

## Deel 3

### Indicatoren van de professionele ontwikkeling van LIO's

#### Hoofdstuk 11

#### Opleiden tot competent handelen

In dit onderzoek wordt veranderd met visie (deel 1, paragraaf 1.4).

*Opleidingsonderwijs met een 'krachtige' leerwerk omgeving kan een brede en diepgaande ontwikkeling van het professioneel handelen van studenten bevorderen. Het opleidingsonderwijs inclusief het gedrag van opleiders en coaches fungeert hierbij als model voor het onderwijs dat LIO's in de school kunnen realiseren. De (leer)taken en projectonderwerpen passen bij dit model. Het didactisch vertalen van de ervaren 'krachtige' leerwerk omgeving naar toepassing in de school in combinatie met het ontwikkelen van een daarop aansluitend eigen vakconcept, zijn belangrijke competenties van het professioneel handelen.*

*Opleiden is praktijkgericht, realistisch én geïntegreerd. Theorie én praktijk en opvattingen én concrete acties worden voortdurend op elkaar afgestemd. Het belangrijkste is het ontwikkelen van een eigen praktijktheorie.*

In dit deel worden de inhouds beschreven die in het LIO-traject als onderwijsthema's aan bod komen en waardoor professionele competenties worden ontwikkeld. De nadruk ligt op het ontwikkelen van het lesgeven in de schoolsituatie, het functioneren als LIO-sectie, het begeleiden van collega's (de mede-LIO's, de coach en de vakcollega's in de school), het maken van beleid, het ontwikkelen van het eigen vakconcept en dat van het team.

In deel 2 (paragraaf 9.2) is het begrip competentie omschreven als een persoonlijk geïntegreerd geheel van verwante kennis, vaardigheden en houdingen die van invloed is op een belangrijk deel van iemands taak in een bepaalde omgeving. Het resultaat kan worden vastgesteld op basis van aanvaarde relatieve normen én kan worden verbeterd. Om professioneel te kunnen handelen zijn competenties nodig. Door assessments wordt nagegaan in welke mate en op welk niveau de competenties zijn ontwikkeld.

Professionele ontwikkeling van de LIO's wordt door indicatoren getypeerd. Het begrip indicator heeft dezelfde betekenis als eerder in deel 2, paragraaf 7.3, is omschreven. Indicatoren van professionele ontwikkeling zijn gelijktijdig de competenties van het professioneel handelen. De indicatoren worden in dit deel inhoudelijk beschreven. Zie figuur 11.1.

<i>Op didactisch gebied</i>	<i>Op managementgebied</i>
a. reflecteren (hoofdstuk 3)	a. reflecteren (hoofdstuk 3)
b. begeleiden van leerlingen (hoofdstuk 4)	b. begeleiden(d scholen) van jezelf en collega's (hoofdstuk 4)
c. conceptueel handelen en visie hebben (hoofdstuk 5)	c. beleid maken en visie hebben (hoofdstuk 5)
d. lesgeven of didactisch handelen (hoofdstuk 5)	d. organiseren, samenwerken in een team en samen ontwikkelen van een professionele cultuur (hoofdstuk 1)
e. ontwerpen van plannen en middelen op microniveau (hoofdstuk 5)	e. ontwerpen van plannen en middelen op mesoniveau (hoofdstuk 5)

*Figuur 11.1. Indicatoren van professionele ontwikkeling.*

Met de 'krachtige' leerwerk omgeving in deel 2 zijn de contextindicatoren van een opleidingssysteem aangegeven. De indicatoren van professionele ontwikkeling (deel 3) zijn aanduidingen van 'wat er toe doet', de procesindicatoren. De gerealiseerde competentieniveaus zijn de aanduidingen van het niveau van start- en mogelijke doorgroeibekwaamheid, de output van het opleidingsonderwijs. Professie, professioneel en professional krijgen in elk beroep een specifieke invulling. In hoofdstuk 2

wordt nagegaan wat dit voor het opleiden van bewegingsbeïnvloeders betekent. Met name wordt ingegaan op de betekenis van het ‘veranderen’ in het LIO-traject. In hoofdstuk 3 wordt aangegeven dat kritisch reflecteren op het eigen gedrag een kerncompetentie is en van groot belang voor de eigen professionele ontwikkeling. Nauw met reflecteren verbonden is het leren te leren, het verkrijgen van strategieën om beroepsproblemen zelf te kunnen oplossen en het maken van aanpakplannen. In hoofdstuk 4 komt het begeleiden scholen in opleiding én school ter sprake. Op het gebied van professioneel ontwikkelen kun je veel zelf, maar het is ook professioneel om collega’s al begeleidend te scholen of open te staan voor hulp van anderen bij de eigen ontwikkeling. In hoofdstuk 5 staat het conceptueel ontwikkelen centraal en het vertalen daarvan in didactisch handelen in lessen bewegingsonderwijs. Dat handelen wordt geleid door een vakconcept dat ook een aanjager kan zijn voor een verdere professionele ontwikkeling. Een model van een vakconcept fungeert in dit onderzoek als een referentiemodel. Het lesgeven komt niet expliciet ter sprake. Alle aandacht richt zich op de ontwikkeling van het vakconcept. Het biedt mogelijkheden voor verdieping van het lesgeven. De vraag is levert een ‘goed’ vakconcept ook beter onderwijs op? In hoofdstuk 6 zijn de competenties en assessments beschreven, die in het LIO-traject centraal staan. Opmerkingen over toepassingen in het LIO-traject worden aan het einde van een paragraaf of hoofdstuk opgenomen of zijn in de tekst vermeld.

## **Hoofdstuk 12**

### **Professioneel handelen**

In dit hoofdstuk wordt ingegaan op 'wat' professioneel handelen als bewegingsbeïnvloeder in het algemeen inhoudt en als vakdocent bewegingsonderwijs c.q. als sectie of team van vakdocenten in het bijzonder. In paragraaf 12.1 krijgt de semi-professionele status van de leraar aandacht. De noodzaak zich meer te gaan professionaliseren komt in 12.2 ter sprake. De individuele en omgevingsfactoren, die daarbij een rol spelen worden in 12.3 geanalyseerd. In paragraaf 12.4 wordt ingegaan op de kenmerken van een professioneel team. Als professional of professioneel team is werken binnen een professionele cultuur stimulerend. In 12.5 wordt ingegaan op de aspecten van 'veranderen' door een lerend team en in 12.6 gaat het om de aspecten binnen een opleiding die voor 'veranderen' van belang kunnen zijn.

#### **12.1 Het beroep van leraar: een semi-professie**

Een professie is een bepaald beroep met kenmerken als:

- een geheel van systematische geordende en overdraagbare theoretische kennis en/of hoge graad van deskundigheid (Hoyle & John, 1995, p. 4);
- een autoriteit om taken die op het gebied van het beroep liggen zelfstandig uit te voeren en daarop gebaseerde beslissingen te nemen (Mok, 1996, p. 179);
- een door de gemeenschap gesanctioneerd prestige (Knoers, 1987, p. 6);
- een gerichte beroepsopleiding (Mok, 1996, p. 179);
- verantwoordelijkheid voor de professionele ontwikkeling, die zowel ligt bij de individuele beroepsbeoefenaar als bij de beroepsgroep als geheel en dat blijkt uit: continue reflectie op het eigen handelen, cursussen om 'bij' te blijven, bezoek aan congressen en dergelijke, consultatie van collega's en open staan voor feedback en een abonnement op een vakblad (Leuven & Vink, 1988, p. 11);
- een fundamentele oriëntatie op dienstverlening (Knoers, 1987, p. 6), veelal geformaliseerd in een ethische beroepscode (Leuven & Vink, 1988, p. 11);
- een bepaalde beroeps cultuur, die gehandhaafd wordt door formele organisaties (beroepsvereniging) en informele collegiale contacten (Knoers, 1987, p. 6), alsmede door bepaalde institutionele verbanden (Mok, 1996, p. 188-189).

Een professie is volgroeid als differentiatie, institutionalisering en legitimering zijn voltooid en het beroep wettelijke bescherming kent in de vorm van titelbescherming of wettelijk tuchtrecht. Er is dan sprake van een duidelijk taakveld, een beroepsaanduiding, een beroepsvereniging en een formele opleiding. Professionalisering verbetert de kwaliteit van de dienstverlening door beroepsbeoefenaren (Kwakman, 1999). Passen we de kenmerken toe op het beroep van (vak)docent, dan constateren we dat het beroep niet aan alle kenmerken voldoet. Het is (nog) een semi-professie. In de omgeving waarin (vak)docenten werken wordt de autonomie beperkt door schoolleiding, schoolbestuur en overheidsregelingen. Docenten maken in beperkte mate plannen en leermiddelen. Veel materiaal wordt door collega vakdidactici ontworpen. Er is weinig invloed van de beroepsgroep op de inhoud van en de toetreding tot de beroepsopleidingen. Vakdocenten bewegingsonderwijs hebben een beroepscode maar geen toezicht en invloed op de kwalificering en toetreding van nieuwe beroepsgenoten<sup>1</sup> en zijn niet onderworpen aan controle en disciplinaire maatregelen van beroepsgenoten. Er bestaat beperkte eenstemmigheid over de bij het vak horende werkprocedures en standaardoplossingen. De theoretische en praktische kennisbasis wordt gezien als onvolledig en als niet geheel voldragen. Wat overblijft zijn de eisen van expertise en de oriëntatie op dienstverlening. De professionele ontwikkeling van vakdocenten richt zich op het verbeteren van die kennisbasis (Sikkes, 2000).

## 12.2 Professionaliseren

Professionaliseren is het verbeteren van de kwaliteit van dienstverlening en deze steeds meer laten voldoen aan de criteria van een volledige professie. Het is een streven naar optimalisering van kennis, vaardigheden en attitudes van beroepsbeoefenaren door een al doende leren (Clement, 1995; Fullan, 1991; Hoyle & John, 1995; Huberman, 1995; Peters, 1997; Pouwels & Bergen, 1997; Rosenberg & King-Sears, 1993; Smylie, 1995; Vandenberghe & Van den Berg, 1997). Een onderzoekende, kritisch reflectieve beroepshouding ondersteunt en bevordert dit proces van bijblijven, jezelf scholen en het opbouwen van een eigen beroepsidentiteit. Dat laatste betekent een bewust zijn of worden van de eigen sterke punten, de persoonlijke waardegebieden en het inhoud en vorm geven daarvan in het beroep (Kelchtermans, 1994).

Professioneel handelen is toepassen van competenties bij de oplossing van (kern)problemen en de aanpak van (kern)taken in een beroep. Een werkomgeving als het team, de school of het onderwijs is van invloed op de mate van professioneel handelen van een vakdocent. Uit onderzoek (Van Huizen et al., 2002) blijkt dat docenten in opleiding vooral leerling- en minder vakgericht zijn, zelfstandig werken belangrijker vinden dan samenwerken, meer belang hechten aan ontwikkelingen van leerlingen dan ontwikkelingen in de samenleving en aan lesgeven de voorkeur geven boven het functioneren in de school. De betrokken opleidingen willen model zijn voor het onderwijs in de school, maar studenten vinden de schoolpraktijk belangrijker voor de ontwikkeling van hun beroepsbeeld. Een onderzoekende houding krijgt van hen geen al te hoge prioriteit. Er is nadrukkelijk begeleiding en sturing vanuit de opleiding nodig om tot een anders gerichte instelling te komen.

Scholen en opleidingen streven er steeds meer naar om de verantwoordelijkheden zo ‘laag’ mogelijk in de organisatie te leggen. Docenten worden hierdoor steeds meer aangesproken op hun resultaatverplichting, terwijl het voorheen vooral om een inspanningsverplichting ging (Lagerwey, 1998). Deze nieuwe verplichting bevordert de professionalisering (Van Boekel & Zuylen, 1997). Een ideale werkomgeving ontstaat als het veranderen onderdeel van schoolbeleid is dat:

- op verbetering van de effectiviteit is gericht;
- voortdurend plaatsvindt;
- prioriteit geeft aan veranderingen in het onderwijs en het leren;
- docenten en lerenden als het belangrijkste werkkapitaal van de organisatie ziet (Verbeeten, 1999).

Bij deze beschrijving wordt ook wel van een lerende organisatie gesproken. Zie daarvoor deel 2, paragraaf 8.4.5.

### *Visies op professionaliteit.*

Hoyle & John (1995) onderscheiden een beperkte en een uitgebreide professionaliteit. Grofweg geeft dat een beeld van de vakdocent tegenover de schooldocent. Zo'n óf-óf-typing is niet echt realistisch. Als je dit vervangt door meer positief geformuleerde kenmerken heb je beide opvattingen van professionaliteit nodig (Auer, 1998; Buskernolen & Slotman, 1999; Deckers et al., 1996; Kwakman, 1999; Simons, 1998a; Verbiest, 2002; Weggeman, 1997). Een professional zal elk kenmerk in enige mate uitvoeren en daarbij het juiste doen op het juiste moment. De kenmerken houden verband met aspecten als controle, verantwoording en flexibiliteit (Clement, 1995; zie figuur 12.1).

<p><i>Vakdocent:</i>  Heeft vertrouwen in eigen onderwijservaring en aanpak ('lesgeven centraal').  Beïnvloedt het (samen) bewegen (over bewegen) van leerlingen op een effectieve en efficiënte manier en gaat goed met leerlingen om.  Bouwt didactische routines binnen lesgeeftaken op.  Is inhoudelijk en praktisch gericht, ook in nascholing.  Reflecteert frequent en richt zich daarbij vooral op verbeteren van het eigen onderwijs.</p>	<p><i>Schooldocent:</i>  Stelt belang in professionele samenwerking en een elkaar begeleiden(d scholen), het willen vormen van een lerend team.  Toont grote interesse voor nieuwe ontwikkelingen ('onderwijs is veranderbaar'), probeert deze toe te passen, stelt gangbare praktijk ter discussie en reflecteert frequent.  Heeft belangstelling voor vakoverstijgende zaken, schoolbeleid, mesotaken en is wendbaar in de school.  Is ook gericht op theorie en resultaten van onderzoek.  Houdt vakliteratuur bij, doet aan nascholing en is sterk bij het vak betrokken.</p>
--	---

*Figuur 12.1. Typering van een vak- én schooldocent.*

In algemene zin typeert Kaldeway (1999, p. 25) een professional als volgt. Zie figuur 12.2.

Ondernemend	Praktijkgericht	Onderzoekend	Communicatief	Reflectief	Deskundig
Leren zelf-verantwoordelijk te leren	leren creatief om te gaan met praktijkproblemen	leren systematisch informatie te verzamelen en te presenteren	leren samenwerken/ teamleren; leren doelgroepgericht te werken	leren het eigen handelen te analyseren en bij te sturen	leren het vakgebied bij te houden en verder te ontwikkelen

*Figuur 12.2. Kenmerken van een professional.*

Kenmerkend voor een professional is het voortdurend willen ontwikkelen en verbeteren van het beroepsmatig handelen. Het is het resultaat van leerervaringen én het resultaat van de wijze waarop betekenis aan de eigen werksituatie wordt gegeven (Van den Berg & Vandenberghe, 1999). Professionaliteit en professionele ontwikkeling zijn identiek (Eraut, 1993; 1995; Kwakman, 1999). De hier genoemde kenmerken van een vak-/schooldocent én de typering van een professional sluiten aan op kwaliteiten, waarover elke professional moet beschikken (Van Delden, 1995):

1. Conceptuele ontwikkeling, ontwikkeling van visie voor een vak of een team: de strategische bekwaamheid.
2. Ontwikkeling van reflectieve, communicatieve, samenwerkings- en begeleidingsbekwaamheid.
3. Ontwikkeling van beleidsplannen, programma's en onderwijsleermiddelen: de planningsbekwaamheid.
4. Ontwikkeling van 'krachtige' bewegings- of werksituaties en het stimulerend beïnvloeden van leerlingen en collega's: de didactische en managementbekwaamheid.

*In dit onderzoek worden de vier professionele kwaliteiten benoemd als kerncompetenties van professioneel handelen. Ze zijn tegelijk op te vatten als indicatoren van professionele ontwikkeling.*

In hoofdstuk 16 wordt de toepassing in het LIO-traject beschreven.

## 12.3 Invloeden op professionele ontwikkeling

Professionele ontwikkeling hangt af van een mix van persoonlijke factoren (bijvoorbeeld interesse en opvattingen), omgevingfactoren (bijvoorbeeld taken en samenwerking), het belang van elke factor (ten opzichte van elkaar) én is een gevolg van de interactie tussen persoon én omgeving (Little, 1999). Wat de één in een werksituatie uitdagend vindt, hoeft dat voor een ander niet zo te zijn. Zo leidt samenwerking niet vanzelf tot leren, want te veel nadruk op collegialiteit kan ook tot gevolg hebben dat er weinig waardering is voor afwijkende meningen van een individuele docent. Het onderdruk van de groep moeten aanpassen aan bestaande normen of praktijken kan diepgang in de samenwerking verhinderen (Clement, 1995; Hansén, 1998).

