jouw professioneel zelfverstaan vraagt om stil te staan bij jouw kwaliteiten, drijfveren, overtuigingen en identiteitsopvattingen. Wie ben je, wat denk je, wat voel je en wat wil je? Doe je wat je wilt? Dat betekent dat je je als leraar moet laten zien zoals je bent, dat je moet laten zien waar je voor staat en dat je je weet te verbinden met jouw moreel kompas in relatie tot jouw leerlingen. De ervaren conflictsituatie met de leerlingen nodigt uit om deze optimaal te benutten voor de eigen professionele ontwikkeling, want waar je struikelt ligt de grootste schat. Het gewaar en bewust worden van het eigen leraargedrag in situaties waarin je weerstand van leerlingen ervaart, bevordert het professioneel zelfverstaan.

Belemmerende overtuigingen

Overtuigingen³³ hebben belangrijke invloed op hoe je de relatie met de leerlingen aangaat. Dat geldt vooral voor ingeslepen overtuigingen, waarvan je je nauwelijks meer bewust bent. Dit kan, in het geval van belemmerende overtuigingen, een hele negatieve invloed hebben op jouw leraargedrag. Het is voor je relatie met de leerlingen van belang dat je je bewust wordt van je belemmerende overtuigingen, ze beïnvloeden, vaak onbewust, de wijze waarop je je leerlingen tegemoet treedt.

Veel voorkomende belemmerende overtuigingen zijn³⁴:

- ik kan andere mensen niet vertrouwen
- anderen laten mij in de steek
- niemand helpt mij
- ik moet altijd op mijn hoede zijn
- ik wil geen hulp vragen
- ik wil niet afhankelijk zijn
- ik moet anderen niet in vertrouwen nemen
- ik mag mijn gevoelens niet tonen
- ik hoef geen rekening te houden met anderen
- ik hoef mij niet aan de regels te houden
- ik laat mij de wet niet voorschrijven
- ik kan niet op mijzelf en de wereld vertrouwen
- bij mij is er altijd chaos of crisis
- ik moet het iedereen naar de zin maken
- ik moet voldoen aan de verwachtingen van anderen
- ik wil anderen geen pijn doen
- anderen moeten zien hoe geweldig ik ben
- ik wil graag bewonderd worden
- ik wil graag meer en beter zijn
- ik moet mijzelf steeds bewijzen

- ik moet perfect zijn
- ik moet naar het allerhoogste streven
- ik durf geen risico's te lopen
- ik word niet serieus genomen
- ik durf geen verplichtingen aan te gaan
- ik mag mijn mening niet geven
- het lukt mij toch nooit
- ik weet niet hoe ik het aan moet pakken
- ik kan niet kiezen
- ik krijg nooit wat ik wil
- ik moet alles onder controle houden
- ik mag niets aan het toeval overlaten
- ik mag geen fouten maken
- ik mag het niet kalm aan doen

Kies uit de bovenstaande lijst de drie belangrijkste belemmerende overtuigingen die jij bij jezelf herkent. Misschien kan je er voorbeelden bij noemen waarin deze belemmerende overtuigingen zichtbaar worden. Je kunt jouw belemmerende overtuigingen veranderen. De eerste stap heb je gezet, je bent je bewust geworden van jouw belemmerende overtuigingen. Nu je ze bewust bent kan je ze herkennen in jouw leraargedrag en besluiten om er niet meer in mee te gaan en er dus niet meer naar te handelen.

Eerste hulp bij?

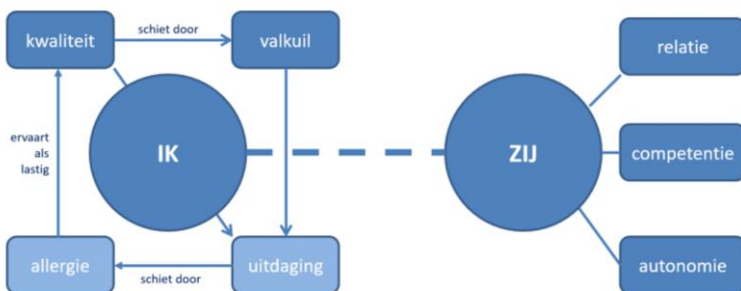
Wanneer je als leraar last ervaart in de relatie met de leerlingen en je voelt daarbij de “weerstand” van de leerlingen in de les bewegingsonderwijs, dan is er vaak sprake van een verstoord interactiepatroon tussen de leraar en de leerlingen. Het wringt, het schuurt, het botst, het knalt of het knettert.



Er is vaak sprake van de leraar (IK) tegenover (een deel van) de leerlingen (ZIJ). Het wederzijdse begrip is ver te zoeken, de leraar en de leerlingen willen beiden wat anders en de wederzijdse betrokkenheid, de motivatie en het plezier verdwijnt zowel bij de leraar als bij de leerlingen. Als leraar voel je je in dit negatieve interactiepatroon niet gezien door de leerlingen. Negatieve emoties hebben daarbij een groot effect op het zelfbeeld en het zelfwaardegevoel de leraar. In situaties waarin de leraar “weerstand” ervaart van de leerlingen is er over het algemeen sprake van negatieve emoties, zoals irritatie, frustratie en boosheid. Leraargedrag op basis van deze emotionele lading kan een negatief effect hebben op de kwaliteit van het lesgeven, omdat de emotie en het handelen nog te sterk met elkaar verweven zijn³⁵. Het is voor de leraar, de leerlingen en het onderwijs noodzakelijk om te onderzoeken waar deze emoties vandaan komen en hoe de invloed van deze emoties op het lesgeven verminderd kunnen worden.

De leraar heeft het beste met de leerlingen voor en zal tijdens de les bewegingsonderwijs al zijn kwaliteiten inzetten om het beoogde doel te bereiken. Soms schiet de leraar daarin door, wordt geconfronteerd met een minder ontwikkelde kwaliteit en ontstaat er een verstoord

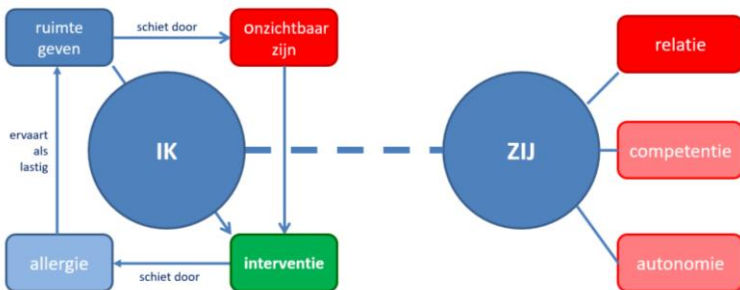
interactiepatroon met de leerlingen. Door het model van kwaliteitenreflectie van de leraar (IK) te verbinden met de drie psychologische basisbehoeften van de leerlingen (ZIJ) kan eerste hulp worden geboden bij de verstoorde relatie tussen de leraar en de leerlingen.



Er zijn in ieder geval drie opvallende, maar zeer begrijpelijke, patronen te ontdekken in het leraargedrag van de studenten: je wilt aardig gevonden worden, je wilt het goed doen en je wilt de les in de hand houden.

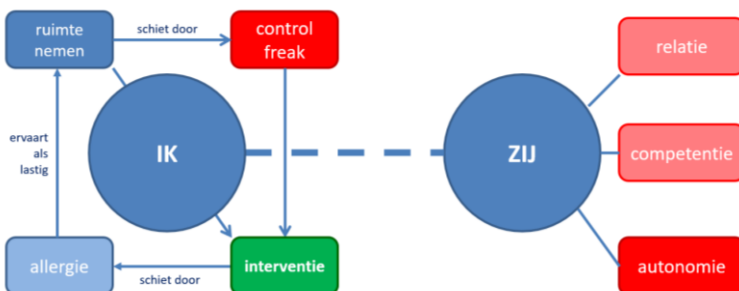
Misschien komt het je bekend voor. Aardig gevonden willen worden heeft te maken met de basisbehoefte *Relatie*, het goed willen doen met *Competentie* en de les zelf in de hand houden kan verbonden worden met *Autonomie*. Zowel voor de leraar als de leerling geldt dat de vervulling van de drie basisbehoeften: competentie, autonomie en relatie essentieel is voor optimaal functioneren³⁶. De behoefte aan autonomie, competentie en relatie is aangeboren, universeel en onmisbaar. De aanwezigheid of afwezigheid van omstandigheden waardoor deze basisbehoeften vervuld worden, is erg bepalend voor het vergroten van het handelingsrepertoire en de ontwikkeling van het professioneel zelfverstaan van studenten. Het vervullen van de basisbehoeften in de context van de stage is belangrijk voor het ervaren van positieve emoties en de afwezigheid van boosheid, irritatie en frustratie.

De studenten die aardig gevonden willen worden door hun leerlingen hebben vaak moeite met grenzen stellen, kunnen veel leerlinggedrag relativeren, vermijden vaak conflicten en zijn bang de relatie met de leerlingen te beschadigen. Het zijn van nature ruimte gevers, die bij “weerstand” van de leerlingen vluchten in onzichtbaarheid. Ze zijn niet te zien en worden dus ook niet gezien.



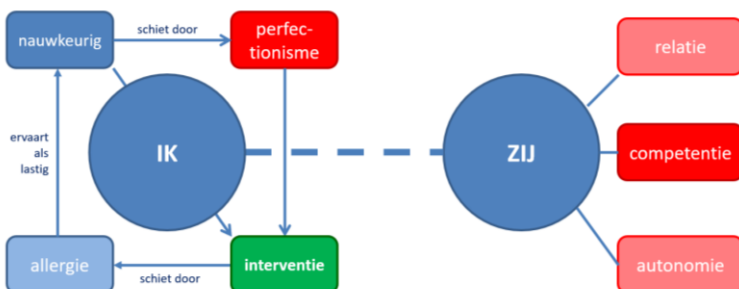
De leraar heeft het gevoel dat hij er niet mag zijn en de leerlingen hebben het gevoel dat ze niet worden gezien. De verstoorde relatie grijpt als eerste in op de psychologische basisbehoefte *Relatie*, niet alleen van de leerlingen, maar ook van de leraar. Het is voor de leraar de uitdaging interventies te bedenken, die gericht zijn op het herstel van de relatie.

De studenten die graag de touwtjes in handen hebben, kunnen vaak moeilijk taken overlaten aan de leerlingen, benadrukken dat regels regels zijn en moeten worden gehandhaafd, voelen zichzelf volledig verantwoordelijk voor de les en hebben kenmerken van een control freak. Het zijn studenten die van nature veel ruimte nemen en die bij ervaren “weerstand” van de leerlingen nog nadrukkelijker op de voorgrond treden. Er ontstaat geen ruimte voor de eigen inbreng van de leerlingen.



De leraar heeft het gevoel dat hij er helemaal alleen voor staat en de leerlingen ervaren geen enkele eigen inbreng in de les bewegingsonderwijs. De verstoorde relatie grijpt als eerste in op de psychologische basisbehoefte *Autonomie*, vooral van de leerlingen. Het is voor de leraar de uitdaging interventies te bedenken, die gericht zijn op het bevorderen van de autonomie.

De studenten die het graag goed willen doen, zijn geneigd de lat hoog te leggen voor zichzelf en de leerlingen, hebben het idee dat het altijd beter kan, zijn bang om fouten te maken en benadrukken vaak wat er niet goed gaat en vergeten daardoor meestal complimenten te geven aan de leerlingen.



De leraar heeft het gevoel dat hij het niet goed genoeg doet en vindt dat de leerlingen niet gemotiveerd zijn en beter hun best moeten doen. De leerlingen krijgen het gevoel dat ze het niet kunnen. De verstoorde relatie grijpt als eerste in op de psychologische basisbehoefte *Competentie*, zowel bij de leerlingen, als bij de leraar. Het is voor de leraar de uitdaging interventies te bedenken, die gericht zijn op het bevorderen van de competentie.

De interventies zijn er op gericht het veranderen van het leraargedrag, waardoor de relatie tussen de leraar en de leerlingen verbetert. Wanneer je stopt met strijden, ontstaat er ruimte³⁷ om het gevoel van wederzijdse betrokkenheid (WIJ) in de les bewegingsonderwijs te versterken, waardoor er meer positieve gedachten, gevoelens en gedrag ontstaat bij de leerlingen en bij de leraar. De afwezigheid van negativiteit is sterk bepalend voor de kwaliteit van de relatie tussen de leraar en de leerlingen³⁸, waarbij een relatie tegen een stootje kan wanneer het aantal positieve ervaringen minstens vijf keer zo groot is als het aantal negatieve ervaringen.

Stilstaan bij ...

Overtuigingen bevinden zich in de vierde laag van de *ui van Korthagen*. We onderscheiden destructieve (belemmerende) en constructieve overtuigingen. Om stil te staan bij jouw overtuigingen kan je nadenken over de volgende vragen³⁹:

1. Welke overtuigingen herken je in je eigen leven en hoe beïnvloeden die jouw handelen als persoon en als professional? komen bij jou heel veel voor?
Welke energie geven of vragen deze overtuigingen?
2. Met welke overtuiging van jezelf ben je het meest blij?
Kan je deze overtuiging duidelijk maken aan de hand van een concreet voorbeeld?
Wat is het effect van deze overtuiging op je leven of je werk?
Welke kernkwaliteit van jou wordt er door geactiveerd?
Is de het effect van het inzetten van jouw kernkwaliteit optimaal voor je of zou je iets willen veranderen?
3. Beschrijf een situatie waarin je een belemmerende overtuiging ervaart.
Wat ervaar je in die situatie?
Hoe voelt het dat die overtuiging dit met je doet?
Wie of wat doet dit eigenlijk?
Heb jij de macht om je eigen overtuiging(en) te negeren?
Welke kernkwaliteit kan je inzetten om dat te doen?
4. Waar ben je je bewust van geworden?
Wat wil je anders?
Hoe wil je dat gaan bereiken?
Welke kernkwaliteiten kan je daarvoor inzetten?

wij

de samenwerking, die door interactie in de groep
meer of minder intensief kan worden

Ik ben, omdat wij zijn
omdat wij zijn, ben ik.
(Zuid-Afrikaanse Ubuntu-filosofie)

Lesgeven voorbij het IK

In het onderwijs is de rolverdeling duidelijk: jij bent de leraar en zij zijn de leerlingen. Als je een rol hebt, dan heb je ook tegenspelers, medespelers, die ook hun rol hebben. Niemand heeft zijn rol alleen, rollen heb je samen. Ik ben leraar, omdat jullie mijn leerlingen willen zijn. Vanuit deze rolverdeling ligt het initiatief bij de leraar, jij geeft les en de leerlingen ontvangen les. Het lijkt erop dat de leraar en de leerlingen beiden iets anders te doen hebben, maar niets is minder waar. De leraar en de leerlingen hebben hetzelfde te doen in het onderwijs: zij moeten beide het gedrag interpreteren van de ander en daar op reageren. Wanneer een leraar de bal naar een leerling over gooit, is de verwachting dat de leerling de bal zal vangen. Dat gebeurt ook wanneer de leerling de actie van de leraar interpreteert als dat hem de bal toegegooid wordt. Maar een leerling kan ook anders reageren: de leerling kan de bal ontwijken, de leerling kan de bal afweren of de leerling kan helemaal niet reageren op de toegegooidde bal. Het gedrag van de leerling is gebaseerd op de interpretatie van het gedrag van de leraar: gooit hij mij de bal aan, probeert hij mij af te gooien, probeert hij mij te raken of denkt dat de bal niet voor hem bestemd is. Ook al begeleidt de leraar het overgooien van de bal met “vang”, afdwingen kan hij het gedrag van de leerling niet. De leerling is afhankelijk van de leraar en de leraar is afhankelijk van de leerling, zij hebben samen wat te doen.

Om samen te werken moet je op elkaar kunnen rekenen, je moet elkaars intentie kennen en de verwachtingen die je van de ander hebt op elkaar afstemmen⁴⁰. Dat vraagt dat we naar elkaar luisteren, dat we op zoek gaan naar elkaars beweegredenen en dat we de ander ruimte gunnen op het pedagogisch speelveld, de interactieruimte tussen leraar en leerlingen. Het lijkt dus op overgooien. Wanneer iemand de bal in handen heeft en die bal in de richting van de ander gooit, kun je zeggen dat die persoon de bal naar de ander heeft overgegooid. Maar als die ander totaal niet bezig is met het ontvangen van de bal, de bal niet ziet aankomen en geen enkele poging onderneemt de bal te vangen, dan kan je je afvragen of degene die de bal gegooid heeft wel heeft *overgegooid*. Hij heeft de

bal gegooid, dat is een taak die hij alleen kan uitvoeren. Het lijkt er echter niet op dat hij de bal heeft overgegooid. Om te kunnen overgooien lijkt de oprechte samenwerking met iemand die de bal moet proberen te vangen een noodzakelijke voorwaarde. Overgooien is iets anders dan gooien. Gooien kan iemand alleen, dat is een zelfstandige taak, die één persoon op zich kan nemen. Maar overgooien kan je niet alleen, dat moet je samen doen.

Leraren onderwijzen en dat is een intrinsiek relationele activiteit, een interactiviteit, een kwestie van samenwerking, een co-creatie van de leraar en zijn leerlingen. Dat kan de leraar niet alleen. Hoe meer we dat van hem verwachten, hoe meer de leraar de (onuitgesproken) verwachting voelt van de stagecoach of de Calo-docent of hoe meer hij dat van zichzelf verwacht, hoe groter de frustratie zal zijn en hoe groter de daardoor opgeroepen feedback in de vorm van boosheid of angst. De leraar en zijn leerlingen zijn geen losse individuen. De grenzen tussen wat de leraar doet en wat de hem overkomt doordat de leerlingen iets anders doen zijn vaag. De leraar en de leerlingen moeten samen op zoek naar elkaars verwachtingen van de les bewegingsonderwijs. Deelnemen aan de les schept verplichtingen voor de leraar en de leerlingen. We handelen samen, *wij onderwijzen ons*.