### 12.3.1 Individuele factoren die professionele ontwikkeling beïnvloeden.

Docenten hebben voor hun ontwikkeling naast ‘knowledge-for-practice’ of formele kennis, ook ‘knowledge-in-practice’ of ervaringskennis nodig (Vandenberghe & Keichtermans, 2002). Onderzoek naar het denken van leraren onderscheidt cognities tijdens het lesgeven en cognities, die betrekking hebben op opvattingen van docenten (Verloop, 1995). Dat laatste wordt, gezien de effecten op het onderwijsgedrag, het meest belangrijk gevonden. Onderzoek richt zich op het in kaart brengen van deze cognities, achterhalen van de oorsprong en de functies ervan (Beijaard, 1995; Clement, 1995; Kelchtermans & Vandenberghe, 1995). Ze zijn te typeren als opvattingen of waardegebieden (Hermans, 1981; Pearn et al., 1998). Ze zijn sterk van invloed op het gedrag van mensen in organisaties én bij het veranderen daarvan (Hofstede, 2001). ‘Waardegebieden’ zijn alle zaken die een persoon belangrijk vindt en omvatten dus ook waarden en normen. ‘Waarden’ zijn (deels) impliciete opvattingen ten aanzien van wenselijke gedraguitskomsten en verwant met onderliggende idealen en wenselijk geachte situaties. Ze zijn duurzaam, generalistisch, voorschrijvend en vaak bipolair (hebben twee uitersten die als een continuüm zijn op te vatten). ‘Normen’ verwijzen naar richtlijnen betreffende de wijze waarop mensen zich in bepaalde contexten dienen te gedragen en zijn daarmee sterk verwant met gedrag (Rousseau, 1990).

De wijze waarop individuen hun omgeving waarnemen en interpreteren is bepalend voor hun gedrag (Baars-van Moorsel, 2003). Dat kan ook een gezamenlijke perceptie zijn. Op basis van voor hen betekenisvolle (loopbaan)ervaringen ontwikkelen docenten een geheel van cognities, dat ze hanteren om situaties in hun dagelijkse beroepspraktijk vanuit hun persoonlijk referentiekader te interpreteren, te handelen en te verantwoorden. Dit persoonlijk interpretatiekader omvat twee verschillende domeinen die empirisch zijn gereconstrueerd op basis van loopbaanverhalen:

1. Het professionele zelfverstaan, bestaande uit opvattingen van een persoon over zichzelf als (vak)docent).
2. De subjectieve onderwijstheorie, bestaande uit een geheel aan kennis en opvattingen dat wordt gebruikt om het professioneel handelen vorm te geven.

Dit vormt samen een beroeps- of vakconcept (Beattie, 1995; Verloop, 1995; Verloop & Wubbels, 1994).

Docenten ontwikkelen op basis van hun ervaringen bij het lesgeven allerlei impliciete kennis en opvattingen over leerlingen, leerinhouden, lesgeven en effectiviteit van hun eigen gedrag (Lieberman, 1996). Omdat ervaringen op zich niet voldoende zijn om groei te stimuleren, wordt voor het ontwikkelen en verbeteren van de praktijkkennis reflectie op eigen ervaringen noodzakelijk geacht. Het belang van opvattingen voor het (bijvoorbeeld didactisch) handelen speelt bij onderwijsverandering in de betekenis van vernieuwing, een belangrijke rol (Fullan, 1991; Van den Berg & Vandenberghe, 1999). Het socialisatieproces van een docent in een team (sectie en school) leidt tot de kans op problemen bij de overgang van opleiding naar werk, vanwege sterke verschillen in de kijk op het vak en het zich moeten aanpassen aan de bestaande normen en waarden in het nieuwe team (Clement, 1995). Deze ‘praktijkschok’ kan zich manifesteren als werkdruk, stress,

psychische en fysieke klachten (Müller-Fohrbrodt et al., 1978). De externe druk kan tot het veranderen van onderwijsgedrag leiden. Maar ook tot verandering van opvattingen over wat 'goed' onderwijs is of behoort te zijn en zelfs tot verandering in het gevoel van aantasting van eigenwaarde. Een beginnende docent staat het sterkst als deze beschikt over een genuanceerd en meer doordacht vakconcept, een laag angstniveau, relativering, intrinsieke beroepsgemotiveerdheid, een bereidheid om risico's te nemen en voldoende zelfvertrouwen. Deze factoren bufferen de effecten van een praktijkschok. Het LIO-traject kan een praktijkschok voorkomen of verminderen. Coach en opleiders bieden mogelijkheden voor begeleiding op afstand. Een voorbeeld van begeleiding is het samen met de coach uitvoeren van een mesotaak als (leer)project en het implementeren van deze 'vernieuwing' in de school.

*In dit onderzoek ligt veel nadruk op het ontwerpen van een subjectieve onderwijstheorie of vakconcept en het op waarde toetsen van opvattingen in de praktijk door te experimenteren met onderwijsmethoden. Het begeleidend scholen van elkaar en door opleiders en coach in combinatie met het leren systematisch te reflecteren kunnen een bijdrage leveren aan de professionele ontwikkeling.*

### *12.3.2 Omgevingsfactoren die professionele ontwikkeling beïnvloeden.*

Een strategie van institutionele ontwikkeling zorgt voor een permanente interactie tussen individu en organisatie (Fullan, 1992; Fullan & Hargreaves, 1992; Hargreaves, 1994). Vanaf begin jaren negentig is de school verantwoordelijk voor nascholingen van het personeel. Team- en schoolgerichte nascholing, afgestemd op problemen en behoeften binnen de school, zijn nu realiseerbaar. Daarbij wordt de kans op succesvolle implementatie van innovaties groter omdat nieuwe kennis en vaardigheden direct in de werksituatie kunnen worden toegepast en collega's elkaar daarbij kunnen helpen (Bergen, 1996; Clement, 1995; Eraut, 1995; Wubbels, 1996). Het gebeurt in werkvormen als cursussen, begeleiding (collegiale consultatie, intervisie, coachen), zelfscholing, leerprojecten en netwerken. De effecten van deze werkvormen zijn overigens nog onvoldoende onderzocht (Kwakman, 1999).

Er wordt veel belang gehecht aan schoolontwikkeling als basis voor de professionele ontwikkeling van docenten (Van den Berg & Vandenberghe, 1999; Lagerweij & Haak, 1996). Kern daarvan is het bevorderen van het kritisch-reflectief leren door docenten binnen een school en het zoeken naar een goede balans tussen autonoom en collegiaal handelen.

De condities, waaronder op school leerprocessen plaatsvinden voor het veranderen van opvattingen en gedrag, zijn vaak matig tot slecht. Binnen een schoolorganisatie vindt over veranderingen vaak te weinig interactie plaats (Fullan, 1993). Volgens Little (1993) vereist veranderen in het onderwijs een ontwikkeling waarbij docenten actief betrokken zijn, meer zelfstandig en samen problemen oplossen en kennis genereren (Osterman & Kottkamp, 1993). Docenten leren van elkaar en zorgen voor enthousiasme en ondersteuning. Het met elkaar delen van ervaringen en opvattingen kan het praktisch handelen positief beïnvloeden (Hansén, 1998; Reezigt, 1997; Tillema, 1995). Kwakman komt in haar onderzoek (1999, p. 182) in dit verband tot de volgende conclusies:

1. Docenten leren op de werkplek sterk impliciet. Het leren wordt niet bewust gezocht, maar vloeit voort uit activiteiten of situaties. Leren en werken zijn zo geïntegreerd dat een zelfde activiteit zowel leerdoel als object van leren kan worden gezien. Onbewust leren speelt in professionele ontwikkeling een belangrijke rol. Taak- en werkomgevingskenmerken zijn subjectief en worden sterk verschillend waargenomen. Het bevorderen van het leren van docenten moet meer op maat plaatsvinden, rekening houden met voorkeuren en interesses én aansluiten bij voorervaringen. Ook de verdeling van taken moet meer aansluiten bij de ontwikkelingsbehoeften van de docent. Niet-lesgevende taken kunnen een functie vervullen bij het bestrijden van routinegedrag, het stimuleren van de professionele ontwikkeling en het verminderen van de taakbelasting.
2. Reflectie ontstaat eerder in situaties waarin het geven of ontvangen van feedback georganiseerd is.

Docenten gaan niet actief op zoek naar feedback over het eigen functioneren. Een aantal bronnen van leren zoals lerenden, ouders of collega's wordt niet optimaal gebruikt (Bolhuis & Kluvers, 1996; Reezigt, 1997). Reflectie én samenwerking kán leiden tot specifieke leereffecten of een verandering in referentiekader (Clement, 1995; Eraut, 1995; Imants, 1998).

3. Docenten handelen vooral op basis van routines. Het veranderen van een eigen referentiekader moet dus gedoseerd en bewust plaatsvinden. Onderwijskundige en/of vakdidactische literatuur wordt weinig gelezen. Vernieuwende activiteiten komen beperkt aan bod. Het leren in scholen is vaak niet georganiseerd. Samenwerking gericht op het uitwisselen van ervaringen, ideeën, opvattingen over lesgeven is vaak te beperkt aanwezig.

Bij het al of niet op innovatie ingesteld zijn, speelt de perceptie van de eigen competentie voor het kunnen realiseren van onderwijsvernieuwingen een belangrijke rol (Kwakman, 1999, p. 189). Die perceptie houdt in dat de docent van onderwijsbeleid op de hoogte is en wil zijn. Daarnaast worden vakinhoudelijke ontwikkelingen en inzichten én het verwerven van 'nieuwe' didactische vaardigheden nadrukkelijk nagestreefd. Het kunnen onderzoeken én implementeren is hiervoor voorwaarde. De verwachting is dat met name bij modellen van begeleiding, scholing en coaching, die reflectie en feedback op het dagelijks handelen in de opleiding, school, klas en groep mogelijk maken, groei in onderwijscompetenties plaatsvinden. Dit sluit aan bij een kernprincipe van een lerende organisatie c.q. lerend team: het feedbackprincipe (Van den Berg & Vandenberghe, 1999, p. 173).

#### **12.4 Een professioneel werkend en lerend team**

Een 'krachtige' werkleeromgeving van vakdocenten biedt hun mogelijkheden om te functioneren als een professioneel werkend en lerend team (zie deel 2, paragraaf 8.4.5). Het is een vertaling van de indicatoren van een 'krachtige' leerwerkcomgeving op het subsysteem team van opleiders of vaksectie. De mate van professionaliteit kan per team variëren en wordt bepaald door de omvang aan activiteiten en de wijze van uitvoering daarvan. Het gaat vooral om de volgende activiteiten:

1. Er is een meerjarig beleidsplan, een jaarlijks ontwikkelingsplan en een actieplan per onderwerp, waarin wordt aangegeven 'wat' in en bepaald cursusjaar verbeterd of vernieuwd moet worden. Op basis van praktijkgericht onderzoek worden ontwikkelingen in concrete acties vertaald en ingevoerd. Er is samenhang tussen onderzoeken, ontwikkelen en implementeren. Het beleid past binnen de ontwikkelingen in de opleiding.
2. Er wordt meegedacht en ontwikkeld ten aanzien van het schoolbeleid. Er is sprake van een sterke betrokkenheid bij school én vak.
3. Er is een werkplan bestaande uit deelplannen en modules, die door alle leden van het team worden uitgevoerd. Jaarlijks worden één of meer onderdelen bijgesteld of ontwikkeld. Individuele afwijkingen in het gebruik zijn bekend en beargumenteerd.
4. Er is intern een verdeling van taken (Van der Gugten & Loopstra, 1996). Van de kwaliteiten van elkaar en deskundigheden wordt bij de inzet van taken bewust gebruik gemaakt. Voor LIO's zijn de volgende taken in het voortgezet, het speciaal en het primair onderwijs (de laatste twee aangegeven met een \*) mogelijk.

Op het taakgebied 'begeleiden van leerlingen': het begeleiden van een schoolsportcommissie (bestaande uit leerlingen) of leerlingenraad, mentor van een kleine groep of assistent van een mentor, assistent van een schooldecaan, councillor, remedial teacher\*, docent studielessen, huiswerkbegeleider.

Op het taakgebied 'ontwikkelen van programma's': ontwerper van modules, themaplannen en/of leermiddelen\*, ontwerper van toetsmaterialen\*, presentatie van workshops op bepaalde bewegingsgebieden zoals bommen, turnen, atletiek, spel, boksen en judo\*, bijsteller en/of ontwerper van vakwerkplannen of delen daarvan, programma van toetsen en afsluitingen\*.

Op het taakgebied 'managen, samenwerken, organiseren': deelnemer aan sectie-, personeels-/team-\*, rapportenvergaderingen, ouderavonden\*, deelnemen aan studiedagen van de school, vakvereniging of



onderwijsorganisaties, (mede-)beheerder van materialen\*, organiseren van sportdagen\*, (sport)kampen, clinics\*, instuiven\*, deelnemer aan (school- of) sectie- of teamprojecten\* , ontwerper van een beleidsplan(onderdeel) zoals een PR-plan ontwerpen\* ,

5. Er is periodiek (zo mogelijk wekelijks) een goed georganiseerd overleg waarin organisatorische, inhoudelijke zaken én de aanpak van het onderwijs regelmatig en systematisch aan bod komen. Met enige regelmaat is er gedurende een dagdeel een themabespreking. De onderwerpen worden systematisch besproken. Ze zijn voorbereid en er worden afspraken gemaakt over het vervolg.

6. Er is een gemeenschappelijk vakconcept uitgeschreven inclusief individuele daarvan afwijkende opvattingen. Jaarlijks worden aspecten van dat concept in concrete activiteiten vertaald. Er worden bijvoorbeeld gezamenlijk periodeplannen en modules gemaakt.

7. Sectieleden zijn voortdurend bezig hun kwaliteiten en deskundigheden op onderwijs- en vakgebied door vormen van scholing verder te ontwikkelen. Ook hierbij wordt van de kwaliteiten van elkaar gebruik gemaakt.

8. Het delen van (leer)ervaringen en deze productief maken is gewoonte. Intervisiegesprekken komen veelvuldig voor. Het elkaar onderling informeren, helpen, consulteren en coachen wordt regelmatig toegepast. Er is een goede interne (met bijvoorbeeld directie, andere secties en in het eigen team) en externe communicatie. Er worden netwerken ontwikkeld met sportorganisaties, gemeentelijke diensten, andere scholen of beroepsverbanden.

9. Het team is verantwoordelijk voor de besteding van een eigen budget, schaft materiaal aan en regelt onderhoud van materiaal en accommodatie.

10. Er wordt ook een eigen personeelsbeleid gevoerd. Het team is betrokken bij aanstellingen. Maakt het onderling coachen c.q. collegiale consultatie tot systeem. Er is sprake van (enige) roulatie bij het uitvoeren van taken. De sectieleider heeft een coördinerende rol: de 'playing captain'.

11. De sectie ontwikkelt netwerken met ouders, collega's, andere secties, directie, sportorganisaties, overheden, vakorganisatie en buurtverenigingen om tot afstemming of gezamenlijke activiteiten te komen.

12. Aan randvoorwaarden voor een optimaal functioneren van de sectie wordt door de sectie zelf en de schoolleiding voortdurend zorg besteed. Het gaat om faciliteiten als tijd voor overleg of scholing en administratieve ondersteuning.

Uit onderzoek (Kuhlemeier & Van den Berg, 1999) blijkt, dat secties in elk type onderwijs vrijwel geen directe invloed hebben op de leerprestaties van leerlingen. Veel secties functioneren als een 'eiland' in de school en intern als 'los zand'. Dat beeld geldt ook voor secties bewegingsonderwijs. Ongeveer tien procent functioneert 'professioneel', twintig procent 'collegiaal' en zeventig procent 'vrijblijvend' (Kamphorst & Tuinenga, 1995). Het vak bewegingsonderwijs heeft niet de beschikking over uitgewerkte en volledige methodes. Een consistent programma moet door de docent zelf of samen worden ontwikkeld. Professionele vaksecties bewegingsonderwijs hebben hierdoor, naar verwachting, wél invloed op de kwaliteit van het onderwijs.

*In het LIO-traject worden in team- en werkbijeenkomsten ervaringen met actuele praktijkproblemen besproken en vinden confrontaties met visies of theorieën plaats. In dit onderzoek functioneren een LIO-sectie én het team van opleiders beide zo mogelijk als professioneel werkende en lerende teams. De schoolsectie levert een bijdrage door het aanbieden van mesotaken of het participeren in leerprojecten op scholen en het geven van begeleiding daarbij.*

*Een professionele cultuur.*

Een organisatie bezit een bepaalde cultuur, 'klimaat' of werksfeer. Een door waarden en normen bepaalde wijze waarop professionals met hun vak en met elkaar omgaan (Van Emst, 1998). Klimaat of werksfeer is een manifestatie van de cultuur (Baars-van Moorsel, 2003, p. 15). De wil om zichzelf en anderen te ontwikkelen, het op peil houden en verbeteren van de eigen deskundigheid, is een belangrijke sfeerbepaler. Met name teams binnen een organisatie kunnen dan het vermogen krijgen om continu te innoveren. Het voortdurend innoveren past in een cultuur waarin het elkaar kritisch bevragen, het ter discussie stellen van opvattingen, het bereid zijn om te experimenteren en elkaar

daarbij te willen helpen, gebruikelijk is (Boonstra, 2002). Een onderzoekende en reflecterende houding is daarvoor onontbeerlijk. Aan dat voortdurend willen ontwikkelen zijn drie aspecten te onderscheiden:

- Het voortdurend willen (door)ontwikkelen van het onderwijs- c.q. opleidingsprogramma inclusief de onderwijsleermiddelen. Dat ontwikkelen gebeurt systematisch en op basis van een sterk overeenkomstig en gezamenlijk opleidings- en vakconcept.
- Het volgen van ontwikkelingen in het (bewegings)onderwijs, de sport, de samenleving en manier van leven inclusief het bewegingsgedrag, het waarden daarvan op kans of bedreiging en het daaraan verbinden van consequenties voor het eigen handelen.
- Het zich willen scholen in het toepassen van nieuwe didactische vaardigheden als de ontwikkelingen daar aanleiding toe geven.