Ruimte voor een WIJ-gevoel

Een les bewegingsonderwijs is meer dan beter leren bewegen, het is de les samen regelen en samen plezier beleven aan bewegen. Dat betekent dat de leraar de les ook zo moet inrichten dat er naast het bewegen aandacht is voor de beleving van de leerlingen in de aangeboden activiteiten en ruimte is voor de inbreng van leerlingen in de klas. Dit vraagt van jou als leraar de moed om er op te vertrouwen dat de leerlingen de gedeelde verantwoordelijkheid voor de les aankunnen, de durf om de controle los te laten en het lef te accepteren dat de les anders gaat verlopen dan je in gedachten had. Het is misschien een kleine geruststelling wanneer je beseft dat de les ook vaak anders verloopt dan je gedacht had wanneer je de touwtjes wel zelf stevig in de handen houdt.

Om de gedeelde verantwoordelijkheid voor de les bewegingsonderwijs te realiseren kan je leerlingen eenvoudige regelende taken laten vervullen, die het mogelijk maken, zelfstandig en samen met andere leerlingen bewegingsactiviteiten te beoefenen. Je kunt daarbij denken aan het leren inrichten van arrangementen, hulpverleners, scheidsrechters, coachen en begeleiden, organiseren en ontwerpen⁴¹. Het stimuleert de leerlingen tot ander deelnamegedrag, waarbij ze zich zelf (mede-)eigenaar voelen van het lesverloop. De betrokkenheid bij de taak brengt de taak binnen bereik van de leerlingen, waardoor het meer wordt dan een door de leraar opgelegde bewegingsactiviteit. Hierdoor kan het gevoel bij de leerlingen worden versterkt, dat we samen aan dezelfde taak werken: er ontstaat een WIJ-gevoel.

In stagecontexten herken je ongetwijfeld de gevoelde verwachting van de stagecoach en/of begeleidend docent die belemmerend is voor het loslaten van de controlebehoefte en het relativeren jouw eigen beelden over hoe een goede, zo niet perfecte, les eruitziet. Controle lijkt nodig om een goede les te geven en daarmee aan verwachtingen te voldoen, Dit maakt dat je als student, in de rol van leraar, de touwtjes graag zelf in handen houdt, waardoor er weinig ruimte ontstaat voor de inbreng van jouw leerlingen. Deze voelen zich daardoor niet gezien door jou en gaan 'verstoring'

deelnamegedrag vertonen. Jij voelt de controle wegglijpen en bent genoodzaakt reactief op te treden tegen het ongewenste leerlingengedrag, waardoor jij je op jouw beurt niet gezien voelt door jouw leerlingen. Het spreekwoord luidt: “voorkomen is beter dan genezen”, dus het is beter proactief voorwaarden te scheppen voor een positief en veilig leerklimaat, dan reactief te moeten handelen bij verstoringen van het gewenste leerklimaat. Het is daarbij de uitdaging voor de leraar structuur aan te brengen op het disciplinair niveau en het leerproces structureren.

In volgende tabel⁴² staan beschrijvingen concrete gedragingen voor de leraar die aangeven hoe structuur kan worden geboden aan een klas zonder dat dit te controlerend wordt.

Structuur – Disciplinair niveau	
De leraar communiceert de verwachting en legt de reden uit	De leraar communiceert duidelijk over zijn verwachtingen en waarom hij de bijbehorende regels belangrijk vindt
De leraar legt de redenen voor de afspraken uit en volgt de afspraken consequent op.	De leraar toont begrip voor ‘afwijkend’ leerlingegedrag, maar spreekt duidelijk uit waarom dat in de gegeven situatie ‘storend’ is.
Structuur - Leerproces	
De leraar biedt keuze in het gebruik van het stappenplan met tussendoelen.	De leraar geeft tussenliggende doelen (niveaus) aan, waardoor leerlingen zicht krijgen op hun vorderingen en nieuwe uitdagingen.
De leraar geeft informatieve feedback	De leraar stimuleert en complimenteert gericht op basis van vooruitgang en inzet

De leraar biedt op een ondersteunende manier hulp aan.	De leraar geeft tips (in plaats van oplossingen) en mogelijke beweegalternatieven als leerlingen moeilijkheden tegenkomen
De leraar biedt hulp aan in de vorm van tips.	De leraar zoekt door het stellen van gerichte vragen samen met de leerling(en) naar oplossingen.
De leraar biedt de 'werkpunten' op informatieve wijze aan.	De leraar biedt 'werkpunten' aan in de vorm van 'je zou nog meer ...' of 'probeer eens ...' om de leerling te stimuleren zijn beweggedrag te ontwikkelen.

De meeste leerlingen voelen de verplichting zich voor school in te zetten om schuld of angst te vermijden of om waardering te krijgen. Ook kunnen ze zich inzetten voor een activiteit omdat ze het belang of het nut er van inzien, ook al vinden ze de activiteit zelf niet leuk of interessant. Wanneer het vertoonde leerlinggedrag echter wrijving oproept met de leraar, opent het beschreven leraargedrag mogelijkheden tot betrokkenheid van de leerlingen bij de les bewegingsonderwijs. Er kan samen worden gewerkt aan een gedeelde verantwoordelijkheid voor de les, waardoor een WIJ-gevoel kan ontstaan. De leerlingen voelen zich daardoor gezien in de les, waardoor ze meer geboeid raken door de activiteiten in de les en het plezier toeneemt. Dit leraargedrag probeert bij leerlingen een verandering teweeg te brengen van 'moetivatie' (opgelegd door anderen) naar interne motivatie (ik wil het graag zelf). De toegenomen betrokkenheid en inbreng van leerlingen in de les bewegingsonderwijs, laat zich moeilijk voorspellen en is vaak verrassend voor de leraar. Dit vraagt van de leraar om met andere ogen te kijken naar wat 'goed' bewegingsonderwijs is en de moed om (schijn)zekerheden los te laten.

Om de leerlingen ruimte te geven binnen de les bewegingsonderwijs moet je durven loslaten. De vraag is dus: “Wat durf je los te laten als leraar?”. Eén van de beweegsleutels voor het bewegingsonderwijs is bewegen regelen. Het is het meest voor de hand liggend om deze organisatorische zaken ook aan leerlingen over te laten. Het maakt deel uit van hun leerproces voor *bewegen regelen*. Dat betekent dat de leerlingen het bijna nooit in een keer zo zullen doen als jij van ze verwacht, maar wel dat ze hun best doen om het zo goed mogelijk met elkaar te regelen. De leraar moet ze hierin uitdagen, aanmoedigen en vertrouwen geven op basis van taken die de leerlingen aan kunnen. De leraar ondersteunt het leerproces aan de hand van gezamenlijk gemaakte afspraken en leerhulp die gericht is op het uitvoeren van de regeltaken, die de leerlingen samen uitvoeren. Wanneer de leerlingen meer ruimte krijgen van de leraar, zullen ze deze ruimte over het algemeen ook met enthousiasme en plezier innemen. Hierdoor ontstaat voor de leraar de ruimte om met leerlingen in gesprek te gaan over hoe ze de taak samen aanpakken, leerlingen te complimenteren of te corrigeren en met een individuele leerling een persoonlijk gesprekje te hebben. Loslaten, betekent een stapje terug doen bij organisatorische taken, waardoor er ruimte ontstaat om een stapje vooruit te doen om het WIJ-gevoel te bevorderen. Er komt ruimte om te investeren in de relatie met de leerlingen. Door het vertrouwen te geven aan de leerlingen groeit hun betrokkenheid, motivatie en gevoel voor verantwoordelijkheid in de les. Een autonomie-respecterende leraar draagt bij aan een sfeer van gezamenlijkheid in de les, zonder daarbij de controle kwijt te raken. Het is de uitdaging om anders naar controle te kijken en anders te kijken naar de ruimte die gegeven of genomen moet worden door de leraar en de leerlingen.

Onbevooroordeelde aandacht

Niet alle leerlingen gedragen zich in de klas, zoals je dat graag zou zien. Ze doen niet wat je vraagt, ze luisteren niet naar wat je zegt, ze praten door je uitleg heen of laten zich moeilijk corrigeren. Hoe kijk je als leraar naar het gedrag van deze leerlingen?

Een leerling vertoont (voor mij) moeilijk verstaanbaar gedrag. Deze leerling is een jongen die in groep 2 zit. Hij weigert te luisteren, zo gaat hij bijvoorbeeld expres door op het moment dat ik vraag om te stoppen. Ik kan zien dat het expres doet omdat hij nadat ik hem gewaarschuwd heb mij aankijkt en datgene waar ik voor gewaarschuwd heb nog een keer doet.

Herinneringen aan het schoolkind dat je zelf bent geweest, speelt (deels onbewust) een rol in je verwachtingen als leraar. Niet ieder kind is zoals jij. En hoewel het een open deur lijkt, komt het toch vaak voor dat leerlingen zich niet gezien voelen om wie ze zijn. Dat ze zich vervreemd voelen van wat er in het bewegingsonderwijs gebeurt. Dat zij vluchtroutes ontwikkelen om zo weinig mogelijk deel te nemen. Gedrag is een signaal, de leerling wil met zijn gedrag wat duidelijk maken aan de leraar. Volgens die leerlingen gaan gymleraren uit van het idee dat elke leerling de doelstellingen deelt, die de leraar voor die les heeft bedacht. Een breder perspectief op wat “meedoen” eigenlijk betekent in de les bewegingsonderwijs zou kunnen helpen om de mogelijkheden om tactvol op te treden in lastige situaties te vergroten. Het zou fantastisch zijn om daarover eens in gesprek te gaan met “de jeugd van tegenwoordig”. Het gaat er voor je leerlingen niet zozeer over wie je bent, maar hoe je bent.⁴³

Maar er zijn vijftientig tot dertig verschillende kinderen in de gymzaal. Hoe kan een leraar recht doen aan deze verschillen? Hoe kan hij met al deze leerlingen in gesprek? Hoe kan hij zijn oprechte interesse tonen voor dat wat hen beweegt? Het aandachtig betrokken zijn op de vijftientig tot dertig verschillende kinderen lijkt haast een onmogelijke opgave voor de leraar, dus hoe doe je

dat? De wijze van verschijnen van de leraar aan de leerlingen en het vakinhoudelijk voorbereiden op de les bewegingsonderwijs is voor de meeste leerlingen voldoende om zich te voegen naar het lesverloop, zoals de leraar voor ogen heeft. Toch zijn er altijd een aantal leerlingen die zich niet voegen, die de leraar geen hand geven ter begroeting, die de activiteit net even anders uitvoeren dan bedoeld, die de zaal uit sluipen de kleedkamer in of die niet uit het wandrek wil komen wanneer je de les gezamenlijk wil afsluiten.

Voel je dan de stress van het moment? Voel je je handelingsverlegen in die situaties? Of voel je de ruimte om met deze leerlingen op een bankje te gaan zitten en in gesprek te gaan? En voel je de ruimte om met oprechte en onbevooroordeelde belangstelling te onderzoeken wat deze leerlingen beweegt? Wanneer je denkt dat de leerling expres verstorend gedrag vertoont is dat al een oordeel, dat een open gesprek met de leerling in de weg staat. Als leraar moet je oprecht geïnteresseerd zijn in jouw leerlingen. In een inspiratiecolumn van het NIVOZ wordt dit als volgt beschreven⁴⁴:

[Een leraar is] "iemand die werkelijk bij je is, heeft een ontspannen gelaat en zijn ogen stralen tenminste enige vergenoegdheid uit. Zijn hele houding is ontspannen. Hij heeft géén opgetrokken schouders en géén ingetrokken buik. Zijn ademhaling is diep en rustig. Hoe meer hij aanwezig is, hoe zachter hij ook spreekt. Zijn hele wezen zegt als het ware: het is goed hier te zijn, bij jou. Dan luistert hij graag en vanzelf. En dan kijkt hij ook met de ogen van de ander.

Een Meester is werkelijk aanwezig. Tot in alle uithoeken vult hij de klas met zijn gemoed. Daardoor is het bij de Meester eigenlijk altijd rustig. Omdat elke leerling 'aanwezigheid' om zich heen voelt. [...] Deze rust is voorwaarde voor alle werkelijk genieten".

De aandachtige aanwezigheid van de leraar is een *er-zijn* voor de leerling(en). Het belangrijkste kenmerk hiervan is dat je je vrij voelt om de eigenheid van de leerling(en) te waarderen en te respecteren. Het zorgt ervoor dat je open kunt staan voor de leerling(en), een aandachtige relatie aan kunt gaan met de leerling(en), kunt aansluiten bij het bestaande (dat wat is en wat er voor de leerling(en) toe doet), de wereld kunt waarnemen vanuit het perspectief van de leerling(en) en de mogelijkheid hebt om je met geduld en tijd beschikbaar te stellen in de nabijheid van de leerling(en). Het is aandachtig aanwezig zijn voor de leerling(en), zonder jezelf helemaal weg te cijferen⁴⁵. De leerling doet er toe, maar jij doet er ook toe. In een relatie doe je er beiden toe.

Onderwijs is een samenspel tussen de leraar en zijn leerlingen, waarbij het gedrag van de één een reactie van de ander oproept. De leraar heeft veelal het initiatief in dit samenspel met de leerlingen. Hij begroet de leerlingen bij de deur, geeft ze een hand, legt de activiteiten uit, nodigt de leerlingen uit om met een activiteit te starten, deelt complimenten uit en geeft leerhulp. De leerling beantwoordt het initiatief van de leraar: hij groet terug, ontwijkt de uitgestoken hand, is rumoerig tijdens de uitleg, neemt deel aan de activiteit, gaat teleurgesteld op de bank zitten of vraagt de leraar om hulp. Het antwoord van de leerling is een appel aan de leraar: zie mij, (er)ken mij, laat me weten dat ik er toe doe en dat ik er mag zijn! Elk gedrag doet een appel op het antwoord van de leraar.

Dringt het gedrag van de leerling zich aan hem op, is het gedrag dat in het oog springt, dat de aandacht trekt, dat jou “pakt” of raakt? Neem dan de tijd om er met aandachtige betrokkenheid bij de leerling(en) aanwezig te zijn bij de leerling(en). Pedagogisch handelen is makkelijk totdat het moeilijk wordt. Neem tijd voor de leerling(en) in deze moeilijke momenten. Zij willen graag gezien worden en jij kunt ze het gevoel geven gezien te worden door jou.

Stilstaan bij ...

In de kern van de *ui van Korthagen* staan we stil bij jouw drijfveren en identiteitsopvattingen. Wat maakt leraar bewegingsonderwijs het mooiste beroep dat je kunt uitoefenen? Waar doe je het voor? Wat is de zin van jouw werk als professional? Om tot de kern van je leraarschap te komen, kan je op zoek gaan naar antwoorden bij de volgende vragen⁴⁶:

1. Schrijf voor minstens drie verschillende contexten (bijvoorbeeld: stage, studie, bijbaantje, thuis) op:
Hoe ervaar je in die context jouw identiteit: 'wie' ben je en 'hoe' ben je in die context?
Welke kernkwaliteiten zet je in die context in?
Wat is de positieve invloed van de context op de kernkwaliteiten, die je inzet?
2. Klopt de rol van leraar, die je in de stage vervult, met wie jij bent als persoon?
Wat is jouw kracht, jouw kernkwaliteit in deze rol?
Kan je die kracht of kernkwaliteit optimaal benutten in jouw rol als leraar?
Kan je die kracht of kernkwaliteit benutten, zoals je dat echt wilt of zijn er belemmeringen, juist omdat je als student de rol van leraar vervult?
Zou jouw kracht of kernkwaliteit beter benut kunnen worden wanneer je de rol van leraar anders zou mogen invullen?
Hoe kan je jouw kracht of kernkwaliteit beter benutten?
Welke kernkwaliteit zou je in jouw rol als leraar sterker willen ontwikkelen om optimaal te functioneren?

3. Sta een stil bij een context die negatieve invloed heeft op jouw zelfbeeld:
 - Wat maakt dat die context negatieve invloed heeft op jouw zelfbeeld?
 - Hoe komt dat?
 - Wat gebeurt er precies met jouw zelfbeeld, wanneer je in die omgeving bent?
 - Wat ervaar je als belemmerend in die context?
 - Wat is het spanningsveld dat optreedt in die context?
 - Wat heeft dat te maken met jouw zelfbeeld?
 - Wat zou je daarin graag anders willen?
 - Welke kernkwaliteiten kunnen je helpen dat te realiseren?

4. Neem eens een inspirerende ervaring uit de laatste weken in gedachten, een ervaring waarin je het gevoel had “Yes, hier doe ik het voor! Dit is voor mij belangrijk in mijn leven”.
 - Wat is het bijbehorende gevoel?
 - Welke kernkwaliteiten komen in deze ervaring tot uitdrukking?
 - Hoe speelt inspiratie een rol in je werk, opleiding of in je leven?
 - Is je leven, zoals je dat nu leidt voor jou in overeenstemming met waarvoor je leeft? Zo ja/nee, hoe is dat?
 - Als je iets zou willen veranderen, wat is dat dan?
 - Welke kernkwaliteiten kunnen je daarbij helpen?

ik

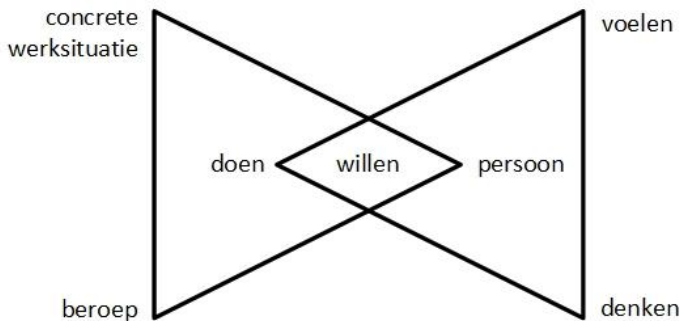
de leraar bewegingsonderwijs

Je wordt jezelf via de ander.
What I see in thee, I see in me.
En ik beseft hoe waar het is, ik heb een ander nodig
om mezelf te kunnen zien, mezelf te leren kennen.
Daar heb ik een spiegel voor nodig.
En die spiegel is de wereld buiten me.

(van Kessel (2019). Jongensogen)

Stilstaan bij reflectie

Stilstaan bij het eigen professioneel handelen, dat in de opleiding tot leraar *Lichamelijke Opvoeding* reflecteren wordt genoemd, wordt over het algemeen door studenten niet met veel enthousiasme uitgevoerd. Studenten zien er vaak het nut niet van in en daarmee vergeten ze het grootste cadeau uit te pakken dat ze zichzelf in de opleiding kunnen geven, namelijk het benutten van de eigen ervaring als startpunt van de persoonlijke professionele ontwikkeling. Reflecteren is het terugbuigen op de werkervaring, ze binnen dat kader vanuit een andere gezichtshoek bekijken en er daardoor nieuwe betekenis aan toekennen; het is al het ware het “ontdekken” van jezelf als professional in relatie tot de ander en het andere. Het belangrijkste doel van reflecteren is het leren op basis van ervaring, dat zowel in opleiding als in de (toekomstige) werkcontext kan plaatsvinden⁴⁷.