De schoolorganisatie biedt een werknemer en een team kansen en stelt eisen aan de opbrengst. Een professioneel werkend en lerend team biedt een ideale werksfeer om continu te ontwikkelen (Van Emst, 1998). Een lerend team is hierbij gezamenlijk verantwoordelijk voor een afgeronde onderwijseenheid en heeft speelruimte om dat onderwijs zelf te onderzoeken en te ontwikkelen. De nadruk ligt op ontwikkelend leren en het elkaar begeleidend scholen. De kwaliteiten van elkaar worden zo goed mogelijk benut. Er vindt voortdurend individuele en gezamenlijke reflectie plaats en de ervaringen worden gedeeld opdat allen daarvan kunnen leren. Er is frequent en gestructureerd overleg.

Een professionele werksfeer erkent onderlinge ongelijkheid doordat van de verschillende kwaliteiten en affiniteiten van mensen gebruik wordt gemaakt. Ook hoeft niet iedereen overal over mee te praten mits de onderlinge communicatie goed is. De individuele professional wil het steeds beter doen en stelt eigen leerdoelen. De school geeft hem daarvoor ruimte, stimuleert het, maar stelt ook eisen. Er is durf om te experimenteren en de daarmee gepaard gaande onzekerheid wordt geaccepteerd. Een kritische onderzoekende en reflecterende houding overheerst. Er is een sterke betrokkenheid bij het werk en de organisatie. Expliciet benoemde en impliciet heersende standaarden bepalen het handelen en zijn aanleiding elkaar op dat 'gewenste' handelen aan te spreken. Werkoverleg, collegiale consultaties, intervisie en het elkaar coachen krijgt veel aandacht. Er is behoefte aan het samen ontwikkelen. Dat kan in de vorm van (leer)projecten en in kwaliteitskringen, waarin professionals, die een bepaald aspect van hun professie kwalitatief willen verbeteren, elkaar binnen of buiten de school ontmoeten. Volgens van Emst (1998) vertoont vijftien procent van de scholen in het voortgezet onderwijs in enige mate een meer professionele cultuur of werksfeer.

*In het LIO-traject wordt gestimuleerd dat alle betrokkenen een bijdrage leveren aan het ontstaan van een professionele cultuur.*

## **12.5 Veranderen door een professioneel werkend en lerend team**

Veranderen van onderwijs betekent het veranderen van docentgedrag in een meer gewenste richting. Om gedrag te veranderen moeten er beelden bestaan van het eigen functioneren, beelden van ander meer gewenst gedrag en beelden hoe dat andere gedrag geleidelijk is te verwerven. In dit proces van het bewust worden van die beelden kunnen collega's een belangrijke rol spelen. Waaromvragen geven inzicht in opvattingen die het eigen gedrag beïnvloeden én gewenst gedrag reguleren. Gedrag tonen en veranderen is alleen mogelijk binnen een als veilig ervaren situatie. Pas dan ontstaat de situatie om van en met elkaar te willen leren (De Caluwé & Vermaak, 2002, p. 21). Veranderen is een sociaal proces gestuurd door interesses, wensen, aspiraties, verwachtingen en opties van teamleden. Die zullen onderling verschillen. Het proces van veranderen wordt bevorderd als het team de competenties van elkaar optimaal wil benutten en alle voor een bepaalde ontwikkeling relevante competenties, met name een ontwikkelings- en een onderzoekcompetentie, aanwezig zijn. Een sterkte-zwakke analyse maakt dan ook onderdeel uit van zo'n veranderingsproces en bepaalt de scholingskeuzes. Verder moet elk teamlid de ontwikkelingen kunnen en willen volgen. Afstemming op verschillen in ontwikkelingssnelheid van teamleden, is nodig.

Voor het veranderen is een plan nodig. Het in zo'n startdocument aangeven van hoofdlijnen is voldoende. Al ontwikkelend ontstaan vanzelf de gewenste detailleringen. De afstemming tussen veranderingen op verschillende niveaus binnen een organisatie bepaalt uiteindelijk de efficiëntie, effectiviteit én het gevoel van tevredenheid bij betrokkenen. De veranderingen op teamniveau mogen niet in strijd zijn met de veranderingen op school- of afdelingsniveau. De hoofdlijnen van veranderingen op schoolniveau fungeren in dat geval als 'negatieve afgrenzingscriteria'. Alles is 'goed', als het maar niet in strijd is met....

Een veranderingsproces is meestal een combinatie van rationeel én intuïtief ontwikkelen. Het blijkt uit het bestaan van op z'n minst vijf varianten van 'waarom en hoe mensen veranderen' (De Caluwé & Vermaak, 2002, p. 41-56):

1. Veranderen is een machtsspel gericht op haalbare oplossingen en ontstaat als rekening wordt gehouden met de (eigen) belangen van mensen of als ze tot bepaalde opvattingen kunnen worden verleid of gedwongen.
2. Veranderen is een rationeel proces gericht op de 'beste' oplossing en een precieze beschrijving van de weg waarlangs dat gerealiseerd kan worden.
3. Veranderen ontstaat door het prikkelen van mensen. Het zo aantrekkelijk mogelijk maken om zich in te zetten. Hen belonen (meer salaris of goede beoordeling geven) of 'straffen' (demotie of slechte beoordeling geven).
4. Veranderen door motiveren om te leren. Leersituaties en –infrastructuren worden bewust gecreëerd. Andere manieren van handelen worden geleerd en zijn afhankelijk van het vermogen tot leren en het willen gebruiken van de leerervaringen.
5. Alles verandert vanzelf. Verandering is een permanent proces. Drempels voor vernieuwend en creatief handelen worden weggenomen.

Een veranderingstraject verloopt voor een deel planmatig en kan bestaan uit een combinatie van de hier beschreven benaderingen. Duidelijke analyses, een duidelijk visie op de richting van de verandering én nauwe samenwerking van betrokkenen bevorderen het veranderen (Pelkmans & Smit, 2000). Het veranderingsproces faseren en het kiezen van ontwikkelingsprioriteiten werkt eveneens bevorderend (Fullan, 1982, 1993, 1998; Fullan & Stiegelbauer, 1991). Het is het rationeel-lineaire deel van veranderen. Dat deel kan niet los worden gezien van het interactieve-dynamische deel, dat een meer flexibel ageren en reageren op veranderingen veronderstelt. Daarin is sprake van een zich herhalend cyclus proces van spiraalsgewijze voortgang binnen flexibele netwerken. Het veranderen gebeurt binnen algemene kaders. Een resultaat wordt geschetst maar dat kan niet worden gegarandeerd en is verder afhankelijk van het lerend vermogen van individuen en het collectief leren (Van den Berg & Vandenberghe, 1999).

De percepties van de betrokken docenten en schoolleiders en hun organisatiecultuur met de gedeelde waardegebieden spelen een doorslaggevende rol bij het wel of niet slagen van veranderingen. Een verandering is geslaagd als het onderwijsgedrag van docenten is veranderd en lerenden meer, betere of andere gewenste leerervaringen opdoen. De condities daarvoor zijn:

1. De veranderingen moeten in voldoende mate aansluiten bij de opvattingen en de behoeften van docenten.
2. Als docenten ze bruikbaar vinden voor directe toepassing.
3. Als scholen de complexiteit van veel vernieuwingen kunnen reduceren tot haalbare werkwijzen.
4. Als docenten het inzicht en het gevoel hebben dat ze de 'macht' over de veranderingen houden (Van den Berg & Vandenberghe, 1999, p. 52). Het belang van 'kleinschalige' veranderingen wordt hiermee benadrukt.

Werken in het onderwijs betekent dat de docent bereid is voortdurend te willen veranderen. De docent moet betrokken willen zijn en blijven. 'Onderwijzen is een uitdaging waar je je leven lang voor moet leren' (Van den Berg & Vandenberghe, 1999, p. 236). 'Veranderen betekent investeren in mensen en dat vraagt zorg, energie, inzet en tijd. Het juiste kader daarvoor is een fundamentele,

langdurige en consistente innovatiestrategie' (p. 240-241).

## 12.6 Onderwijsontwikkeling en onderzoek in een opleiding

In deze paragraaf wordt ingegaan op de kenmerken van het veranderen of innoveren binnen een lerarenopleiding.

*Eerste kenmerk. Verander met visie.*

Het onderwijs is een dynamisch gebeuren en vrijwel altijd op verschillende niveaus in ontwikkeling. Soms zijn veranderingen ingrijpende vernieuwingen en soms bijstellingen. Op macroniveau is van ontwikkeling sprake als een onderwijssysteem wordt gewijzigd. Op mesoniveau kan een school leerlingen meer én anders willen gaan begeleiden. Op microniveau stemt een docent inhoud en aanpak af op de veranderende interesses en mogelijkheden van leerlingen. Dynamisch in beweging zijn, is een uitdaging maar kan ook tot een voortijdig afhaken van direct betrokkenen leiden. Over de mate waarin het onderwijs uiteindelijk verandert wordt verschillend gedacht (Bates, 1995). Constaterbaar is echter dat onderwijs toch verandert. De impulsen voor veranderingen zijn talrijk en de weerstand daar tegen, is voorspelbaar. Het belang van veranderen wordt verschillend waargenomen en is mede afhankelijk van de positie van waaruit het onderwijs wordt bekeken. Ben je manager, docent, administratief medewerker, student, ouder of onderwijs- ontwikkelaar? Het is belangrijk voor de ontwikkeling van onderwijs dat alle betrokkenen vanuit een gemeenschappelijk gedragen visie op korte én lange termijn willen veranderen. Betrokkenen in dit onderzoek zijn LIO's of vierdejaars studenten, coaches in de school en opleiders. Een voorbeeld van een lange termijnvisie is 'de student centraal'-gedachte van de Hanzehogeschool in Groningen, waarmee sinds 1999 binnen opleidingen bewust wordt geëxperimenteerd. Vaak ontbreken die visies en geven uitsluitend pragmatische motieven de doorslag. De invoering van de basisvorming in het voortgezet onderwijs (1993) en het 'studiehuis' in de tweede fase van het voortgezet onderwijs (1998) zijn daar voorbeelden van. In het hoger onderwijs zijn in de laatste decennia veel veranderingen samengegaan met gelijktijdig ingezette bezuinigingsmaatregelen. Het gevolg was dat met minder mensen of faciliteiten meer kwaliteit en inzet moest worden gerealiseerd. Het veranderen zonder visie, uitsluitend op basis van pragmatische motieven of onder bezuinigingscondities, levert een minimale slaagkans op.

*Het veranderen in dit onderzoek gebeurt daarom wel mét visie. Er is een geëxpliciteerde visie op:*

- *De opzet van het opleidingsonderwijs (deel 2, hoofdstuk 8).*
- *Het opleiden nu en straks (deel 3, hoofdstuk 12)*
- *Het professioneel handelen als bewegingsbeïnvloeder in de school (vakdocent) en in de sport (trainer/coach) (deel 2, hoofdstuk 9),*
- *Het bewegingsonderwijs (deel 3, hoofdstuk 15),*
- *Het veranderen zelf (deel 1, paragraaf 1.4) .*

De visie op veranderen luidt: 'Het ontwerpen van een 'krachtige' leerwerk omgeving voor studenten staat model voor het onderwijs in de school. Veranderen in het (opleidings)onderwijs is verder veranderen binnen een samenhang. Een verandering moet altijd in relatie met andere aspecten worden geanalyseerd en gewaardeerd. Het resulterend effect is hier bepalend. Veranderen is voor betrokkenen een beheersbaar proces en wanneer dat plaatsvindt in de context van een professioneel werkend en lerend team is de meest ideale ontwikkelingssituatie gerealiseerd'.

*Opleidingsonderwijs als model.*

Opvattingen over wat in een bepaalde tijd 'goed' onderwijs is, zijn op elk niveau in enige mate functioneel. Het zelf ervaren van dat 'goede' onderwijs functioneert als een indringend model. Opleidingsonderwijs kan die modelrol vervullen, moet open staan voor veranderingen in het onderwijs en functioneert als aanjager van vernieuwende ideeën. Het kost vervolgens altijd enige tijd

om vernieuwingen praktisch en in het onderwijsgedrag van de afgestudeerden te vertalen. Wordt bijvoorbeeld een meer 'actief leren' van leerlingen belangrijk gevonden, dan zal in de opleiding geleerd moeten worden hoe meer 'activerend kan worden onderwezen' om dat op enig moment in de praktijk toe te kunnen passen. Een student wordt op die zich (mogelijk) veranderende praktijk voorbereid. Het opleidingsonderwijs moet zich inhoudelijk en in aanpak voortdurend willen veranderen. Relevante ontwikkelingen moeten direct worden gesignaleerd of worden geïnitieerd. Een opleiding kan in vergelijking met de praktijk in de school voor of achter lopen. Studenten zullen dat in de stages ervaren. Als de afstemming tussen werkveld en opleiding ontbreekt, worden inhoud en aanpak ter discussie gesteld of onvoldoende verantwoord. Er ontstaat een spanningsverhouding die de student bewust moet worden gemaakt. Een opleiding leert studenten onderwijs voor nu en in de toekomst te ontwerpen, laat hen dat ervaren én praktisch toepassen. De praktische bruikbaarheid zal zich vervolgens moeten bewijzen. Opleiders hebben als ontwerpers van toekomstige onderwijs de praktische vertaling daarvan zelf niet ervaren. Dat zet de acceptatie van het aanbod en de wijze van werken in een opleiding onder druk. Studenten, opleiders onderling en vakcollega's kunnen vraagtekens bij keuzes plaatsen.

*Opleidingen, die het eigen onderwijs als een 'model' beschouwen (het eigen opleidingsonderwijs zien als een afspiegeling van het te geven onderwijs in de school) werken bewust in een spanningsveld tussen aanpassing en kritiek. In dit onderzoek wordt van zo'n opleiding uitgegaan.*

*Beheersbaar veranderen.*

In het LIO-traject geeft een klein team van opleiders vorm en inhoud aan het onderwijs en verandert het systematisch. Elkaar collegiaal consulteren en teamteaching (het samen onderwijzen of begeleiden van een groep) spelen een belangrijke rol. Gemeenschappelijke uitgangspunten worden gedeeld en er is veel ruimte voor eigen en teamontwikkeling. Organisatorische afstemming wordt door onderhandelen voor een belangrijk deel gerealiseerd.

*Beheersbaar veranderen betekent in dit onderzoek: systematisch, doordacht, binnen de mogelijkheden van LIO-teams en het team van opleiders, doelgericht, goed lettend op de effecten en het waarderen daarvan. Dit alles in de context van een lerende (LIO-)organisatie.*

Veel veranderingen of plannen krijgen in het onderwijs niet de tijd om voldoende te worden geïmplementeerd. In de laatste jaren zijn ideeën over wat 'goed' (opleidings)onderwijs is redelijk consistent. De trends die in hoofdstuk zijn genoemd gelden daarvoor als kern. Er wordt naar een optimale mix van maatregelen gezocht. Daarbij vindt een integratie plaats tussen wat goed bleek en behouden moet blijven en het 'nieuwe'. Betrokkenen, studenten en opleiders, moeten dat als een beheersbaar proces beleven. Al studerend, al werkend en samenwerkend wordt bewust en systematisch veranderd. Een systeembenadering biedt hiervoor goede mogelijkheden (Plomp et al., 1992; Kessels, 1996b).

Ontwikkelen van onderwijs én de eigen professionele ontwikkeling biedt de meeste kans binnen een 'lerende organisatie' of het subsysteem 'lerend team' (De Caluwé & Vermaak, 2002). LIO's én opleiders streven in een LIO-traject naar het functioneren als een '(professioneel werkend en) lerend team'. Van vaksecties op een school wordt datzelfde streven verwacht.

Een veranderingsproces verloopt cyclisch in de zin van antwoorden vinden op uitdagingen en problemen waarvan je kunt leren om latere nieuwe uitdagingen en problemen het hoofd te kunnen beiden. De omgeving én de ontwikkelaar zelf veranderen. Er vindt dus transformatie plaats. Het veranderen vindt continu en autonoom plaats (Franke et al., 2001; Lagerweij & Haak, 1996). Het is ervaringsleren en omvat een leren van eerste-, tweede- én derdeorde dat eerder ook enkel-, dubbel- en drieslagleren is genoemd (zie deel 2, paragraaf 8.4.2). Bij eerste ordeleren wordt geleerd door het toetsen van handelingsregels op hun effectiviteit en het aanpassen van het handelen. Het tweede ordeleren is reflecteren op het handelen zelf door een interactief proces van vragen stellen, uitproberen en bijsturen. Bij derde ordeleren gaat het om reflecties op het eigen denken, handelen,

leren en op de achterliggende opvattingen. Dit laatste speelt bij veranderen een belangrijke rol. Het gaat om een proces van lerend vernieuwen in onderwijsprocessen en samenwerking (Boonstra, 2002). Tijdens het veranderen moet veel aandacht worden besteed aan randvoorwaarden, de aard van de gewenste producten, het onderhandelen met groepen die belangen bij het veranderen hebben en het samenwerken (Mastenbroek, 1996; Morgan & Zohar, 1997). De school zorgt voor middelen om de capaciteiten van docenten en organisatie te versterken. De teams zorgen zelf voor dosering van de veranderingen (Dalin, 1989; Lagerwij & Voogt, 1997; Simons, 1997).

In dit proces van beheersen functioneren ontwerpregels als handvat. Ze zijn in deel 2, paragraaf 9.4.2 beschreven.