De leraar kan door te reflecteren op zijn stage-ervaring terugkijken op wat hij wilde, hoe hij de situatie heeft ervaren, wat hij deed en hoe hij dat heeft ervaren. Hoe heeft de leraar ervaren dat leerlingen hem ontweken, toe hij de leerlingen als begroeting de hand wilde schudden? De leraar moet daarbij leren denken vanuit een samenhang van denken, voelen, doen en willen. Wat maakt dat de leraar denkt dat de leerlingen hem zien als een passant, een stagiair

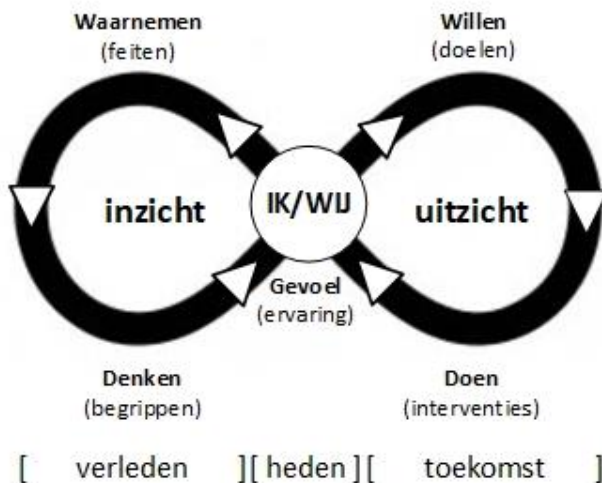
naar wie ze niet hoeven te luisteren? Welke gevoel geeft hem dat en hoe bepaalt het zijn professioneel zelfverstaan? Wanneer je je wilt ontwikkelen is het helpend terug te kijken op een schurende ervaring. Dit soort ervaringen zijn rijker aan ontwikkelmogelijkheden dan succesverhalen. Het zijn ervaringen waarin je als professional in het onderwijs bevraagd wordt op jouw professioneel handelen. Het zijn ervaringen, die je geraakt hebben en waaruit lessen te trekken zijn.

In het reflecteren op het eigen functioneren als leraar is een ontmoeting met jezelf en mogelijk met medestudenten en de Calo-docent waarin de eigen praktijkervaringen worden gestructureerd. In deze ontmoeting wordt "iets" aan het licht gebracht van het professioneel zelfverstaan van de leraar dat op voorhand onzeker, onvoorspelbaar, verrassend en in iedere situatie weer nieuw is. Het is een uitdaging voor de student om als leraar volwassen-in-de-wereld te komen en hun aandachtige betrokkenheid te tonen in de ontmoeting met hun leerlingen.

Ik heb het reflecteren ervaren als iets nieuws. Ik was het niet echt gewend om tot een diepere laag te gaan waar mijn emoties vandaan komen. Wat ik meeneem in mijn ontwikkeling is dat ik niet te snel moet oordelen over bepaalde personen. Ik heb geleerd om eerst te kijken naar het gedrag van iemand en dan te denken waar dat gedrag vandaan komt. Een persoonlijk gesprek hierover voeren met iemand helpt zonder eerst over hem te oordelen.

Je wilt niet te blijven hangen in de eerste shitterige versie van het verhaal over de ervaring. Je wilt niet blijven rondlopen met negatieve gedachten die je als leraar in je hoofd haalt en die een negatief zelfbeeld tot gevolg hebben. Het is daarom noodzakelijk zelf of samen met anderen stil te staan bij de ervaring. Zelf of samen met anderen stilstaan bij je ervaringen is een zich continu herhalend proces, dat je kunt toepassen bij het gewaar worden van gevoel in de ervaring van de les bewegingsonderwijs. Dat wat gebeurt is

(verleden) roept emoties bij je op (heden) en deze emoties zijn een startpunt voor jouw professionele ontwikkeling (toekomst)⁴⁸.



Door stil te staan bij het heden kan je je afvragen welke gevoel de ervaring bij je heeft opgeroepen. Vervolgens kan je terugkijken naar het verleden en onderzoeken wat je precies hebt waargenomen dat dat gevoel bij jou heeft veroorzaakt. Wat ben je gewaar geworden in de ervaring? Daar kan je dieper over nadenken en je afvragen: “Wat heb ik waargenomen dat daardoor bij mij dit gevoel ontstaat?”. Met deze vraag raak je aan jouw overtuigingen, drijfveren en identiteitsopvattingen. Je verkent met deze vraag de waarden en normen, waar jij voor staat. Je staat stil bij de ervaring, laat deze op je inwerken en probeert tot inzicht te komen over je leraargedrag. In het geval van negatieve gevoelens bij de ervaren situatie zou je graag willen dat de ervaren situatie anders verloopt. Daarna wordt de blik op de toekomst gericht en denk je na over wat je precies zou willen in vergelijkbare situaties (doelen) en hoe dat aan moet pakken (interventies). Hierdoor krijg je uitzicht op andere leraargedrag in vergelijkbare situaties, waarbij je in de ervaring weer een nieuw

gevoel gewaar wordt, dat opnieuw startpunt is voor het doorlopen van jouw persoonlijk ontwikkelingsproces.

Reflectie op overtuigingen, drijfveren en identiteitsopvattingen geeft antwoord op vragen, zoals: wat maakt voor mij het vak van leraar bewegingsonderwijs een mooi vak? Waarom heb ik voor dit vak gekozen? Wat wil ik bereiken als leraar bewegingsonderwijs? Wat wil ik bijdragen aan het onderwijs en de maatschappij? Het zoeken naar antwoorden op deze vragen heeft een positieve invloed op jouw beroepsmotivatie, het plezier dat je beleeft aan je werk en de uitdagingen die je vindt in de relatie met de leerlingen aan wie je les geeft.

Beroepsmotivatie omvat de drijfveren van leraren om voor het beroep te kiezen, te beslissen om in het vak te blijven of van beroep te willen veranderen. De eigen taakopvatting van de leraar heeft, samen met de werkomstandigheden, een grote invloed op de beroepsmotivatie⁴⁶.

Het is voor de ontwikkeling van jouw professioneel zelfverstaan is het belangrijk dat je weet waarvoor je het doet. Het is daarom niet alleen nodig dat je stilstaat bij de ervaring, maar zeker ook dat je deze ervaring verdiept, door antwoorden te formuleren op relevante vragen over jouw handelen als leraar bewegingsonderwijs.

Hoe versta ik mezelf?

Bij het stilstaan de ervaring kom je tot de essentie van jouw professioneel handelen wanneer je de *ui van Korthagen* helemaal afpelt. Daar vind je de kern van jouw leraar-zijn. Dat is een proces, dat je je door oefening eigen moet maken. De één lukt dat beter dan de ander. Op de Calo zijn we gewend om het proces van niet-lukken naar beter lukken te beschrijven in niveauidingen. Dat kan ook voor jouw ontwikkeling van het professioneel zelfverstaan:

niveau	niveauiduiding
1	De leraar wordt zich gewaar van zijn professioneel en pedagogisch handelen in relatie met de leerling(en)
2	De leraar wordt zich bewust van de kwaliteiten die hij inzet voor zijn professioneel en pedagogisch handelen in relatie met de leerling(en)
3	De leraar wordt zich bewust van de overtuigingen, identiteitsopvattingen en drijfveren die hij inzet voor zijn professioneel en pedagogisch handelen in relatie met de leerling(en)

Niveau 1: de leraar wordt zich gewaar van de impact van de feedback die de ervaren weerstand van de leerling(en) op hem heeft. De impulsieve respons op de feedback is vluchten, vechten of bevroren, als reactie op dreigend gevaar, zoals het verlies van autoriteit in jouw positie als leraar. De leraar accepteert zijn impulsieve reactie, maar realiseert zich daarbij dat hij het anders zou willen. Hij weet alleen nog niet hoe. De leraar is vooral gericht op zijn eigen leraar-zijn en er wordt nog weinig ruimte ervaren in de relatie met de leerlingen. Deze ruimte noemen we het *pedagogisch speelveld*. Deze ruimte wordt op dit niveau nog niet geopend.

Niveau 2: de leraar staat stil bij (eerdere) schurende ervaringen met de klas, een groepje leerlingen of een individuele leerling en is zich bewust van de kwaliteiten die hij als leraar in kan zetten. Reflectie helpt de leraar zich bewust te worden van zijn kwaliteiten en van de wijze waarop hij deze kwaliteiten inzet op schurende momenten. Het zijn situaties waarin de leraar wordt uitgedaagd het best mogelijke van jezelf te laten zien als leraar. Op dit niveau verkent de leraar de mogelijkheden op het pedagogisch speelveld op basis van zijn eigen kwaliteiten.