#### *Veranderen en samenhang.*

Het vergroten van de effectiviteit, efficiëntie en het plezier van en in het onderwijs gebeurt door een samenhangend geheel aan maatregelen. Bepalend is de resultante van elke maatreefeffect afzonderlijk. Het veranderen van één aspect leidt ook tot veranderingen van andere aspecten. In deel 1, paragraaf 1.4, zijn de volgende effectresultanten genoemd:

1. Opleiding én school vormen in een duaal onderwijstraject een leerwerkeenheid.
2. Onderwijssysteem (organisatie en aanpak), programma én toetsen als een samenhangend geheel van onderwijsdimensies.
3. Manieren van leren én manieren van onderwijzen zijn van elkaar afhankelijk.
4. Theorie én praktijk vereisen integratie.
5. Toepassing van de samenhang: onderzoeken, ontwikkelen, implementeren (het praktisch realiseren of in een opleiding invoeren).
6. De samenhang in het veranderingsproces zelf tussen: de innovatie-inhoud, de uit te voeren interventies, de regulering van het proces, de betrokkenheid en de ontwikkeling van de docent en de verandermogelijkheden van de organisatie (Van den Berg & Vandenberghe, 1999, p. 214).

Al deze effectresultantes zijn aspecten van onderzoeksvraag 4. In deel 2 (paragraaf 8.4.2) zijn de ontwerpregels voor het opleidingsonderwijs beschreven die bij toepassing de verschillende samenhangen kunnen bevorderen. De vraag naar effecten van een samenhangend geheel aan maatregelen wordt beantwoord door docenten en lerenden samen in formatieve en summatieve evaluaties (Van den Berg & Vandenberghe, 1981). Betrokkenheid en een onderzoekende, reflectieve, op ontwikkelen gerichte houding, bevordert dat analyseproces (Fullan, 1998).

De organisatie bepaalt de wijze van samenwerken van docenten en leerlingen. Fonderie-Tierie en Hendriksen (1998, p. 31) maken een onderscheid in drie organisatiemodellen. In een segmentaal model wordt de individuele autonomie van de docent sterk benadrukt, is er weinig werkoverleg en bestaat er een sterke scheiding tussen de docentgerichte vakinhoudelijke kant en de beheerskant, waarvoor de schoolleiding vooral verantwoordelijk is. De samenwerking is erg beperkt. In een leerstofgericht collegiaal model wordt de individuele autonomie van de docent begrenst door de afspraken die tot stand komen in het werkoverleg binnen vakgroepen. De schoolleiding streeft procesgericht naar beleid. Er is meer samenwerking. In het meest aan te bevelen doelgroepgerichte en collegiale model ligt de nadruk op het maken van afspraken in werkoverleg in vakgroepen en andere verbanden zoals klassen-, jaar- en afdelingsteams. Deze bepalen in sterke mate het beleid van de school. Het management is inhoudelijk en procesgericht. Team- of afdelingsleiders zorgen voor differentiatie of diversificatie van het beleid. Teamvorming en samenwerking krijgt veel aandacht. Als een docententeam een gezamenlijke verantwoordelijkheid uitstraalt heeft dat een vergelijkbaar effect op lerenden. Het is een appèl tot samenwerking en zo'n cultuur bevordert de ontwikkeling naar meer studentgecentreerd en op zelfsturing gericht onderwijs (Delhoofen, 1998). Autonomie wordt ingeleverd ten behoeve van een grotere betrokkenheid en meer bevoegdheden binnen zelfsturende taakteams van docenten en lerenden.

#### *Onderzoeken, ontwikkelen, implementeren.*

Kenmerkend voor onderwijsonderzoek is het al doende ontwikkelen en experimenteren en gelijktijdig onderzoek doen naar verloop van onderwijsleerprocessen en –resultaten. Zie bovengenoemd punt vijf. Deze aanpak is verwant met de zogenaamde ‘design and teaching experiments’ (Greeno et al., 1996). In Nederland is het onder andere toegepast bij de ontwikkeling van het realistisch wiskundeonderwijs van Freudenthal en zijn groep (1991). Onderwijsontwikkeling verloopt van model én theorieontwikkeling via vormgeving in plannen, methoden en middelen naar concrete toepassing in onderwijsactiviteiten. De combinatie van model- én theorieontwikkeling wordt als ontwikkelingsonderzoek aangeduid. De ontwikkeling verloopt vaak sprongsgewijs en cyclisch. Theorieontwikkeling vindt geleidelijk en in een iteratief en cumulatief proces plaats (Gravemeijer, 1999). Een globale theorie wordt in een proces van doordenken en beproeven uitgewerkt, verfijnd en aangepast en achteraf geëxpliciteerd. De theoretische ingrediënten worden ontleend aan ondervindingen programma’s, methoden of middelen en het gebruik van modellen. Het onderzoek is praktijkgericht (Doets, 1990). De ontwikkeling is exemplarisch en wendbaar. ‘Exemplarisch’ betekent dat een ontwikkeling kenmerkend is voor een bepaald toepassingsgebied en ‘wendbaar’ geeft aan dat de ontwikkeling in een breder en vergelijkbaar toepassingsgebied kan worden gebruikt, dan waarin het ontwikkeld is. Veranderen vereist een voortdurend toetsen of het naar wens verloopt en of het resultaat naar voldoening van betrokkenen is (Cevat, 2000).

#### *De samenhang van functionele gebieden.*

De samenhang in het veranderingsproces van de bij bovengenoemd punt zes genoemde functionele gebieden is inherent aan het werken als een professioneel werkend en lerend team. De interventies in het kader van veranderen richten zich zowel op de inhoud, het proces, de betrokken docenten en de organisatie van team en instituut. Frequentie reflecties inclusief de evaluaties zorgen voor het bekijken van de samenhang. Is er sprake van een harmonieus veranderingsproces.

*Het team van opleiders wil in het LIO-traject het ‘gezamenlijk verantwoordelijk zijn’ in alle opzichten tonen. Het beschreven doelgroepgerichte collegiale model is op het team van opleiders van toepassing. Model én theorieontwikkeling verloopt via plannen, methoden en middelen naar concrete toepassing in onderwijsactiviteiten. Een holistische aanpak toont de zorg voor de verschillende hier genoemde samenhangen.*

<sup>1</sup> Medio 2003 wordt binnen de vakvereniging KVLO gesproken over een mogelijke invoering van een beroepsregister, waarin vakcollega’s zich op vrijwillige basis kunnen inschrijven. Daarvoor worden kwaliteitscriteria vastgesteld.

## Hoofdstuk 13

### Reflecteren in leerwerksituaties

Reflecteren is een kerncompetentie van professioneel handelen. Van reflectie is sprake als wordt geprobeerd een ervaring, probleem of bestaande kennis of inzichten te structureren of herstructureren (Korthagen et al., 2002a). Reflectie vereist een systematische, kritische analyse van problemen met betrekking tot het eigen functioneren, het gedrag van anderen en de context of situatie waarin wordt gefunctioneerd. Het bevordert een zoeken naar mogelijke oorzaken van problemen én oplossingen. De kwaliteit van reflectie neemt toe als geleerd is hoe te leren en hoe problemen kunnen worden aangepakt (Börger, 1996). Het open staan voor nieuwe ontwikkelingen, het hebben van een houding om zichzelf en anderen te willen scholen is ideaal in combinatie met reflecteren.

In 13.1 wordt het belang van reflectie onderschreven voor een levenslang ontwikkelen. Reflecteren is een systematisch gebeuren en kan op verschillende niveaus plaatsvinden (13.2). Leren te leren bevordert de reflectiekwaliteit (13.3) en datzelfde vindt plaats bij het onderzoekend handelen in opleiding en school (13.4).

#### 13.1 Reflecteren in samenhang

Reflectie is een kritisch terugkijken op eigen ervaringen op een bepaald gebied en het daaraan verbinden van consequenties zoals herzien van keuzes, uitproberen van een andere aanpak of juist bewust een bepaalde aanpak continueren. Reflecteren bevordert een voortdurend zich (willen) verbeteren, een verder doorgroeien in het beroep en een streven naar voortdurend veranderen. De kwaliteit van reflectie wordt bepaald door het reflectieonderwerp en de aard van de relaties. Zo zal bij het leggen van verbanden tussen onderwijs en maatschappelijke ontwikkelingen de reflectie van een hogere kwaliteit zijn dan bij reflectie over het in een bepaalde situatie wel of niet gebruiken van een minitrampoline.

Reflecteren omvat evalueren. Beide beoordelen en waarderen ervaringen en richten zich daarbij op processen én producten. Reflecteren verbindt daar altijd consequenties aan en interpreteert handelen en gevoelens van anderen daarbij. Het leren reflecteren heeft in de opleiding drie betekenissen:

1. Het is exemplarisch voor hoe bij het opleiden, het onderwijzen en het leren voortdurend naar verbetering wordt gestreefd.
2. Het maakt inzichtelijk hoe de daarbij gehanteerde systematiek continue ontwikkeling, een doelgericht leren, bij de opleider, de (aanstaande) docent en de leerling mogelijk maakt.
3. Het stimuleert de vakconceptontwikkeling.

Reflectie is een aspect van exploratie. Een verzamelen en interpreteren van gegevens met het oog op het genereren of modifieren van handelingsleidende mentale structuren (De Jong, 1988).

Ontwikkeling van het leren te leren, het leren oplossen van problemen of het vinden van antwoorden op uitdagingen én het leren waarderen, verhogen de kwaliteit van het reflecteren. Voor het oplossen van problemen kunnen vuistregels, schema's/modellen en werkpatronen worden gebruikt (Vos, 2001; Timmers, 2001). Ze kunnen een algemeen toepasbaar karakter hebben, zoals bijvoorbeeld het gebruik van de 'zevensprong' bij het oplossen van probleemtaken, of een meer specifiek en vakgebonden karakter hebben, zoals het toepassen van een 'totaal-deel-totaal methode' bij het bepalen van inhoudelijke volgordes. Leren (hoe) te leren, in de zin van het toepassen van hogere ordevaardigheden, verdiept het reflecteren. Kritisch leren en afleren ('conceptual change') is onderdeel van dat leren te leren.

##### 13.1.1 Het reflectiemodel.

Sinds het begin van de jaren tachtig (Korthagen, 1982) is er binnen lerarenopleidingen sprake van een toenemende belangstelling voor het leren reflecteren. Reflecteren wordt gezien als een cirkelproces. Het reflectiemodel en het begeleiden daarbij door een opleider of coach bestaat uit de volgende fasen



of stappen (Korthagen, 1982; et al., 2002a):

1. Student: inventariseren van leerwensen, plan maken, handelen, ervaring opdoen.

Coach: helpen bij het creëren van een geschikte ervaring.

2. Student: herinneren, terugblikken, problemen benoemen: wat is er gebeurd?

Coach: accepteren, invoelen, echt en concreet reageren op ervaringen van de student.

Er worden antwoorden gegeven op vragen als: wat wilde ik, wat wilde de leerlingen? Wat voelde ik, wat voelde de leerlingen? Wat dacht ik, wat dachten de leerlingen? Wat deed ik, wat deden de leerlingen?

3. Student: waarderen, systematisch analyseren, formuleren van essentiële aspecten, kritisch verwerken: wat vond ik waarom belangrijk en wat waarom niet?.

Coach: plus confronteren, generaliseren, hier- en- nu ervaringen gebruiken en helpen expliciteren.

Dit is de belangrijkste stap, waarbij antwoorden worden gezocht op vragen als: hoe hangen de antwoorden op de vorige vragen met elkaar samen? Wat is de invloed van de context (de school)? Wat betekent dat nu voor mij? Wat is het probleem of uitdaging?

4. Student: diagnosticeren, alternatieven ontwikkelen en daaruit kiezen (tot welke voornemens of leertaken leidt dat? Welke alternatieven zie ik? Welke voor- en nadelen hebben die?).

Coach: plus helpen bedenken van oplossingen en helpen bij het maken van keuzes.

5. Student: uitproberen (wat wil ik bereiken? Waar wil ik op letten? Wat wil ik uitproberen?) en er ontstaat leren op een hoger niveau!

Coach: zorgen voor continuering van het leerproces.

Hierna volgt weer stap 1. Het handelen vindt in fase 1 en 5 plaats en het reflecteren (inclusief het leren te leren) in fase 2, 3 en 4. Het leren handelen gebeurt direct in een situatie (Korthagen, 1982, p. 28 e.v.) en vindt op mentaal niveau plaats. Handelen op dat mentale niveau stuurt het praktisch handelen aan. Begeleiden bij het reflecteren betekent de eigen ideeën over onderwijs even opzij kunnen zetten en open kunnen staan voor wat een ander bezighoudt. In dat begeleiden is bewustwording bij stap 2 en 3 belangrijk.

*In het LIO-traject wordt dit reflectiemodel als basis voor het reflecteren gebruikt.*

### *13.1.2 Reflecteren voor levenslang ontwikkelen.*

Schön (1983; 1987) maakt een onderscheid in ‘reflectie-in-actie’ en ‘reflectie op of over de actie’. De eerste is gebonden aan de actuele handeling en gericht op het handelen zelf. De tweede vindt na de handeling plaats en kan ook tijdens het handelen optreden, als routinematig handelen niet volstaat en er een denkpaauze nodig is om tot een andere aanpak te komen. ‘Reflectie op of over de actie’ beïnvloedt het toekomstig handelen. Het is een middel voor meer zelfsturend leren binnen het beroep, een doorgaande ontwikkeling of een doorgroeien. De reflectiekwaliteit wordt verhoogd door het regelmatig beantwoorden van vragen zoals: Wat wilde ik leren? Hoe heb ik dat geprobeerd? Welke leermomenten waren er? Hoe heb ik toen geleerd? Hoe voelde ik me daarbij? Wat hielp daarbij, wat belemmerde mijn leren? Welke rol spelen anderen in het bevorderen van mijn leren? Welke sterke en zwakke punten heeft mijn manier van leren? Welke alternatieven zie ik voor mijn manier van leren? Tot welke voornemens leidt dat voor de volgende periode? (Fonderie-Tierie, 1998, p. 53).

Een onderzoekende houding bevordert een actief leren van de eigen leerwerkervaringen. Zo'n houding gaat samen met reflectie. Het bevordert het verbreden en verdiepen van het leren én het inzicht in de eigen leerweg (Kelchtermans, 2001). Al doende wordt een eigen vakconcept ontwikkeld. Daarmee wordt een eigen beroepsidentiteit ontwikkeld (Kelchtermans, 1994).

Docenten blijken vooral te reflecteren op wat ze doen en veel minder op wat ze bereiken. Het is, gezien het voorgaande, belangrijk dat het laatste meer aandacht krijgt (King, 2002; Little, 1999; Marks & Louis, 1999; Smylie & Weaver Hart, 1999).

*In het LIO-traject vindt reflectie plaats door het uitvoeren van periodieke leerverslagen, individuele en teamevaluaties, sterke-zwakke analyses, beschrijvingen van de eigen professionele ontwikkeling*

*in de vorm van een referaat en portfoliomateriaal.*

### *13.1.3 Effecten van reflecterende docenten op lerenden.*

Lerenden, die les krijgen van goed reflecterende docenten hebben meerdere voordelen (Vreugdenhil, 1995, p. 107). Om lerenden te leren denken moet je als docent greep hebben op je eigen denken en dat denken hardop kunnen verwoorden. Maatschappelijk gezien zijn in de toekomst mensen nodig die het leren boeiend vinden, creatief zijn, flexibel kunnen inspelen op nieuwe informatie en veranderende omstandigheden, die initiatief kunnen nemen en weten wat ze willen in een veelheid van informatieve prikkels. Onderwijs dat zich richt op behoeften van lerenden, de aard van de leerstof en de context waarin het onderwijs plaatsvindt, vraagt van de docent dat deze zich regelmatig bezint op de vraag hoe die interactie zich voltrekt tussen lerende, leerinhouden, leeromgeving en docent. Het is hierbij belangrijk om los te raken van je eigen eerste, spontane keuzes en te leren bewust uit alternatieven te kiezen. Wie bij lerenden een kritische instelling wil ontwikkelen om de eigen plaats in het maatschappelijk veld te kunnen bepalen en daarin eventueel verandering te brengen, dient zich regelmatig af te vragen wat de effecten van het handelen als docent zijn op die ontwikkeling van lerenden. Om zelfsturing over het eigen leerproces te verwerven is het zich bewust worden van de aard en doel van leerinhouden alsmede de verwerving ervan op de eigen professionele ontwikkeling noodzakelijk. Om als docent met gevoelens van leerlingen te kunnen omgaan en te kunnen voldoen aan hun behoefte een model te hebben om zicht te ontwikkelen, is het nodig dat lerenden empathie, begrip en medeleven ontwikkelen, maar ook zelfkennis over de eigen gevoelens, de acceptatie ervan en het omgaan ermee in het werk als docent'. Een docent, die het zelfstandig bewegen van leerlingen propageert zal meer probleemsturend proberen te werken, veel vragenderwijs lesgeven, thematisch willen werken en veel nadruk leggen op het ontwikkelen van werkconcepten van leerlingen. Er ontstaat een reflectie bevorderende leeromgeving. Reflectief ingestelde docenten hebben een goede persoonlijke relatie met leerlingen, zijn meer tevreden met hun werk, bevorderen een meer actief, constructief, onderzoekend en zelfstandig leren, richten zich op gedrag en leren van lerenden, hebben een meer begeleidende instelling en kunnen gemakkelijker gedachten en gevoelens expliciteren (Korthagen & Wubbels, 2000c).