Niveau 3: de leraar is zich bewust van zijn overtuigingen, drijfveren en identiteitsopvattingen en gebruikt deze om te interveniëren in de les. Door te reflecteren op de eigen overtuigingen, vormt zich het zelfbeeld van de leraar en wordt zijn professionele identiteit zichtbaar. Een leraar die zich bewust is van zijn eigen overtuigingen, drijfveren en identiteitsopvattingen ervaart de ruimte om de leerlingen te zien tijdens de les. Op dit niveau voelt de leraar zich competent om te spelen met de pedagogische ruimte.

De wijze waarop de leraar in staat is op het eigen professionele handelen te reflecteren is een belangrijke indicator voor het bewust worden van de eigen invloed in de relatie met de leerlingen. De mogelijkheden tot reflectie worden sterk bepaald door de ervaringen in de stage. De stageomgeving, de leerlingen, de stagecoach zijn factoren die de ervaringen in de stage sterk beïnvloeden en daarmee bepalend zijn voor de feedback die de leraar overhoudt aan de les. De ene context is de andere niet, de ervaringen verschillen van elkaar en daarmee de gevoelde handelingsverlegenheid en de mogelijkheden om daarop te reflecteren. Het maakt uit of je in een 'goede' buurt les geeft of in een achterstandswijk, het maakt uit of je in de zaal staat of op het veld, het maakt uit of je aan kleuters, basisschoolleerlingen, VMBO-ers, Havisten, VWO-ers of MBO-ers lesgeeft, het maakt uit of je een activiteit aanbiedt die je goed ligt of één die je zelf ook lastig vindt. Op de Calo wordt de toenemende complexiteit van de context vaak uitgedrukt aan de hand van de kleuren van de skipistes. De

onderstaande tabel geeft een toename in complexiteit voor het beïnvloeden van het deelnamegedrag van leerlingen op het pedagogisch speelveld:

piste	omschrijving
blauw	<p>Het pedagogisch speelveld wordt gedomineerd door de activiteit in de omgeving</p> <p>Op het pedagogisch speelveld worden door de leraar dominant de mogelijkheden van de activiteit (HET) in de omgeving verkend om het gedrag van de leerling(en) te beïnvloeden.</p>
rood	<p>Het pedagogisch speelveld wordt gedomineerd door groepsdynamiek</p> <p>Op het pedagogisch speelveld worden door de leraar dominant de mogelijkheden van de groep (WIJ) verkend binnen de activiteit (HET) in de omgeving om het deelnamegedrag van de leerling(en) te beïnvloeden.</p>
zwart	<p>Het pedagogisch speelveld wordt gedomineerd door relatie</p> <p>Op het pedagogisch speelveld worden mogelijkheden verkend die ruimte bieden aan de leerlingen (WIJ) om in gesprek te gaan met de leraar met de dominante oriëntatie op de leerling (IK) binnen de activiteit (HET) met anderen in een omgeving.</p>

De pistes beschrijven een toenemende mate van onzekerheid die de leraar durft toe te laten in zijn contact met de leerlingen dat op het pedagogisch speelveld plaatsvindt. Het toont de leraar de ruimte om zijn professioneel zelfverstaan in relatie tot de leerling(en) te ontwikkelen.

Ben ik goed genoeg?

Natuurlijk ben je goed genoeg! Dat is ook eigenlijk de vraag niet. De werkelijke vraag is: “Voel ik me goed genoeg als leraar bewegingsonderwijs?”. Of je je goed genoeg voelt is vooral een kwestie van zelfvertrouwen. Je bekijkt jezelf door de ogen van de ander en vraagt je af doe ik het goed. Je wilt voldoen aan verwachtingen van de leerlingen, de stagecoach en de Calo-docenten, maar vaak weet je niet precies wat die verwachtingen zijn. Je vormt jezelf een beeld van een goede leraar bewegingsonderwijs en koppelt daar in je hoofd verwachtingen aan waaraan je probeert te voldoen. Dat kan het best wanneer je de touwtjes in handen houdt en alles tot in de puntjes probeert te regelen. Wanneer de les niet loopt, denk je dat dat aan jou ligt en dat anderen daar vast iets van zullen vinden. Jij voelt je verantwoordelijk en daarom zal je doorduwen, inschikken of ploeteren wanneer de les anders verloopt dan je verwacht. Jouw kwetsbaarheid in jouw rol als leraar maakt het echter bijzonder moeilijk om aan te geven in welke mate jouw professionele handelen van invloed is geweest op het verloop van de les en de resultaten die de leerlingen binnen deze les hebben behaald. Toch voel je je misschien schuldig en heb je twijfels over jouw geschiktheid als leraar bewegingsonderwijs. Hoe je hiermee omgaat is van cruciaal belang voor je beroepsmotivatie en je werktevredenheid. Wanneer je je té sterk verantwoordelijk voelt voor die resultaten en ze vallen tegen, dan verhoogt dat de werkdruk, stress of het gevoel van mislukking of professioneel tekortschieten. Wanneer het je onverschillig laat heeft dan weer tot gevolg dat je je eigen doelmatigheid minimaliseert en jezelf daarmee ook een bron van motivatie, zelfvertrouwen en zelfwaardergevoel ontzegt.

Doorduwen, inschikken of ploeteren, dus! Maar dat is de verkeerde DIP-knop⁵⁰. Wanneer je je op dat moment gewaar bent van wat jou uit balans brengt in jouw relatie met de leerlingen en jouw kwetsbaarheid daarbij te herkennen en te erkennen, dan kan je andere keuzes maken. Dan kan je gebruik maken van een nieuwe

DIP-knop, hoewel we daar andere begrippen voor kiezen, dan beschreven in *De moed van imperfectie*, namelijk: duidelijkheid, investeren en praten. Hierbij gaat het om het helder communiceren op basis van wederkerigheid in de relatie met de leerlingen. Zowel de leraar en de leerlingen hebben een gedeelde verantwoordelijkheid voor het verloop van de les. De bal ligt daarbij in eerste instantie bij de leraar, hij moet het pedagogische speelveld openen, waardoor er ruimte ontstaat. Dat vraagt **duidelijkheid** van de leraar: wat zijn jouw verwachtingen, waar heb je behoefte aan, wat vraagt dat van de leerlingen, wat zijn daarbij de regels en waarom? De leerlingen zijn alleen bereid het pedagogisch speelveld te betreden wanneer je bereid bent te **investeren** in de relatie, te onderzoeken waar de behoeftes en wensen van de leerlingen liggen en hoe je dan samen kunt kijken hoe de les bewegingsonderwijs zowel voor jou als de leerlingen zo prettig mogelijk kan verlopen. Om iets van elkaar te weten is het noodzakelijk om met elkaar te **praten**. Dit vraagt van jou als de leraar een onbevooroordeelde, open en aandachtige houding, waarbij je je werkelijk betrokken toont bij wat de leerlingen beweegt.

Je bent goed genoeg wanneer je je gevoelens serieus neemt en kwetsbaar durft te zijn, wanneer je aandachtig en betrokken bent bij de leerlingen, wanneer je in gesprek je oordeel kunt uitstellen, wanneer je het pedagogisch speelveld opent om samen naar oplossingen te zoeken. Je bent goed genoeg, wanneer je de ander ook goed genoeg vindt.

Twifelen mag

Onderwijservaring start in de praktijk, waarbij je erachter komt dat dat wat je wilde doen niet lijkt op dat wat je deed. Er lijkt een spanningsveld te zijn tussen theorie en praktijk, tussen plan en werkelijkheid⁵¹. Het plan verwijst vaak naar de lesplannen, het plan van toetsing en afsluiting, de eindtermen en de leerdoelen voor de les. De werkelijkheid verwijst naar de realiteit, naar wat er gebeurt in de relatie met de leerlingen in de gezamenlijk ervaren les bewegingsonderwijs. Tussen plan en werkelijkheid opent zich de dynamische ruimte waarin de pedagogische momenten ontstaan en waar pedagogisch gevoel en tact van de leraar noodzakelijk is. Het is het pedagogisch speelveld waarin je de leerlingen ontmoet. Het speelveld van het onzekere, het ongewisse, het verrassende. Het is het speelveld, waarop je ruimte kunt nemen en ruimte kunt geven en waarop ook de leerlingen ruimte kunnen geven en nemen. Het is het speelveld, waarop je mag twifelen aan de “waarheid” van je eigen ervaring en mag ontdekken welke “waarheid” er achter het gedrag van de leerlingen schuilt. Het is het speelveld van de persoonlijke ontwikkeling zowel voor de leerlingen als de leraar. Het is het speelveld, waarop je de twijfel mag toelaten over jouw eigen professionele handelen, het is contact zoeken op de tast, waarbij je vanuit bewogenheid bij de leerlingen in beweging komt. De zekerheden van de voorbereiding op basis van je inhoudelijke deskundigheid vallen weg en de onbevooroordeelde ontmoeting met de leerlingen is de onzekerheid van het hier-en-nu.

Daar waar je oog in oog komt te staan in een omgeving die je niet kunt controleren wordt je je bewust van wat het werkelijk betekent om een *lerend wezen* te zijn. Het vraagt daarbij lef om jezelf te zien zoals je bent en om dat te tonen aan de leerlingen. Het bijzondere is dat je zelfvertrouwen toeneemt daar waar je je imperfecties toelaat. Wanneer er naast macht ook onmacht mag zijn, naast vasthouden ook loslaten en naast perfect ook goed genoeg, dan ontwikkel je je aan professioneel zelfverstaan. Juist wanneer je onder ogen durft te

zien wat je het liefst onder het vloerkleed veegt en juist wanneer dat er mag zijn wat je liever niet laat zien, dan vind je een manier om daar mee om te gaan. De Canadese zanger en songwriter Leonard Cohen zingt *“there is a crack in everything, that’s where the light gets in”*. In alles zit een barst, niets is perfect, dat maakt jou op een bepaalde manier alleen maar mooier. Dat is waar het licht bij jou op valt, dat is waar jouw eigenheid als leraar zichtbaar wordt.

Er zijn geen vaste recepten over hoe je de leerlingen tegemoet kunt treden in situaties waarin je weerstand ervaart. Of jouw handelen “goed” of “fout” zal uitpakken, laat zich moeilijk vooraf vaststellen. Pedagogisch handelen is het goede doen juist in de ogen van de leerling, maar dat wil niet zeggen dat je dan maar toe moet geven aan de wensen van de leerling. Niet alles wat gewenst wordt is wenselijk. Om het “goede” van het pedagogisch handelen te beoordelen gaat het om de vraag of het “goede” van het handelen van de leraar onmiddellijk door de leerling herkend moet worden. Of dat er enige tijd overheen mag gaan, voordat de leerling, vaak zelfs buiten het zicht van de leraar, betekenis kan verlenen aan het moment van ontmoeting met de leraar. Iedere ontmoeting met de leerlingen is uniek, zij brengen op dat moment zichzelf mee in de ontmoeting, net zoals jij dat doet. In de ruimte tussen jouw intentie en het effect van jouw professionele handelen ligt de ruimte voor professionele twijfel. Twijfel over de eigen onderwijs-pedagogische opvattingen en die van anderen en de betekenis van het professionele handelen voor het realiseren van de pedagogische opdracht van het onderwijs. Twifelen mag!

Toekomstperspectief

En dan is het klaar, alle studiepunten behaald. Je wordt op een feestelijke diploma-uitreiking toegesproken als nieuwe vakcollega. Het diploma wordt getekend. Jouw ouders, familieleden en vrienden feliciteren je en sluiten je in de armen. Afscheid van de Calo, de toekomst ligt aan je voeten, solliciteren en een baan vinden. Je hoeft niet meer te voldoen aan de verwachtingen van je stagecoach of van Calo-docenten. De enige verwachting waaraan je moet voldoen leg je jezelf op.

Het **toekomstperspectief** zijn de verwachtingen die je als leraar hebt voor jouw beroepssituatie in de toekomst en hoe je je daarbij voelt. Het geeft een dynamisch karakter aan het professioneel zelfverstaan, want de essentie van het beroep ligt in de voortdurende betekenisvolle interactie van de leraar met zijn omgeving⁴⁹.

Wanneer je een baan gevonden hebt ben je leraar, je maakt deel uit van een school, je bent lid van een vakgroep en je hebt je eigen klassen met je eigen leerlingen. Jij mag laten zien waar je voor staat, waarom je iets doet en wat je met jouw onderwijs wilt bereiken. Het gaat er om wat jij wenselijk, waardevol en belangrijk vindt⁵³. Je moet als leraar goede overwegingen hebben op de keuzes die je maakt en de keuzes die je niet maakt. Die keuzes worden voor een belangrijk deel bepaald door jouw onderliggende opvattingen over wie je wilt zijn als leraar, welke waarden en doelen je belangrijk vinden om na te streven en jouw vakkennis en (vak)didactische en pedagogische bagage. Zonder uit te gaan van je eigen waarden, doelen en missie ga je reactief en vast wel naar de letter van de wet correct, handelen, maar je doet niet wat je zelf het meest wenselijk vindt vanuit hun eigen onderwijs-pedagogische waarden. Je kunt bewust richting geven aan jouw onderwijs, het onderwijs niet voor lief nemen, maar ideeën hebben over de inrichting en ontwikkeling ervan en (samen met anderen) de waarden en doelen nastreven die je belangrijk

vindt. Sla de deur van de gymzaal dus niet achter je dicht, om je koning in je eigen koninkrijk te voelen, maar stel je kwetsbaar op en maak je overwegingen en keuzes bespreekbaar met anderen. Zie jouw ondervindingen als een kans om de praktische wijsheid in jouw handelen te ontwikkelen. Het maakt je een betere leraar.

Naarmate je meer ervaring opdoet als leraar bewegingsonderwijs en deze ervaringen bespreekbaar maakt, krijg je meer zelfvertrouwen in het uitoefenen van je vak. Daardoor ontstaat er ruimte om jouw focus te verleggen van het vakdidactische naar het pedagogische. Je ervaart meer ruimte om de leerlingen te zien. In de relatie met de leerlingen ligt de essentie van het onderwijs. Wanneer zij zich gezien voelen voel jij je gezien en andersom. Negatieve gevoelens hebben daarbij een groter effect op het zelfbeeld en het zelfwaardegevoel, dan positieve gevoelens⁵⁴. Het is aan jou om die balans in evenwicht te houden, waardoor met een positieve blik terug kunt kijken op jouw lessen. Die balans waardoor je met hart voor je vak kunt kijken naar het enthousiasme waarmee de leerlingen de zaal binnen komen, de blijdschap van een leerling wanneer iets lukt, wat nooit leek te gaan lukken, het prachtige persoonlijke gesprekje dat je met een leerling kunt hebben, het kleine momentje waarin de leerling zich echt laat zien. Bewogen worden door de leerlingen in jouw les bewegingsonderwijs. En dan opeens realiseer je je:

Leraar bewegingsonderwijs is het mooiste beroep dat er is!

Our deepest fear

Our deepest fear is not that we are inadequate.
Our deepest fear is that we are powerful beyond measure.
It is our light, not our darkness
That most frightens us.

We ask ourselves
Who am I to be brilliant, gorgeous, talented, fabulous?
Actually, who are you not to be?
You are a child of God.

You playing small does not serve the world.
There's nothing enlightened about shrinking
So that other people won't feel insecure around you.

We are all meant to shine, as children do.
We were born to make manifest
The glory of God that is within us.

It's not just in some of us, it's in everyone.
And as we let our own light shine,
we unconsciously give other people permission to do the same.

As we're liberated from our own fear,
our presence automatically liberates others."

(Marianne Williamson (1996). A return to love)

Dankwoord

Dit boekje is tot stand gekomen omdat studenten het aangedurfd hebben verhalen met mij te delen, die niet direct binnen de glitter en glamour van social media met elkaar gedeeld worden. Verhalen, waarin ze zich kwetsbaar voelden, waarbij het even niet lukte, waarbij ze twijfelden aan hun leraarschap op basis van hun stage-ervaringen. Dit boekje was er nooit gekomen zonder de bijdragen van Anouk, Bram, Dionne, Jonathan, Mike, Noah, Rhys, Regilio, Sebas, Silvan, Toke, Vera, Youri, Wouter, Wilma, Erica, Sander, Jorg, Sven, Willemijn, nog een Jonathan, Antonia, Denisa, Jordy, Manouk, Mark, Puck, Erwin en Christian. Zij waren studenten van de minor Groepsdynamica aan de Calo en daarmee uitgenodigd om hun handelingsverlegenheid bespreekbaar te maken. Dat hebben zij zonder voorbehoud gedaan, waardoor hun ervaring leidraad is geworden tot het schrijven van dit boekje.

Mijn (ex-)collega's Tejo van den Berg, Chris Hazelebach, Roel van Beusekom, Ivo Dokman en Biek Leissner hebben kritisch meegelezen en waardevolle tips gegeven over de leesbaarheid en inhoud van de tekst. Door hun kritische blik is het boekje beduidend beter geworden. De leesbaarheid voor studenten is kritisch beoordeeld door Erica de Bok en Wouter Bakker, beide studenten uit de minor Groepsdynamica. Hun opmerkingen en suggesties waren van onschatbare waarde om de tekst nog beter leesbaar te maken.

Tenslotte rest mij de opmerking dat de Coronacrisis van begin maart tot half juni 2020 mij de ruimte verschaftte om aan deze tekst te schrijven. "Elk nadeel heb se voordeel", zou Johan Cruijff zeggen.