## **13.2 Systematisch op niveau leren reflecteren**

Reflecteren wordt bevorderd door het regelmatig uitwisselen van positieve en negatieve ervaringen met anderen, het delen van opvattingen, het vanuit meerdere perspectieven verschijnselen leren bekijken en daarover discussiëren, het bewust worden of beoordelen van reflectief handelen van anderen, het koppelen van praktijkervaringen aan theorieën of modellen en het verklaren van praktijkproblemen (Börger, 1996). Daarbij biedt het reflectiemodel door het cyclisch verlopend proces, aangrijpingspunten voor reflectie. De begeleiding daarbij stimuleert een meer systematisch verloop.

Reflecteren wordt bevorderd door het doelbewust problematiseren van het eigen handelen, het voeren van een expliciet op reflectie gerichte dialoog, bewuste acties ter verbetering van de eigen praktijk en de behoefte om verkregen inzichten met anderen te delen. Het 'wat, hoe en waarom' worden dan steeds duidelijker. Essentiële aspecten van het eigen handelen worden meer bewust en er ontstaan handelingsalternatieven (het cognitieve aspect). Er wordt nagedacht over eigen vooronderstellingen, verwachtingen en bedoelingen (het persoonlijke/ maatschappelijk aspect) én over de eigen leerprocessen, de wijze van reflecteren (het metacognitieve aspect). Middelen bij deze bewustwording zijn: logboek, leer- en evaluatieverslagen en functioneringsgesprekken. Het schrijven of vertellen zijn manieren om latente ervaringen bewust te worden. Herstructureren van ervaringen en/of kennis wordt niet alleen in taal geuit maar vaak ook via niet-talige beelden, die een meer analogoog dan digitaal karakter hebben (Wubbels, 1992). Kennis is immers meer dan wat alleen gezegd kan worden en leren is meer dan een proces waarin regels worden gebruikt om beslissingen te nemen. Door tekenen, schilderen, fotograferen, werken met illustraties en verhalen schrijven is ook

het niet-rationele deel van het handelen te herkennen (Korthagen, 1993a). 'Reflective teaching' (Korthagen et al., 2002b) verloopt van het leren van eigen ervaringen en die van anderen, via het expliciteren van verbanden tussen praktijk en theorie tot een collegiaal consulteren. In zo'n reflectie vindt een integratie van 'persoon, praktijk en theorie' plaats.

Reflecteren kan resulteren in handelingsroutines, waarbij de achterliggende opvattingen niet ter discussie worden gesteld. De reflectie is oppervlakkig op het niveau van handelingsregels. Er ontstaat diepgang als reflectie zich richt op het 'waarom' van regels, het niveau van opvattingen, én het 'waarom' van opvattingen (Kelchtermans, 2001). Het reflecteren op niveaus kan van 'buiten' naar 'binnen' worden benoemd als omgeving, gedrag, bekwaamheden, overtuigingen, identiteit en betrokkenheid (Korthagen 2001; Korthagen & Vasalos, 2002). Op het niveau van betrokkenheid gaat het om bewustwording van de betekenis van het eigen bestaan in deze samenleving en de rol tot de medemens. Op het niveau van identiteit gaat het om het ervaren van de persoonlijke eigenheid. Reflecties op deze niveaus worden kernreflecties genoemd. Het gaat daarbij over persoonlijke kernkwaliteiten, die altijd potentieel aanwezig zijn (Korthagen, 2001). Het meer begeleidend docentgedrag in het studiehuis moet kernkwaliteiten bij leerlingen stimuleren zoals nieuwsgierigheid, betrokkenheid en zelfvertrouwen.

*In het LIO-traject beperkt het reflecteren zich tot en met het niveau van 'overtuigingen'. Meer diepgang realiseren vereist meer begeleidingstijd. 'Reflective teaching' vindt in het LIO-traject plaats in de didactische, methodische en managementpractica met nadruk op het leggen van verband tussen theorie en praktijk en het collegiaal consulteren.*

### **13.3 Reflecteren en onderzoekend handelen**

De eigen praktijk kunnen onderzoeken is een professionele competentie van elke leraar (Prick, 2000, p. 128-131). Het gaat om het systematisch kunnen analyseren en oplossen van praktijkproblemen. Deze gerichtheid bevordert een onderzoeksattitude die ook het signaleren van ontwikkelingen stimuleert. Actieonderzoek is de daarvoor meest geschikte vorm. Er kan hierbij sprake zijn van 'interactieve research, ontwikkeling en verspreiding' met een intensieve interactie tussen wetenschappers en docenten en nadruk op theorievorming en schoolverbetering (McKernan, 1998). Maar ook als 'zelfonderzoek' waarbij systematische curriculumontwikkeling en zelfevaluatie door docenten centraal staat (Verkroost, 1999). Op reflectie gericht en onderzoekend handelen sluit het meest aan op de benadering van actieonderzoek in de vorm van zelfonderzoek. (Carr & Kemmis, 1997). Systematisch en kritisch reflecteren vindt plaats op het handelen, de situatie waarin dat plaatsvindt én de beslissingen die worden genomen. Het is hierbij van belang antwoord te vinden op de vraag: 'Hoe worden onderwijsdoelen in de praktijk gerealiseerd' (Ponte et al., 2002).

Actieonderzoek is bij voorkeur een teamactiviteit, waarbij collega's als klankbord fungeren, het onderzoek ondersteunen of samen uitvoeren. Het kan tot dialoog tussen collega's leiden en tot samenwerkend leren (Elliott, 1993; Kemmis & Wilkinson, 1998). Praktisch inzicht wordt gebruikt om situaties te verbeteren en deze verbeteringen worden geïnterpreteerd en verklaard in het licht van theorieën én hun onderwijskundige en pedagogische doelen (Grundy, 1998). Bij actieonderzoek kunnen antwoorden op de volgende vragen van belang zijn: Is het onderwijs er effectiever en efficiënter door geworden? Zijn pedagogische doelen op de beste manier gerealiseerd? Heeft het onderwijs bijgedragen aan meer gelijkheid en rechtvaardigheid in de samenleving?

*In het LIO-traject vindt reflecterend onderzoeken plaats in de vorm van regelmatige zelfonderzoeken én krijgt actieonderzoek expliciet invulling in de uitvoering van twee projecten waarin de samenhang tussen onderzoek doen, ontwikkelen en implementeren alle aandacht krijgt.*

## **Hoofdstuk 14**

### **Begeleiden en scholen van collega's**

In dit hoofdstuk gaat het om de kerncompetentie 'begeleidend docentgedrag'. Dat is van belang voor het begeleiden van leerlingen als vakdocent en mentor, maar ook van collega's. Het gaat hier vooral over het collegiaal begeleiden door opleiders, coaches en lerenden (paragraaf 14.1). Doel van het begeleidend scholen is elkaar beter te maken en er zelf beter van te worden. Over de condities voor het zó ontwikkelen gaat het in 14.1.1. Het begeleiden om te veranderen staat in 14.1.2 centraal. De vormen van begeleiding komen in 14.2 ter sprake. Over de wijze waarop het begeleiden in opleiding en school kan verlopen wordt in 14.3 besproken. Ook opleiders begeleiden elkaar en coaches opleiders de coaches (14.4).

#### **14.1 Ontwikkelen van meer begeleidend docentgedrag**

Aanstaande vakdocenten leren leerlingen te begeleiden, leren elkaar te begeleiden, opleiders begeleiden studenten en ook weer elkaar. De wijze van begeleiden van LIO's door de opleiders staat model. Het begeleidend elkaar scholen, direct of indirect, bevordert een beter leren omgaan met veranderingen, vergroot de persoonlijke en didactische bagage van de docent, leidt tot een al doende leren en het elkaar leren begeleiden en hoe gezamenlijk aan veranderingen kan worden gewerkt of hoe 'nieuw' onderwijsgedrag kan worden geleerd (Achterberg & Koster, 1999). Dat laatste begint bij het praktisch handelen of een confrontatie met 'andere' theorie. Die theorie wordt in handelingsmodellen vertaald en 'nieuw' onderwijsgedrag wordt geobserveerd. Vaardigheden worden in practica en/of in de praktijk geoefend en daarbij wordt feedback gegeven in de vorm van collegiale consultatie of coaching. Het doel is 'nieuw' handelen in bestaand handelen te integreren. Opvattingen over wat 'goed' onderwijs is of zou moeten zijn (het vakconcept), bepalen uiteindelijk in welke mate wordt veranderd (Zuylen, 1999). Een veranderingsproces heeft veel tijd nodig (Engelen et al., 1997; Showers & Joyce, 1996).

*In het LIO-traject begeleiden de LIO's elkaar evenals de opleiders en vindt directe of indirecte scholing plaats.*

##### *14.1.1 Al ontwikkelend jezelf en anderen scholen.*

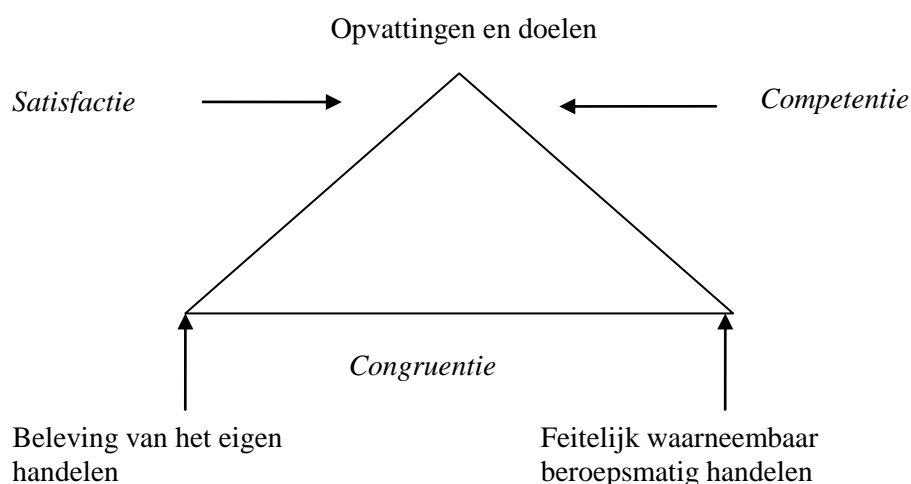
Een goed georganiseerd begeleiden van elkaar binnen een school heeft meer effect dan nascholing. Nascholing schiet tekort in het voldoende veranderen van het gedrag van docenten (Bergen & Derksen, 1995; Showers & Joyce, 1996). Inzet van externe begeleiders kan een alternatief zijn, maar is kostbaar en de effecten van hun werk verdwijnen na hun vertrek vrij snel. Inzet van interne begeleiders is op de langere termijn effectiever en efficiënter, mits ze over voldoende begeleidings- en reflectiecompetentie beschikken én met dezelfde (didactische) problemen als de docenten ervaring hebben opgedaan. Een professional neemt alleen iets van een andere professional aan, als vergelijkbare werkervaring is opgedaan. Scholingen zijn succesvol als ze school- en praktijknabij zijn (Ball & Cohen, 1999). Ze bieden dan meestal een veilige leeromgeving, experimenteeruimte, continue aanleiding en mogelijkheden tot reflectie en maken het elkaar coachen mogelijk (Showers & Joyce, 1996; Sprinthall et al., 1996). Leren elkaar begeleidend te scholen kan samengaan met het leren ontwikkelen en onderzoeken van het onderwijs. Ze bevorderen een levenslang leren, een doorgroeien in het beroep en vergroten de kans op 'employability'. Het beschikken over deze competenties verbetert immers de inzetbaarheid binnen en buiten een beroep (Blankert, 1998). Bij dit begeleidend scholen past het uitvoeren van onderwijsontwikkelingsonderzoek, waarin onderzoeken, ontwikkelen, implementeren en uitproberen van nieuwe vormen van onderwijs al doende mogelijk is (Gravemeijer, 1999; Greeno et al., 1996). In een iteratief en cumulatief proces van ontwerpen, experimenteren, reflecteren en reviseren wordt geprobeerd tot een doordachte, empirisch gefundeerde 'lokale' onderwijstheorie te komen. Docenten denken en doen 'mee' en geven samen vorm aan 'nieuw' onderwijs. Het vereist een al eerder genoemde onderzoekende en op veranderen gerichte

houding.

*In het LIO-traject wordt door de opleiders een onderwijsontwikkelingsonderzoek uitgevoerd en wordt door LIO-teams een evaluatie- én actieonderzoek uitgevoerd.*

#### 14.1.2 Begeleiden om te veranderen.

Veranderen van het eigen onderwijsgedrag betekent dat je durft en wilt experimenteren met nieuw (gewenst) gedrag. Dat maakt een expliciteren, een ter discussie stellen en soms inruilen van opvattingen die aan oud gedrag ten grondslag liggen nodig en vereist reflectie. Een terugkijken naar wat gedaan is, wat daarbij werd ervaren en beleefd én een bewust worden van of expliciteren van opvattingen achter keuzes en beslissingen. Het kan schematisch (figuur 14.1) in een reflectiedriehoek (Fonderie-Tierie et al., 1999, p. 21) worden weergegeven.



*Figuur 14.1 De reflectiedriehoek*

In deze reflectiedriehoek zegt 'congruentie' iets over de afstand tussen het feitelijke gedrag en de wijze waarop dat gedrag door de betrokkene zelf wordt ervaren en beleefd. 'Competentie' zegt iets over de afstand tussen het daadwerkelijk vertoonde gedrag en het door de persoon en de organisatie gewenste gedrag. 'Satisfactie' zegt iets over de afstand tussen dat wat iemand goed en waardevol vindt en dat wat hij voelt en beleefd bij het eigen beroepsmatig functioneren. Bij reflectie spelen al deze aspecten een rol. De vertrekpunten kunnen verschillen. Het vertrekpunt kan het feitelijk handelen zijn bij een gesprek naar aanleiding van een lesbezoek (congruentie). Het kan ook gaan om de wijze waarop iemand het eigen functioneren ervaart (satisfactie) of om het beleid van de school en de ideeën van de docent zelf over 'hoe' onderwijs behoort te zijn (competentie). Bij coachen is het bovenste hoekpunt het vertrekpunt. Coachen is resultaatgericht en maakt een ander meer bewust van zijn handelen en bevordert zijn zelfsturend vermogen. Bij collegiale consultatie en werkbegeleiding is de rechter hoekpunt het startpunt. Het gaat om het oplossen van werkproblemen die niet met een tip kunnen worden afgedaan. Er worden ideeën uitgewisseld en afspraken gemaakt. Bij intervisie en supervisie is de linker hoekpunt het startpunt. Het gaat om het problematiseren en het zetten van vraagtekens bij de vanzelfsprekendheden die je bewegen. Het gaat om het meer zicht krijgen op het persoonlijk functioneren, met name in de interactie met anderen en om het bewust worden van je gevoelens daarbij. Er is een wil om te veranderen. Motieven daarvoor zijn: het geeft een meerwaarde, het voorkomt vastroesten, de leerlingen kunnen meer leren en/of het veranderen als positief ervaren. Begeleidend scholen bevordert een al doende leren handelen, reflecteren op dat handelen en experimenteren met nieuw gedrag. De reflectie is steeds ook zelfreflectie.

*Begeleiden om te veranderen is bedoeld voor zowel de LIO als de opleiders.*

## 14.2 Vormen van begeleiding

Op basis van de in paragraaf 14.1.2 beschreven reflectiedriehoek wordt het begeleidend scholen geordend. Wat de inhoud betreft verschillen de werkwijzen in het accent dat bij de reflectie wordt gelegd op één van de drie hoekpunten: (1) het achterliggende waardesysteem (vakconcept), (2) het feitelijk handelen, (3) het beleven van het handelen. In het ene geval wordt er dus in de begeleiding veel aandacht besteed aan bewustwording, explicitering en problematisering van wat iemand met het onderwijs wil bereiken. In een ander geval concentreert de begeleiding zich op het verbeteren van het beroepsmatig handelen of op het leren verwerken van persoonlijke gevoelens en ervaringen. Met de inhoud hangt ook het doel van de begeleiding samen. Het kan gaan om:

- het oplossen van concrete problemen uit de praktijk, waarbij werkbegeleiding en collegiale consultatie (beide met een collegiaal karakter) of coachen (met expertkarakter) de juiste begeleidingsvormen zijn;
- het problematiseren en analyseren van het functioneren, waarbij sprake is van intervisie, begeleiden op afstand of supervisie.

Kenmerkend voor alle begeleidingsvormen is het samenwerken, waarbij de persoon zelf altijd voldoende autonomie behoudt. Een mix van praktische begeleidingsvormen is aan te bevelen (Stevens et al., 1998). De volgende begeleidingsvormen worden onderscheiden.

### *1. Werkbegeleiding.*

Er worden werkafspraken gemaakt over acties en er worden adviezen gegeven over hoe problemen kunnen worden aangepakt. Het overleg vindt regelmatig en frequent plaats. Het elkaar helpen is taakgebonden en daarbij wordt maximaal van de deskundigheden van elkaar gebruik gemaakt. De adviezen zijn concreet en direct toepasbaar (Stevens et al., 1998). In het LIO-traject wordt per periode de hierna volgende agenda-checklist gebruikt.

Aandachtspunten werkoverleg in periode tot december:

- Rondje 'stomen' : één positieve en één minder positieve ervaring in de afgelopen week/weken; eventueel op één case ingaan en bespreken op een intervisiemaniër;
- Bespreken notulen: wijze van uitvoering, inhoudelijke aandachtspunten, wijze van professioneel functioneren;
- Bespreken van vakknelpunt of -uitdaging met één van de toe te passen werkpatronen;
- Voorbespreken assessments & teamevaluaties van gegeven workshops in practica;
- Evaluatie methodisch practicum als leden van het team bij een uitvoering zijn betrokken;
- Keuze van een projectonderwerp (onderzoeken, ontwikkelen en implementeren) en wat verder ter tafel komt.

Aandachtspunten werkoverleg vanaf december tot april:

- Rondje 'stomen' : één positieve en één minder positieve ervaring in de afgelopen week/weken; eventueel op één case ingaan en bespreken op een intervisiemaniër;
- Bespreken van vakknelpunt of -uitdaging met één van de toe te passen werkpatronen;
- Voorbespreken en evalueren van assessments & teamevaluaties van gegeven workshops in de practica;
- Projectopzet (onderzoeken, ontwikkelen en implementeren);
- 'Logboekervaringen' met elkaar delen;
- Planning: taken en assessmenttips voor invulling of aanpak;
- Wat verder ter tafel komt.

Aandachtspunten werkoverleg van april tot de diplomering:

- Rondje 'stomen' over één positieve en één minder positieve ervaring in de afgelopen week/weken; eventueel op één case ingaan en bespreken op een intervisiemaniër;

- Evalueren van assessments en teamevaluaties;
- Projectverloop en -verslag (onderzoeken, ontwikkelen en implementeren);
- Leerverslagen met elkaar delen;
- Planning: projecttaken en assessmenttips voor invulling of aanpak;
- Wat verder ter tafel komt.

## 2. *Intervisie.*

Dit is een op leren gerichte vorm van systematische uitwisseling van werkervaring en van gezamenlijke reflectie daarop door collega's met het oog op een beter functioneren in de beroepsrol (Van Agten et al., 1998). Systematisch wordt geprobeerd om meer inzicht in het persoonlijk functioneren van een collega te krijgen. Doel van intervisie is het problematiseren en analyseren van het eigen functioneren, waardoor meer inzicht daarop en/of een andere kijk mogelijk wordt. Door het stellen van vragen worden verbanden gelegd tussen het beroepsmatige handelen, het persoonlijk beleven, eerdere ervaringen en de achterliggende opvattingen. Collega's fungeren als spiegel voor degene die over zijn eigen functioneren wil nadenken. De deelnemers aan een intervisiegesprek bepalen zelf wie welk onderwerp inbrengt en de eigen leervragen formuleert. Intervisie komt pas tot zijn recht, wanneer persoonlijke betrokkenheid wordt getoond. Het vindt plaats in een groep van gelijkwaardige deelnemers, die vooral gericht is op het ontwikkelen van handelingsalternatieven en het verdiepen van ervaringen vanuit het perspectief van de probleeminbrenger.

De werkwijze bij intervisie is gebaseerd op de volgende uitgangspunten (Fonderie-Tierie, 1998, p. 135).

Bij professionaliseren hoort bewustwording van de eigen vakopvattingen. Anderen kunnen helpen bij het bewust maken en expliciteren van deze opvattingen. Bij dit proces van bewustwording en ontwikkeling is iedereen zijn 'eigen leider'. De deelnemers bepalen wat ze wel of niet naar voren brengen, hoe ze dat doen en wanneer ze dat doen. Het gaat daarbij niet zozeer om wat een deelnemer daadwerkelijk heeft gedaan, maar om hoe en wat hij daarover wil vertellen. Ze fungeren bij toerbeurt als gespreksleider. Dat is iemand die het proces, de spelregels en de tijd bewaakt. Kenmerkend voor de structuur van alle intervisievormen is de themagecentreerde interactie. Iemand (ik) brengt een onderwerp (het) in. Het proces verloopt verder in de volgende stappen: (1) introductie van het onderwerp, (2) korte schets van ervaringen, (3) stellen van informatieve vragen ter verheldering, (4) analyse van de situatie, waarbij de deelnemers bespreken hoe zij tegen de situatie aankijken en welke oorzaken voor het 'probleem' zijn te vinden; de inbrenger van het onderwerp houdt zich buiten dit gesprek, (5) standpuntbepaling van elke deelnemer: hoe zou je het 'probleem' nu gaan aanpakken? (6) wat heeft de inbrenger van het onderwerp zelf gedaan of gaat hij doen? (6) discussie over de voor- en nadelen van de verschillende aanpakken, (7) de inbrenger geeft eerst aan wat ervan geleerd is en daarna geven de andere deelnemers aan het gesprek dat aan, (8) de gespreksleider evalueert het verloop en resultaat van het gesprek (Fonderie-Tierie, 1998, p. 144).

## 3. *Collegiale consultatie.*

Dit is een vorm van overleg waarbij een actueel werkprobleem op basis van de uitgewisselde kennis en ervaring tot een eigen gekozen oplossing leidt (Fonderie-Tierie & Hendriksen, 1998). De partners aan dit overleg kunnen daarin de rol van hulpvrager en –bieder spelen, maar ook beide de rol van ontwikkelaar in de zin van het wederzijds uitwisselen van ideeën over oplossingen. Bij collegiale consultatie willen collega's met een ongeveer gelijke status en beroepsdeskundigheid doelgericht van de onderwijskundige en praktische ervaringen van elkaar leren. Het elkaar op maat begeleiden kan plaatsvinden door gesprekken over beroepsproblemen, discussie of het geven van workshops aan elkaar.

## 4. *Coachen.*

Dit richt zich op het verbeteren van het functioneren van het eigen onderwijsgedrag en in het verlengde daarvan, de leerresultaten van leerlingen. Coachen is een proces waarbij op basis van vertrouwen twee of meer collega's samenwerken, reflecteren op de praktijk en die reflecties met elkaar delen, nieuwe didactische vaardigheden proberen op te bouwen, uit te breiden en te verfijnen,

ideeën uit te wisselen, naar het lesgeven van elkaar te kijken, onderzoek doen in de klas en problemen proberen op te lossen (Bergen, 1996). Het gaat meestal om de samenwerking tussen een meer ervaring bezittende collega, die een minder ervaring bezittende collega gedurende een bepaalde vooraf afgesproken periode begeleidt. Er vinden wederzijdse observaties in de les plaats (Showers et al., 1987; Showers & Joyce, 1996). Coachen bevordert 'nieuw' onderwijsgedrag door het bestuderen van theorie, het geven van inhoudelijke feedback op geobserveerd gedrag en het daarop afstemmen van 'nieuw' te leren onderwijsgedrag en de afstemming op het gedrag van leerlingen (Den Ouden et al., 2001). Coachen richt zich op het vergroten van het (zelf)bewustzijn door het leerperspectief te benadrukken, het zich meer bewust van de eigen kwaliteiten en mogelijkheden en van de effecten van het eigen handelen op het gedrag van anderen (Bergen & De Jong, 1996; Engelen & Bergen, 2002; Zuylen, 1999). Gedragsverandering kost tijd en zal ook niet direct tot aantoonbaar betere leerprestaties van leerlingen leiden (Glickman & Bey, 1990). Kinlaw (1998) onderscheidt bij coachen de volgende functies:

1. Counseling resulteert in een nauwkeurige beschrijving van problemen, hun oorzaken en geeft inzicht in achtergronden, invloeden van de organisatie, gevoelens en meningsveranderingen. Het kan resulteren in een groter zelfvertrouwen en meer persoonlijk inzicht.
2. Mentoring resulteert in strategisch inzicht, gevoeligheid voor culturele aspecten van een organisatie, persoonlijke netwerken, grotere in vloed op de eigen loopbaan, inzet voor organisatiedoelen een grotere gevoeligheid voor wensen en irritaties in de omgeving.
3. Tutoring resulteert in een toename en verbreding van technisch inzicht, vergroting van bekwaamheden, een hoog leertempo en de instelling om voortdurend te willen leren.
4. Confronting resulteert in verduidelijking van verwachtingen, het vaststellen van prestatietekorten, de acceptatie van moeilijker taken, strategieën om prestaties te verbeteren en de wens om zich voortdurend te verbeteren.

Coachen kan tot verschillende ervaringen leiden (Kolb, 1984). Bij ontwikkelingsgericht coachen is sprake van concreet leren door het opdoen van ervaringen en het bezinnen bij het oplossen van problemen. De coach helpt bij het onderzoeken van problemen en laat al vragend en spiegelend problemen formuleren, analyseren en van verschillende kanten bekijken (Baert & Dekeyser, 1999). Bij oplossingsgericht coachen is sprake van reflectief leren door waar te nemen en te overdenken wat goed en fout ging bij die concrete ervaring. De coach maakt gebruik van eigen deskundigheid in het oplossen van problemen. Hij geeft richtlijnen en informatie die nodig zijn voor het bedenken van oplossingen en stimuleert de ander om zelf met ideeën en voorstellen te komen. Bij participatiegericht coachen is sprake van abstract leren door waarnemingen en overdenkingen in nieuwe geordende begrippen te vertalen. Door samenwerking gaat de ander na, weegt af en beslist welke oplossingen de beste zijn. De coach adviseert, geeft aanwijzingen en geeft waar nodig feedback over het gedrag en het leren van de ander. Bij toepassingsgericht coachen tenslotte is sprake van actief laten leren door het uitproberen en toetsen van nieuwe begrippen in de praktijk door actie of doen, helpen bij het zelfsturend leren en werken, al vragend stimuleren om het ontdekte en het geleerde in het werk toe te passen.

##### *5. Begeleiden op afstand.*

Het doel hiervan is: meer inzicht te krijgen in het eigen functioneren en dat van anderen door het functioneren te problematiseren, te analyseren en daardoor te verbeteren.

Werkwijze. Een deskundige of meer ervaring bezittende collega overlegt regelmatig met een minder deskundige of minder ervaring bezittende collega in een één op één relatie. De begeleide brengt onderwerpen in het gesprek in. Niet met de bedoeling direct oplossingen voor de eigen problemen te horen, maar te vernemen hoe je dergelijke problemen zelf kunt oplossen. De nadruk ligt op de probleemverheldering. Een beter reflecteren en een beter leren te leren staan centraal.



### 6. Supervisie.

Supervisie is gericht op de ontwikkeling van de individuele professional met als doel het verhelderen van persoonlijke interactie- en communicatiepatronen binnen het beroepsmatig functioneren en op het ontwikkelen van een zo effectief mogelijk gedragsrepertoire vanuit de eigen mogelijkheden en kwaliteiten. Het reflecteren op het eigen beroepsmatig handelen of dat van het team staat centraal.

De keuze voor een begeleidingsvorm is afhankelijk van het vertrekpunt in de reflectie maar ook van de fase van professionele ontwikkeling (Vonk, 1989). In een beginfase ben je eerst vooral met jezelf bezig tijdens het ingroeien in het werk en het verwerven van een eigen plek in de organisatie. Wat domineert is: kan ik dit werk aan? Acceperen anderen mij? De te kiezen werkvorm is intervisie. In een latere fase verschuift je aandacht naar de kerntaak. De aandacht richt zich op zakelijke én persoonlijke aspecten. De te kiezen vormen zijn werkbegeleiding en collegiale consultatie. Een volgende stap is de integratie van de verschillende facetten van het werk en de eigen wensen, mogelijkheden en beperkingen. De te kiezen werkvormen zijn collegiale consultatie en coachen. Tenslotte komt de fase van de veranderingsbereidheid en heroriëntatie binnen de eigen werkzaamheden, de school of daar buiten. De te kiezen werkvorm is supervisie. In aanvulling hierop bieden studiedagen, cursussen, workshops, clinics, langlopende en netwerkondersteuning eveneens begeleidingsmogelijkheden. Een gevarieerd gebruik van gespreksvormen en technieken spelen bij begeleiding een belangrijke rol (Achterberg & Koster, 1999; DOZ, 2000).

*In het LIO-traject ligt de nadruk op loopbaanbegeleiding en komen alle begeleidingsvormen voor, met uitzondering van supervisie. Daarvoor ontbreekt de tijd en worden de andere begeleidingsvormen als voldoende gezien.*

### 14.3 Begeleiden in de opleiding en de school

Begeleiden tijdens de opleiding en daarna kan worden opgevat als loopbaanbegeleiding in de zin van een adviseren en ondersteunen bij het zoeken naar een optimale invulling van een beroep. Een LIO functioneert als een beginnende docent in de school met een tijdelijk contract voor één jaar.

Begeleiding vindt in de school en in de opleiding plaats en vereist enige afstemming door een omschrijving van de uit te voeren rollen van de LIO zelf, de coach en de opleider én in de loop van het LIO-traject. Zie figuur 14.2.

<i>Periode 1: rol van de LIO</i>	<i>Rol van de coach:</i>	<i>Rol van de opleider:</i>
Een eerste en brede oriëntatie in de school. Het uitvoeren van micro- en mesotaken. Het zich handhaven bij de verschillende groepen waaraan wordt lesgegeven. Aandacht krijgen voor opvattingen, die het functioneren als (vak)leraar kunnen sturen. Vertrouwen scheppen en krijgen binnen het team op de ALO en in de school. Kritisch reflecteren op persoonlijke ervaringen (intervisie)	Ondersteuning bieden bij de eerste oriëntatie in de school. Dagelijks informeel en wekelijks op een vast moment functioneren als klankbord: werkbegeleiding, begeleiding op afstand/collegiale consultatie	Coachen van het team bij het verwerken van individuele praktijkervaringen (reflecteren; begeleiden op afstand), het koppelen van praktijkervaringen aan theoretische oplossingen (leren te leren), het maken van een plan van aanpak (oplossen van problemen). Het scholen van het managen van en in een team, het begeleiden (intervisie en collegiale consultatie) of coachen van elkaar en overleg voeren.

<p><i>Periode 2: rol van de LIO</i></p> <p>Het uitvoeren van micro- en mesotaken.  Het omgaan met leerlingen.  Orde houden.  Opvattingen praktisch (in fasen) vertalen.  Kritisch reflecteren op persoonlijke en didactische ervaringen: intervisie en collegiale consultatie  Opzetten project.</p>	<p><i>Rol van de coach:</i></p> <p>Werkbegeleiding en begeleiding op afstand.  Samen met de LIO aan een leerproject (mesotaak) werken.  Uitwisselen van ‘goede praktijkervaringen’.  Wegwijs maken in het functioneren van de school (organisatie en sfeer).</p>	<p><i>Rol van de opleider:</i></p> <p>Coachen van teams op basis van individuele praktijkervaringen (begeleiden op afstand).  Het scholen in onderzoeks- en intervisievaardigheden.  Het problematiseren van persoonlijke- en beroepservaringen.  Bevorderen van het elkaar ondersteunen (collegiale consultatie en intervisie) of coachen.  Confronteren met ‘andere’ didactische opvattingen</p>
<p><i>Periode 3: rol van de LIO</i></p> <p>Het bewegen leren onderwijzen.  Aandacht voor effecten van inhouden en aanpak.  Kritisch reflecteren op persoonlijke en beroepservaringen: intervisie en collegiale consultatie  Projectmatig werken.</p>	<p><i>Rol van de coach:</i></p> <p>Werkbegeleiding, collegiale consultatie/ begeleiden op afstand en coachen  Samen met de LIO aan een leerproject (mesotaak) werken  Uitwisselen van ‘goede praktijkervaringen’</p>	<p><i>Rol van de opleider:</i></p> <p>Inhoudelijk coachen bij de projectwerkzaamheden, het individueel en het teamfunctioneren (begeleiden op afstand, collegiale consultatie)</p>
	<p>De rol van de coach in het algemeen is:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- praktische adviezen geven</li> <li>- wijzen op taken en taakaspecten</li> <li>- voorbeelden van ‘goede ervaringen’ geven met inhouden, aanpak en organisatie</li> <li>- vragen stellen, die de LIO tot nadenken aanzet</li> <li>- de leeraspecten op de werkplek optimaal proberen te organiseren</li> </ul>	<p>De rol van de opleider in het algemeen is:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- praktijktheoretische informatie koppelen aan eigen ervaringen of te verwachten ervaringen, problemen en uitdagingen</li> <li>- verwijzen naar informatieve bronnen</li> <li>- voorbeelden geven van problemen en oplossingen alsmede de manieren waarop problemen kunnen worden opgelost</li> <li>- bevorderen van discussie en kritisch nadenken over het beroep</li> </ul>

*Figuur 14.2. Overzicht van rollen in het LIO-traject.*

De begeleidingsrol van de LIO's ten opzichte van elkaar, de coach en de opleider richt zich dus in het algemeen op:

- Begeleiding van leerwerkprocessen met nadrukkelijke aandacht voor de wijze waarop het lerend werken plaatsvindt.
- Inhoudelijke begeleiding met nadrukkelijke aandacht voor de ontwikkeling van theorie en praktijk.
- Individuele studieloopbaanbegeleiding.

Een opleider vervult in dat proces van begeleiding meerdere rollen. Een opleiding die naar integratie streeft zal over opleiders moeten beschikken die ook meerdere rollen kunnen uitvoeren.