Verwijzingen

- 1 Stichting NIVOZ – Nederlands Instituut voor Onderwijs en Opvoedingszaken – is een vrijplaats voor denken en ontwerpen, een plaats van reflectie en dialoog, maar ook een plaats voor een kritisch correctief.
- 2 Visser, F. (regisseur) & Haak, G. (2018, 13 maart). *Het kan beter. Documentaire over het leven en werk van Luc Stevens*. [niet openbaar beschikbaar videobestand]. Driebergen: NIVOZ / Het Kind.
- 3 KVLO (2010). *Beroepsprofiel leraar lichamelijke opvoeding*. Geraadpleegd van https://www.basislessen.nl/sites/default/files/Beroepsprofiel%202011_0.pdf
- 4 Bewerkt van afbeelding (p. 9) uit Cohn, R.C. (1997). *Van psychoanalyse naar themagecentreerde interactie. Basisteksten*. Amsterdam: Boom/Nelissen.
- 5 Kelchtermans, G. (2012). *De leraar als (on)eigentijdse professional. Reflecties over de “moderne professionaliteit” van leerkrachten*. Den Haag: Nederlandse Onderwijsraad.
- 6 Leeferink, H. (2016). *Leren van aanstaande leraren op en van de werkplek* (proefschrift). Eindhoven: Technische Universiteit Eindhoven.
- 7 Kelchtermans, G. (2012). *De leraar als (on)eigentijdse professional. Reflecties over de “moderne professionaliteit” van leerkrachten*. Den Haag: Nederlandse Onderwijsraad.
- 8 Kelchtermans, G. (2012). *De leraar als (on)eigentijdse professional. Reflecties over de “moderne professionaliteit” van leerkrachten*. Den Haag: Nederlandse Onderwijsraad.
- 9 De *Vragenlijst Interpersoonlijk Leraarsgedrag* is voor gebruik te downloaden van https://kr1516.weebly.com/uploads/1/3/9/2/13921289/_vil_lkr.pdf
- 10 Saevi, T. & Husevaag, H. (2009). The child seen as the same or the other? The significance of the social conventions to the pedagogical relation. *Paideusis*, 18(2), pp. 29-41
- 11 Doodewaard, C. van (2009). *Praktijkkennis van docenten bewegingsonderwijs die lesgeven aan multiculturele klassen* (masterthesis Maatschappelijke Opvoedingsvraagstukken). Utrecht: Universiteit van Utrecht.
- 12 Doodewaard, C. van (2019). Pedagogische tact is makkelijk, totdat het moeilijk wordt. *De Lichamelijke Opvoeding*, 107(4), pp. 6-8.
- 13 Evelein, F. & Korthagen, F.A.J. (2011). *Werken vanuit je kern. Professionele ontwikkeling vanuit kwaliteiten, flow en inspiratie*. Amsterdam: Nelissen, pp. 136-137.
- 14 Kelchtermans, G. (2012). *De leraar als (on)eigentijdse professional. Reflecties over de “moderne professionaliteit” van leerkrachten*. Den Haag: Nederlandse Onderwijsraad.
- 15 Baart, A. (2011). *Van bewegen naar bewogenheid. Een fenomenologische verkenning van zorg geven in een politiek-ethisch perspectief*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.

-
- 16 Didactief Online (2016). *Hoe leraren naar leerlingen kijken*. Geraadpleegd van
17 <https://didactiefonline.nl/artikel/hoe-leraren-naar-leerlingen-kijken>
- 17 Evelein, F. & Korthagen, F.A.J. (2011). *Werken vanuit je kern. Professionele
ontwikkeling vanuit kwaliteiten, flow en inspiratie*. Amsterdam: Nelissen,
pp. 139-140.
- 18 Korthagen, F.A.J., Attema-Noordewier, S. & Zwart, R. (2014). Het contact tussen
leraar en leerling: verkenning van een basisbegrip. *VELON Tijdschrift voor
lerarenopleiders*, 35(3), pp. 73-84.
- 19 El Hadioui, I. (2011). *Hoe de straat de school binnendringt. Denken vanuit de
pedagogische driehoek van de thuiscultuur, de schoolcultuur en de straatcultuur*.
Geraadpleegd via [https://monicahekoop.files.wordpress.com/2013/01/el-
hadioui-i-2011-hoe-de-straat-de-school-binnendringt_deel2_def.pdf](https://monicahekoop.files.wordpress.com/2013/01/el-hadioui-i-2011-hoe-de-straat-de-school-binnendringt_deel2_def.pdf)
- 20 Leary Academy (2016). *De kracht van 8*. Gratis e-book te downloaden van
<http://www.learyacademy.nl/publicaties/ebook.php>
- 21 Kelchtermans, G. (2018). *Koester de kwetsbaarheid in je professionaliteit*
[videobestand]. Geraadpleegd van www.youtube.com/watch?v=8zPbHDLw8pY
- 22 Bruin, A. de (red.) (2019). *Moeten we dan alles goedvinden? Een uitgave van de
Janusz Korczak Stichting*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- 23 Meirieu, Ph. (2016). *De plicht om weerstand te bieden*. Culemborg: Phronese.
- 24 Evelein, F. & Korthagen, F.A.J. (2011). *Werken vanuit je kern. Professionele
ontwikkeling vanuit kwaliteiten, flow en inspiratie*. Amsterdam: Nelissen, pp. 138
- 25 Brown, B. (2019). *Durf te leiden. De kracht van kwetsbaarheid voor moedige
leiders*. Amsterdam: A.W. Bruna Uitgevers B.V.
- 26 deze term is mij aangereikt door Tejo van den Berg, ex-collega op de Calo.
- 27 Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- 28 Koopmans, L. (2016). *Dit zijn wij! De kracht van de ontmoeting*. [citaat p. 49].
Zaltbommel: Thema.
- 29 Quote Anais Nin (1914-1977), in Frankrijk geboren Amerikaans schrijfster en
danseress.
- 30 Vonk, R. (2013). *Sociale Psychologie*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
31 <https://margovaneijck.wordpress.com/2014/05/26/conflicttijlen/>
- 32 [https://www.desteven.nl/leerdoelen/persoonlijke-leerdoelen/conflicthantering-
leerdoelen/conflicttijl-inzicht](https://www.desteven.nl/leerdoelen/persoonlijke-leerdoelen/conflicthantering-leerdoelen/conflicttijl-inzicht)
- 33 Evelein, F. & Korthagen, F.A.J. (2011). *Werken vanuit je kern. Professionele
ontwikkeling vanuit kwaliteiten, flow en inspiratie*. Amsterdam: Nelissen.
- 34 Dols, R. (2015). *Professionele loopbaancoaching. Praktijkboek voor het
begeleiden van loopbaanvragen*. Culemborg: van Duuren Management.
- 35 Wijland, I. (2015). *Emotionele welbevinding van docenten in het basisonderwijs.
Wat gebeurt er als de school onder controle staat van de onderwijsinspectie*
(masterthesis). Utrecht: Universiteit van Utrecht.
- 36 Evelein, F. (2005). *Psychologische basisbehoeften van docenten-in-opleiding. Een
onderzoek naar het verband tussen de basisbehoeftevervulling van docenten-in-*

-
- opleiding, hun interpersoonlijk functioneren en de inzet van kernkwaliteiten (proefschrift). Utrecht: IVLOS Universiteit Utrecht.
- 37 Spreuk van de Coachingskalender op 14 april 2019.
- 38 Buist, K.L. (2004). *Slecht heeft meer effect dan goed*. Geraadpleegd via https://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/10729/Buist_K&A-Opmerkelijk.pdf
- 39 Evelein, F. & Korthagen, F.A.J. (2011). *Werken vanuit je kern. Professionele ontwikkeling vanuit kwaliteiten, flow en inspiratie*. Amsterdam: Nelissen, pp. 143-145.
- 40 Bransen, J. (2019). *Gevormd of vervormd? Een pleidooi voor ander onderwijs*. Leusden: ISVW Uitgevers.
- 41 SLO (2007). *Concretisering van de kerndoelen bewegen en sport. Kerndoelen voor de onderbouw VO*. Enschede: SLO
- 42 Hornstra, L., Peetsma, T., Veen, I. van der & Weijers, D. (2016). *Motiverend lesgeven. Handleiding voor docenten*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- 43 Doodewaard, C. van (2019). Pedagogische tact is makkelijk, totdat het moeilijk wordt ... *De Lichamelijke Opvoeding*, 107(4), pp. 6-8.
- 44 Gerritse, D. (2019). *Mijn Meester. Het inspiratieartikel van Rien van den Heuvel*. Geraadpleegd via https://nivoz.nl/uploads/2019/10/MK166_Mijn_Meester_Dorus_Gerritse_voor_NIVOZ.pdf
- 45 Baart, A. (2011a). *Een theorie van presentie*. Amsterdam: Boom Lemma.
- 46 Evelein, F. & Korthagen, F.A.J. (2011). *Werken vanuit je kern. Professionele ontwikkeling vanuit kwaliteiten, flow en inspiratie*. Amsterdam: Nelissen, pp. 150-152.
- 47 Siegers, F. (2002). *Handboek supervisiekunde*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- 48 Dialoog (n.d.). *Introvisie. Naar inzicht en uitzicht met behulp van Dynamische Oordeelsvorming*. Geraadpleegd van www.dialoog.net/wp-content/uploads/2018/11/introvisie.pdf
- 49 Kelchtermans, G. (2012). *De leraar als (on)eigentijdse professional. Reflecties over de "moderne professionaliteit" van leerkrachten*. Den Haag: Nederlandse Onderwijsraad.
- 50 Brown, B. (2013). *De moed van imperfectie. Laat gaan wie je denkt te moeten zijn*. Amsterdam: Lev.
- 51 Aoki, T. T. (1993). Legitimizing lived curriculum: Towards a curricular landscape of multiplicity . *Journal of Curriculum and Supervision*, 8(3), pp. 255-268.
- 52 Kelchtermans, G. (2012). *De leraar als (on)eigentijdse professional. Reflecties over de "moderne professionaliteit" van leerkrachten*. Den Haag: Nederlandse Onderwijsraad.
- 53 Onderwijsraad (2013). *Leraar zijn. Meer oog voor persoonlijke professionaliteit*. Den Haag: Onderwijsraad.
- 54 Baumeister, R.F., Bratslavsky, E., Finkenauer, C. & Vohs, K.D. (2001). Bad Is Stronger Than Good. *Review of General Psychology*, 5(4), pp. 323-370.