#### 14.4 Begeleidend scholen van opleiders

Opleiden vindt plaats in de opleiding en de school. Opleiders in de opleiding scholen elkaar. In de school is de functie van lerarenopleider in opmars. Het is een interne begeleider van (beginnende) docenten en LIO's (Den Ouden et al., 2001) en deze vervult een intermediaire rol tussen docenten, de schoolvakbegeleiders (de coaches), de schoolleiding en het opleidingsinstituut. In dit traject ontbreekt zo'n vakoverstijgende begeleiding en is de coach als vakdocent ook opleider van LIO's. De nadruk ligt op het begeleiden op afstand. Het coachen van coaches vindt door de opleiders plaats. Deze scholing richt zich voornamelijk op het verder ontwikkelen van een ontwikkelings- en een begeleidingscompetentie. Het zelf leren ontwerpen van een 'krachtige' leerwerk omgeving in de schoolsituatie staat centraal. Het is onder andere mogelijk in de vorm van projecten en al of niet samen met (vak)collega's. Eén van die leerprojecten is het tweede LIO-project. Bij het ontwikkelen is er veel aandacht voor de achterliggende opvattingen en het elkaar scholen in de vorm van collegiale consultaties. Om achter de 'concerns' van LIO's of collega's te komen zijn begeleidingsvaardigheden als empathisch reageren, concretiseren en discrepanties kunnen benoemen nogal belangrijk. In de cursus wordt het ervaren van een meer activerende opleidingsdidactiek afgewisseld met toepassing in gesimuleerde of de eigen werksituaties. De scholingsduur voor beginnende LIO-coaches omvat vier dagdelen. Met de al wat meer ervaren coaches wordt jaarlijks twee keer een bijeenkomst georganiseerd. De werkwijze in de cursus is gericht op de ontwikkeling van een conceptuele en een begeleidingslijn door interactieve werkvormen. Er vindt reflectie plaats op het waarom van gemaakte keuzes. De coach-LIO relatie krijgt veel nadruk zoals hoe een LIO op afstand kan worden begeleid. In het kader van het verhelderen van hun vakconcept praten coaches over het probleem 'cijfers geven binnen het bewegingsonderwijs'. Een discussiepatroon met aandachtspunten voor de gespreksleider en de groep moet het overleg hierover structureren en sturen. Na afloop van de discussie wordt nagegaan of de opvattingen, de concepten van de deelnemers helder zijn geworden. Was de kwaliteit van de gespreksvaardigheden zoals actief luisteren, samenvatten en dergelijke voldoende én hebben we dit probleem nu systematisch opgelost? Bij begeleidingsgesprekken tussen LIO en opleider of coach zijn de volgende aandachtspunten van belang:

1. Het openen van het gesprek:
  - Context van het gesprek;
  - Vragen stellen: zo open mogelijk en vragen naar voelen, denken, doen of willen;
  - Herkennen en benoemen van het gevoel van de ander (empathisch reageren; gevoelens spiegelen);
  - Benoemen van of vragen naar het positieve.
2. Het voeren van een gesprek:
  - Agenda vaststellen;
  - Doorvragen of concretiseren;
  - Aansluiten op wat wordt ingebracht: samenvatten/checken en letten op gevoelswoorden;
  - Benoemen van het positieve;
  - Non-verbaal uitnodigend gedrag (zoals oogcontact, houding, gebaren, ...).

## Hoofdstuk 15

### Conceptueel ontwikkelen

In dit onderzoek wordt veranderd mét visie (deel 1, paragraaf 1.4).

*Het persoonlijk ervaren van een 'krachtige' leerwerkomgeving én het ontwikkelen van een vakconcept dat daar in sterke mate mee overeenkomt, bevordert die eigen ervaring én het omzetten van leeromgeving én vakconcept in didactisch handelen in de klas.*

*Hierop aansluitend is het algemene doel van het vak: 'Het bewegingsonderwijs is erop gericht leerlingen bekwaam te maken in het zelfstandig, slim en sportgericht leren oplossen van bewegings- en ensceneringsproblemen'.*

*De LIO ontwerpt een 'krachtige' leeromgeving in de school en past een vakconcept toe met grotendeels overeenkomstige intenties (zie paragraaf 15.5.2).*

In dit hoofdstuk wordt in paragraaf 15.1 de relatie aangegeven tussen concept en gedrag. In 15.2 wordt conceptueel opleiden nader bekeken. In 15.3 wordt ingegaan op de versmelting van subjectieve en objectieve theorieën. In 15.4 wordt een beschrijving gegeven van functies en structuren van concepten. Een model van een vakconcept wordt in 15.5 beschreven. Het ontwerpen van plannen en middelen komt in 15.6 ter sprake.

Een voldoende doordacht eigen vakconcept heeft een belangrijke invloed op het didactisch handelen van de vakdocent in de les of in de school. Met behulp van de strategieën van een gefundeerde theorie- én gevalbenadering wordt in de hierna volgende paragrafen het conceptbegrip nader geanalyseerd.

#### 15.1 Concepten sturen het handelen

Het handelen van mensen op een bepaald gebied, zoals op het gebied van het onderwijs, wordt beïnvloed door wát ze willen (intenties) en door het waarom ze iets willen (opvattingen). Opvattingen beïnvloeden intenties en uiteindelijk wordt het zichtbaar in het handelen in de school. De persoon zelf wil zijn gedrag laten beïnvloeden door iets dat (door iemand) belangrijk wordt gevonden. Reflectie op gedrag leidt omgekeerd tot het achteraf geven van een verantwoording door het benoemen van leidende opvattingen, want gedrag is niet altijd en direct een geheel bewust gebeuren. Het door de persoon belangrijk gevonden 'iets' is een opvatting of waardegebied en kan worden omschreven als een standpunt, een mening of visie (Hermans, 1981; Hermans et al., 1985). Opvattingen beïnvloeden het handelen in een bepaalde mate. Ze functioneren als subjectieve beelden van feitelijk (de redenen, waarom ik het zó doe) of gewenst onderwijs (de redenen, waarom ik zou wensen dat ik het kon doen). Opvattingen zijn gebaseerd op theorieën (kennis van onderwijzen én leren) én praktijkervaringen (ervaringskennis) en daaraan toegekende waarderingen of de mate van het persoonlijk toegedachte belang. De theorie achter een 'krachtige' leerwerkomgeving levert een objectief beeld van onderwijs, waaraan de student vervolgens een eigen subjectieve vertaling geeft. Opvattingen over onderwijzen en leren bestaan al voordat een opleiding wordt begonnen en ontwikkelen zich door de voortdurende confrontatie met theorieën, eigen praktijkervaringen én die van anderen plus de persoonlijke waarderingen daarvan. Toenemende competentie verandert de waardering voor en vergroot de toepassingsmogelijkheden van opvattingen. In het begin van een opleiding wordt weinig belang gehecht aan een concept dat later steeds belangrijker wordt gevonden.

##### 15.1.1 Een vakconcept als werkconcept.

Een kerncompetentie van professioneel handelen is het verwerven en (verder) ontwikkelen van een eigen beroeps- of vakconcept. Dat gebeurt al of niet samen met een vaksectie of team van vakleraren. Een vakconcept wordt in het LIO-traject en dit onderzoek opgevat als een samenhangend geheel van opvattingen en methoden over hoe bewegingsonderwijs, het eigen functioneren en dat van het team

*van vakleraren praktisch vorm en inhoud krijgt of zou moeten krijgen.*

Een vakconcept is een werkconcept, omdat het leidraad is bij het dagelijks voorbereiden, uitvoeren en evalueren van onderwijs en het nooit echt 'af' is. Het is voortdurend in ontwikkeling. Een vakconcept zal deels beschreven zijn, deels in 'het hoofd' zitten en deels nog onbewust kunnen zijn, terwijl het gedrag daar wel aanleiding toe geeft. Een concept is een beeld van zoals het geleefd, gesproken en besproken wordt. Je ziet het, je hoort het en je praat erover.

Naast het begrip beroeps- of vakconcept bestaan verwante begrippen met grotendeels overeenkomende invullingen: (pre)concepties (Wubbels, 1992, Zellermayer & Hoz, 1995), praktijkkennis (Verloop, 1995), craftknowledge (Meijer, 1999), concerns, concept maps over lesgeven (Morine-Dershimer, 1993), pedagogical knowing (Cochran et al., 1993) subjectief of werkconcept (Houtveen et al., 1993), werktheorie (Beijaard & Verloop, 1996; Buitink, 1998). Er wordt ook wel gesproken over perspectieven (Van der Kleij & Felling, 1989), oriëntaties (Karsten et al., 1992) en ideologieën (Bilig et al., 1988). De begrippen verschillen per auteur in de mate van concreetheid en het zich er bewust van zijn (Beijaard & Verloop, 1996). Een vakconcept kan worden opgevat als een theoretisch kennisconstruct én een handelingsmodel. Dat komt overeen met het onderscheid dat Argyris en Schön (1974) maken in 'theory-in-use' of praktisch vertaalde theorie en 'espoused theory' of beleden theorie (Buitink, 1998). Het is een interpretatie door een waarnemer van 'zoals in de les wordt gehandeld, zoals docent en leerlingen met elkaar praten en zoals de docent zijn onderwijs verantwoordt'. Tussen die beelden kan congruentie, maar ook discrepantie bestaan. Er wordt naar een congruent beeld gestreefd.

Een vakconcept is voortdurend in ontwikkeling omdat steeds naar nog meer of beter verantwoord handelen wordt gezocht en naar een logisch, consistent geheel van opvattingen wordt gestreefd.

Soms kunnen indringende gebeurtenissen impulsen aan die ontwikkeling geven. Een voorbeeld is de overgang van opleiding naar schoolpraktijk. Er vindt dan vaak een transformatieproces plaats, waarin zowel de situatie als het perspectief van de beginnende leraar op het eigen handelen sterk kan veranderen. Het exemplarische karakter van het meer objectieve vakconcept, dat in de opleiding wordt verworven, moet dan worden afgestemd op de schoolpraktijk. Die overgang kan een praktijkschok opleveren. Opvattingen vanuit de opleiding blijken niet altijd (direct) in de school te worden onderschreven, te werken of gerealiseerd te kunnen worden.

### *15.1.2 Praktijktheorie én opvattingen.*

Een praktijktheorie omvat het geheel aan kennis, dat relevant is voor een beroep en vorm krijgt in handelingsaanbevelingen voor een vakdocent. De theorie van de ALO-Groningen in het algemeen en het LIO-traject in het bijzonder biedt zo'n (objectieve) praktijktheorie. Deze omvat vertalingen van meer fundamentele theorieën uit verschillende wetenschappelijke bronnen en maatschappelijke ontwikkelingen in handelingsaanbevelingen. Onderdeel van deze praktijktheorie vormen signaleringen van ontwikkelingen. Voor het bewegingsonderwijs relevante ontwikkelingen zijn te vinden op het gebied van de bewegingscultuur en de sport, het bewegingsgedrag van mensen en vooral van de jeugd en het onderwijs. Eigen persoonlijke ervaringen in onderwijs-, sport- en bewegingsloopbaan kleuren die ontwikkelingen. Een praktijktheorie omvat meer van deze vertalingen van eigen of gedeelde praktijkervaringen. Het resulteert in handelingsmodellen (Grimmett & MacKinnon, 1992; Meijer, 1999). Een praktijktheorie die vanuit de praktijk en theorie wordt gevoed, is een geïntegreerde theorie die persoons- en beroepsgebonden is én zowel impliciet als expliciet voortdurend wordt getoetst (Beijaard & Verloop, 1996; Feiman-Nemser & Remillard, 1996). Praktijktheorie levert waarderingen op die vorm krijgen in opvattingen. Het is meer procedurele kennis en functioneert op een metacognitief of meer beschouwend niveau. Er wordt dan ook wel van 'verhaltensferne Kognitionen' gesproken (Huber & Mandl, 1982). Cognities die op enige afstand van het dagelijks handelen staan. Daar staan 'verhaltensnahe Kognitionen' of 'interactive cognitions' tegenover (Meijer, 1999). Deze kunnen vorm worden gegeven in werkpatronen, vuistregels,

(ordenings)schema's/modellen waarmee concrete problemen of uitdagingen kunnen worden opgelost (zie paragraaf 2.2.2 over 'leren te leren').

Opvattingen leiden tot een verantwoord handelen bij het lesgeven en onderwijsmethoden maken die vertaling van opvattingen naar de praktijk mogelijk. Opvattingen zijn relatief algemeen en abstract geformuleerd. Een nadere concretisering en fasering is nodig om ze in handelen te kunnen omzetten. Probleemgestuurd onderwijzen kan bijvoorbeeld niet ineens en volledig worden gerealiseerd. Het moet (aan)geleerd worden en dat vereist enige geleidelijkheid. Een onderwijsmethode biedt die concretisering en vertaling. Opvattingen en onderwijsmethoden geven de praktijktheorie een raamwerk (Beijaard, 1998). Professionele ontwikkeling zorgt voor een toenemende bewustheid en consistentie tussen gedrag én opvattingen daarover. Begrijpen en integreren gaan hier vooraf aan het kunnen toepassen of het zich voldoende 'eigen' maken (Bolhuis, 2000, p. 101).

## 15.2 Conceptgestuurd opleiden

Opvattingen of concepten leiden tot het oplossen van praktijkproblemen. Eén opvatting of meerdere opvattingen in samenhang worden in onderwijsmethoden geconcretiseerd en in fasen gerealiseerd. Het resulteert in een specifiek en samenhangend geheel aan maatregelen die in het onderwijs worden toegepast. Die concretisering en faseringen kunnen tussen docenten verschillen. Ze zijn terug te vinden in plannen, leermiddelen, didactische werkwijzen, inhoudelijke (volgorde) keuzes en organisatie van het onderwijs.

Opvattingen zijn disposities tot gedrag. Je kunt voorstander zijn van meer procesgericht onderwijs en dat toch nauwelijks praktiseren. Dat (nog) niet functioneren van opvattingen kan verband houden met:

- Het ermee eens zijn, maar andere opvattingen op een bepaald moment belangrijker vinden.
- Het nog niet kunnen realiseren door het ontbreken van voldoende competenties.
- De nieuwe vaardigheden en/of kennis wel bezitten, maar van het zinvolle (nog) niet overtuigd zijn.
- Over de competenties beschikken maar in deze situatie met deze groep niet in praktijk kunnen brengen. Handelen uit gewoonte en zonder na te denken of te realiseren wat de achterliggende opvattingen zijn.
- Handelen uit gewoonte en zonder na te denken of te realiseren dat de huidige wijze van handelen niet consistent is met meer gewenste opvattingen (Bolhuis, 2000).

Door te reflecteren op praktijkervaringen en doordacht (vervolg)acties te plannen ontstaat een betere en meer geïntegreerd geheel van theorie (opvattingen) en praktijk. Veel leerervaringen die in de opleiding zijn verworven worden echter pas (veel) later in gedrag omgezet.

Het 'wat' en 'hoe' willen en kunnen toepassen hangt sterk af van de fase in onderwijsontwikkeling, waarin de docent zich bevindt (Fuller & Brown, 1975). Die fasen zijn op te vatten als bepaalde perioden in de beroepsloopbaan met voor elke periode bepaalde kenmerken die in duur kunnen variëren.

In een eerste fase is sprake van oriëntatie. Het persoonlijke functioneren en het organiseren krijgt de meeste aandacht. De grootste problemen in deze periode zijn: het houden van orde, het organiseren van de onderwijsleeractiviteiten, het motiveren van leerlingen, het omgaan met verschillen tussen leerlingen en leerlingen die probleemgedrag vertonen en het omgaan met ouders.

In een tweede fase richt de aandacht zich meer op de wijze waarop het bewegen van leerlingen kan worden beïnvloed. Het belang van de keuze en volgorde van bewegingsactiviteiten overheerst. Daar kan aan worden toegevoegd dat er een begin ontstaat van vakconceptuele overwegingen bij keuzes en volgordes van activiteiten.

In een derde fase richt de aandacht zich sterk op de effecten van de bewegingsbeïnvloeding en krijgt het relationele aspect meer aandacht. De effecten van het eigen onderwijs op wat leerlingen ervan leren krijgt de meeste aandacht. En ook hier kan worden toegevoegd dat het aandeel van de vakconceptuele overwegingen toeneemt bij praktische keuzes vooral ten aanzien van aanpak en

volgordes daarbij.

*Een LIO functioneert meestal na enkele maanden al in een tweede fase en veel LIO's aan het einde van het LIO-traject in de derde fase. Stimulering van conceptueel handelen en het verwerven van daarvoor noodzakelijke didactische vaardigheden kunnen in de practica in de opleiding plaatsvinden en vervolgens op de eigen school al deels worden uitgevoerd.*

Om gedrag in de opleiding te beïnvloeden is het type gedrag van belang. Gedrag functioneert op een continuüm van reflexmatig, via routines en door regels geleid naar weloverwogen handelen (Levering, 1999). Routinegedrag is aangeleerd gedrag waaraan geen overweging meer te pas komt. Complexe handelingen worden automatisch verricht. Routinegedrag kent vaste patronen en is daardoor adequaat. Het kan betrekking hebben op instructiegedrag, managen of organiseren. Door het beschikken over routines komt ruimte vrij voor 'reflecties-in-action'. Door regels geleid handelen is logisch gedrag voortkomend uit regels. Kennis van regels is noodzakelijk maar het is niet onmogelijk de regels te negeren. Er wordt overwogen of volgens de regels zal worden gehandeld of niet. Weloverwogen handelen tenslotte is het op een doordachte en beargumenteerde manier het eigen handelen richting geven. Er worden keuzes uit alternatieven gemaakt en beslissingen genomen. Opleiden richt zich vooral op het beïnvloeden van regel geleid én weloverwogen handelen en hoopt dat uiteindelijk routinegedrag in enige, maar zeer waarschijnlijk zeer beperkte mate, gerealiseerd kan worden. Een confronterende of een sterk indringende benadering kan hierbij effectief zijn (Zeichner & Tabachnik, 1981). De aanpak verloopt van bewust maken van eigen opvattingen en handelen, via bereid zijn om eigen opvattingen en handelen kritisch te bekijken, ervaren van aantrekkelijke alternatieve opvattingen en manieren van handelen, naar leren van ander handelen en waarderen van andere kennis binnen een 'krachtige' omgeving om het voorgaande te kunnen realiseren (Bolhuis, 2000, p. 217).

Relatief 'nieuw' onderwijsgedrag kan dus ontstaan door het maken van specifieke en relatief concrete voornemens, een daarvoor ondersteunende leerwerk omgeving en eerdere ervaring met of training van het nieuwe gedrag (Den Ouden, 1995, p. 30; Perkins & Salomon, 1989).

*In dit onderzoek staan de 'krachtige' leerwerk omgeving en de ervaringen van de studenten daarmee in het LIO-traject tegelijk 'model' voor het onderwijs, zoals dat in de school kan worden toegepast.*

### **15.3 Koppelen van subjectieve en objectieve theorieën**

In de opleiding is aandacht voor opvattingen of persoonlijke theorieën (vakconcept) van (aanstaande) docenten belangrijk (Tillema, 2000a). Die subjectieve theorieën zijn persoonlijke opvattingen, ideeën en beelden van aanstaande docenten. De aandacht bevordert een actief, betekenisvol, constructief, gemotiveerd en doelgericht leren waarin lerenden nieuwe kennis opbouwen (Pintrich et al., 1993; Shuell, 1996). De reeds aanwezige kennis en opvattingen worden geconfronteerd en ge(de)construeerd ten gunste van een betere afstemming met de opvattingen en inzichten vanuit de beroepspraktijk. Het is anticipatie op de latere realiteit, waarin je langzaam groeit en leert door in de werksituatie een eigen kennisbasis te construeren (Claxton, 1996). Het streven is om een samenhangend geheel aan kennis, inzichten, vaardigheden en attitudes te verwerven die je bij de uitvoering van het beroep nodig hebt. Daarvoor is een confrontatie met andere subjectieve theorieën van andere (aanstaande) docenten nodig en objectieve theorieën vanuit de opleiding c.q. de school. Het vereist van betrokkene een continue integratie van objectieve en subjectieve theorieën én van theorie en praktijk. Het is op te vatten als een transformatieproces, waarbij zowel de situatie als het perspectief van betrokkene op die situatie veranderen. Daarvoor is een 'krachtige' leerwerk omgeving nodig waarin het volgende mogelijk is (Tillema & Imants, 1995):

1. Cognitieve flexibiliteit, waarbij lerenden met behulp van eigen leerstrategieën hun leerroute en kennisverwerving organiseren.
2. Conceptuele uitwisseling, waarin inzichten en opvattingen van de lerenden als uitgangspunt worden genomen voor het introduceren van nieuwe manieren van onderwijzen of strategieën

(Smith & Neale, 1989). Kennis en betekenisgeving worden gestimuleerd door perspectiefverbreding, toepassingen en het delen van ervaringen.

3. Zelfregulerend leren, waarin door zelfstudie en samenwerkend leren een eigen leerwerkomgeving inhoud en vorm wordt gegeven (Tillema, 1997).

In de opleiding vindt al een confrontatie van opvattingen van opleiders, coaches én studenten plaats (Vermetten et al., 1999). Andere opvattingen, de eigen en gedeelde praktijkervaringen worden door eigen opvattingen gefilterd waargenomen (Cooper & McIntyre, 1994). Als bijvoorbeeld onderlinge contacten belangrijk worden gevonden wijzen lerenden individuele leeromgevingen af vanwege dat gemis aan die sociale contacten (Clarebout et al., 2000; Dowson & McInerney, 1997; Elen & Lowyck, 1999). Het zich al doende ontwikkelende vakconcept functioneert voor bijvoorbeeld de LIO als een sterk referentiekader voor de interpretatie van gebeurtenissen en nieuwe invloeden (Oosterheert, 1994).

Reflectie is belangrijk voor het ontwikkelen van een praktijktheorie en opvattingen (Francis, 1995; Schön, 1987). Kennis en kunde worden bij reflectie-in-actie gecomprimeerd in aan situatiegebonden routines, waardoor effectief en efficiënt kan worden gehandeld (Borko & Putnam, 1996). De reflectie is hierbij minder diepgaand dan bij reflectie-over-de-actie of het achteraf beschouwen van het handelen.

Bij reflectie is de interesse van de persoon bepalend. Het gaat om interesses voor de manier van omgaan met lerenden, de waardering van gebeurtenissen in de les of het belang van inhouden op een bepaald moment.

Vakconceptontwikkeling en ontwikkeling van het didactisch handelen gaan nauw samen. Er vindt een gelijktijdige verdieping in denken en handelen plaats. Opvattingen worden vollediger en nauwkeuriger benoemd. Ze worden ge(rang)ordend en aan elkaar gerelateerd. Het beter in fasen en praktisch kunnen vertalen van opvattingen in de vorm van onderwijsmethoden leidt tot werkpatronen en keuzes.

De op reflectie gebaseerde en vaak vernieuwende opvattingen over onderwijs die in de opleiding zijn opgedaan, dreigen in de eerste jaren van het leraarschap snel te verdwijnen. De vaak harde confrontatie met een weerbarstige praktijk geeft weinig ruimte voor vernieuwend opereren. Professionele ontwikkeling is een socialisatieproces. Een resultante van de interactie tussen persoonlijke behoeften, mogelijkheden en institutionele beperkingen, waarin een beginnend docent verschillende strategieën kan volgen:

- Geïnternaliseerde aanpassing of het zich voegen naar de situatie en zich aanpassen.
- Strategische volgzzaamheid door naar buiten toe zich naar de wensen van anderen te schikken, maar naar binnen toe eigen en andere ideeën te huldigen.
- Strategische herdefiniëring door de situatie te wijzigen zonder daar de formele macht toe te bezitten.

Afstemming tussen gangbare en eigen opvattingen verdient aanbeveling en daarmee hebben de tweede en derde strategie vanaf het begin de voorkeur. De mate van doordenking van het vakconcept bepaalt de strategiekeuze (Veenman, 1984). Als (aanstaande) docenten bijvoorbeeld zelf het belang hebben ervaren van het leren als een sociaal proces en ze zelfstandigheid hebben leren zien als het effectief en coöperatief gebruik maken van de sociale omgeving, dan is de kans groot dat het subjectief concept in de eigen schoolpraktijk ontwikkelingsruimte krijgt (Zimmerman, 1998). Het in de werksituatie deel uitmaken van een 'lerend team' waarin afspraken worden gemaakt over wat en hoe iets veranderd moet worden, waarin collegiale consultaties en coaching plaatsvinden, waarin elkaar alternatieven worden getoond, waarmee in de eigen lessen kan worden geëxperimenteerd, ervaringen worden gedeeld en nieuwe afspraken over concrete veranderdoelen worden gemaakt, stimuleren het individuele experimenteergedrag en daarmee ook de conceptuele ontwikkeling.  
*In het LIO-traject bevordert conceptgestuurd opleiden het ontwikkelen van een eigen vakconcept én*



*het didactisch handelen in de praktijk, doordat de LIO een sterk met het vakconcept verwante leeromgeving voor leerlingen leert te ontwerpen.*

In het LIO-traject vinden daarvoor de volgende interventies in samenhang plaats:

1. Er wordt bewuste verbindingen gemaakt tussen het vakconcept-referentiemodel, de zelf ervaren krachtige leerwerkomgeving in het LIO-traject én mogelijke vertalingen daarvan naar de (lessen op) school.
2. Het formuleren van een eigen en een team- of gemeenschappelijk vakconcept mede gebaseerd op constructie-ervaringen in het derde studiejaar. Het maken van een samenhangend geheel aan plannen op basis van dat vakconcept (Timmers & Stegeman, 1999; Timmers, 2001). Het delen en ter discussie stellen van opvattingen in de ALO-sectie. Het maken van leermiddelen voor het actief leren van leerlingen. Het ontwerpen van practica/workshops voor vakcollega's en het delen van ervaringen met hen. Het innemen van standpunten inzake kernproblemen of het analyseren van praktijkervaringen.
3. Het kritisch reflecteren op het eigen onderwijs. Het zoeken naar oplossingen voor kritische incidenten (betekenis, beschrijven en aanpak). Het uitvoeren van discrepantieanalyses van het gewenste en feitelijke vakconcept en het vergelijken met vakconcepten van anderen. Het uitwisselen van praktijkervaringen in school en opleiding. Het samenstellen van portfoliomateriaal om de eigen ontwikkeling in kaart te brengen en het eigen niveau vast te stellen.
4. Het kiezen van leertaken en het concretiseren c.q. faseren daarvan voor een bepaalde onderwijsperiode en daarbij streven naar didactische verdieping. Er worden periodiek leerverslagen gemaakt en 'nieuwe' leertaken geformuleerd.

Er bestaat een permanente discrepantie tussen het feitelijk gerealiseerde én het gewenste vakconcept. Zelden wordt het gewenste volledig gerealiseerd. De eigen bekwaamheid schiet (nog) tekort of de werkomstandigheden belemmeren een optimale realisering. Voor continue ontwikkeling is het nodig dat het gewenste een permanente voorsprong op het feitelijke houdt maar wel voortdurend wordt geprobeerd deze discrepantie te overbruggen.

#### **15.4 Functies en structuren van concepten**

Veel scholen hebben een schoolconcept. Een vakconcept is een nadere uitwerking en meer concrete vakspecifieke inhoudelijke invulling van dit schoolconcept door een sectie of team. Het vakconcept past bij of is niet in strijd met de inhoud van het schoolconcept. De functies van een vakconcept voor het bewegingsonderwijs zijn (Crum, 1998):

1. Een legitimeringsfunctie, een verantwoording van het bewegingsonderwijs zoals dat in een school gegeven wordt.
2. Een heuristische functie, een beschrijving van criteria en daarop gebaseerde keuzes voor het plannen, uitvoeren en evalueren van het onderwijs.
3. Een innovatieve functie, het biedt de aanzet tot doordenking van het handelen in de school: waarom doen we het zo? Zijn we nog bij de tijd? Wat gebeurt er in de bewegingscultuur, de sport en in het bewegingsgedrag van de jeugd?
4. Een instrumentele functie, de concrete praktische inhoudelijke keuzes die gemaakt worden.

Door die functiebreedte speelt het vakconcept een belangrijke rol in de relatie vakdidactisch onderzoek, lerarenopleiding en bewegingsonderwijspraktijk. Het vormt het kernbeeld waaraan 'goed' onderwijs is af te leiden en levert daarmee criteria ter vergelijking van 'zo is het' met 'zo zou het moeten zijn'. Voor de ALO's is daarmee een richtpunt voor scholing gegeven en in de praktijk is het de motor voor de professionele ontwikkeling van de vakleraar. De variatiebreedte aan mogelijke concepten is groot, maar er is wel een gemeenschappelijke kern aan te geven. De functies van een vakconcept zijn mede afhankelijk van de beroepsfase. Voor de aanstaande of de beginnende vakleraar zijn de heuristische en instrumentele functies belangrijk. Voor de ervaren vakleraar zijn de

legitimerings- en innovatieve functies het belangrijkst.

#### *15.4.1 Structuur van een vakconcept.*

Het vakconcept omvat de opvattingen achter de concrete keuzes en beslissingen (Crum, 1998). Het gaat niet direct om de keuze 'ik werk in groepen' maar om de verantwoording, waarom er nu bij deze activiteit en deze doelgroep in groepen wordt gewerkt. Een concept geeft antwoord op een viertal didactische hoofdvragen, die in het verlengde liggen van de zojuist genoemde functies: (1) waarom moet het bewegingsonderwijs deel van het schoolprogramma uitmaken? (2) welke doelen kunnen door het bewegingsonderwijs worden nagestreefd? (3) hoe moet het programma en de lessen bewegingsonderwijs met het oog op de doelstellingen worden ingericht? (4) hoe kan de kwaliteit van het gegeven onderwijs worden vastgesteld? Het streven bij het opleiden is een meer expliciteren van het besproken vakconcept. Door reflectie wordt het geleefde en gesproken vakconcept herkend. Realistisch en confronterend opleiden ondersteunen dit proces van explicitering. Een vakconcept is compleet als het de volgende componenten omvat:

- Een overzicht van ontwikkelingen op relevante gebieden binnen en buiten het vak.
- Opvattingen die op basis daarvan worden gekozen.
- Onderwijsmethoden die opvattingen in praktische handelingsaanbevelingen omzetten en in fasen doen realiseren.

Kennis- en maatschappelijke gebieden die voor een professionele bewegingsbeïnvloeder relevant zijn, vereisen waarderingen van zijn kant of aanduidingen van belangrijkheid. Dat geldt ook voor de op die gebieden plaatsvindende ontwikkelingen die voor het bewegingsonderwijs van belang zijn. In de betekenis van kansen of bedreigingen. Ontwikkelingen vinden plaats in:

- De bewegingscultuur en de sport zoals: 'versporting van de samenleving en ontsporting van de sport', het bewegingsgedrag en de kijk op lichamelijke en bewegen van de jeugd of volwassenen zoals 'een eigen beweegruimte willen hebben (zie discodansen en streetsporten)'.  
'
- Het onderwijs zoals: 'leerlingen willen zich meer zelfstandig ontwikkelen'.
- Het bewegingsonderwijs zoals: 'het gaat vooral om het slim leren oplossen van bewegings- en ensceneringsproblemen'.

In het vakconcept worden uiteindelijk alleen die opvattingen opgenomen die een vakleraar en/of vaksectie als voldoende belangrijk ziet.

#### *Opvattingen naar niveau, aard en gerichtheid.*

Opvattingen kunnen worden onderscheiden naar niveau, aard en gerichtheid. Met niveau wordt bedoeld de mate waarin een opvatting algemeen óf specifiek is en abstract of concreet is geformuleerd. Algemeen betekent: voor het gehele bewegingsonderwijs van toepassing en specifiek voor een bepaald domein zoals spel of turnen. Abstract is een vrij ruim geformuleerde opvatting als 'leerlingen moeten veelzijdig bewegingsonderwijs krijgen' en concreet is het tegenovergestelde 'een leer methode is de totaal-deel-totaal aanpak'. Algemeen/abstract kun je ook zien als hoofdlijnen en in het onderwijs is daarvoor het begrip (onderwijs)methode bruikbaar. Algemeen richt zich op het methodeniveau en het specifieke of concrete richt zich op het praktijkniveau.

Alles in het bewegingsonderwijs is gericht op het leerlingen wat te leren en hen zinvolle bewegingservaringen te geven. Opvattingen zijn dus per definitie didactisch van aard. Maar in die context krijgen opvattingen nog wel een speciale invulling en is een volgende categorisering mogelijk. Onderwijzen betekent leerlingen waarden en normen laten praktiseren. Elke docent is immers ook opvoeder en een vakleraar is dat op zijn vakdomein. 'Sportief leren spelen, ontwikkelen van teamgeest, omgaan met verschillen of een gezonde leefstijl leren ontwikkelen' zijn voorbeelden van dergelijke opvattingen. We kunnen deze typeren als pedagogische opvattingen.

Bij de keuze hoe je het onderwijs vorm en inhoud geeft en hoe je pedagogische opvattingen kunt realiseren zijn onderwijsopvattingen onontbeerlijk. Hoe denken we het bewegingsgedrag van leerlingen optimaal te kunnen beïnvloeden? Bijvoorbeeld door intern (binnen een klas) naar niveau te differentiëren of leerlingen meer probleemgestuurd bewegingsproblemen te leren oplossen. Parallel aan die keuze van onderwijsopvattingen spelen bewegingsopvattingen een rol. Zien we het bewegen als een meer wetmatig door prikkels en reflexen bepaald gebeuren of als handelen, een bewust gewilde en zinvol geachte activiteit? Gaat het vooral om het technisch goed uitvoeren van een bepaalde spelvaardigheid of (ook en vooral) om het oplossen van een probleem als ‘scoren’ waarvoor verschillende vaardigheden gebruikt kunnen worden en het resultaat telt? Die keuzes vereisen een positiebepaling.

Als laatste hebben we te maken met opvattingen over hoe professioneel het eigen functioneren als vakleraar in een school of als trainer/coach in een sportorganisatie zou moeten zijn respectievelijk het functioneren van een vaksectie of het technisch kader. Het zijn functioneringsopvattingen. Pedagogische, onderwijs-, bewegingsopvattingen en opvattingen over het professioneel functioneren van jezelf als vakleraar en vaksectie of team van vakleraren zijn de vier te onderscheiden categorieën van opvattingen (Timmers & Stegeman, 1999; Timmers, 2001).

Opvattingen hebben een bepaalde gerichtheid en consequenties voor de keuze van bewegingsactiviteiten en de volgorde daarbij en/of voor de didactische werkwijzen en de volgordes daarin. Het gaat hier om variaties in didactische leerroutes. Als je meer met individuele verschillen tussen leerlingen rekening wilt houden zul je vast kiezen voor ‘differentiëren naar niveau’ en daarmee zowel in de keuze van de activiteiten (meerdere stappen in een opbouw) als in de keuze van de aanpak een bepaalde richting moeten aanhouden. Opvattingen worden in concrete onderwijsleeractiviteiten vertaald en voor praktische realisering gefaseerd toegepast. Ze kunnen in samenhang worden gerealiseerd. Zo gaat ‘zelfstandig bewegen’ vaak samen met een streven naar meer ‘activerend onderwijs’.

#### *15.4.2 Methode- en praktijkniveau.*

Het didactisch handelen van een vakdocent speelt zich op een methode- én een praktijkniveau af. Het functioneren op het praktijkniveau ontwikkelt zich aanvankelijk als eerste. Het kunnen instrueren, groeperen, opdrachten geven, leeractiviteiten insceneren, wijze van omgaan met leerlingen geven hieraan een concrete invulling. De basale keuze- en uitvoeringsbeslissingen op dit praktijkniveau ontwikkelen zich al doende tot een breder perspectief op het onderwijzend handelen. Er vindt een verdieping plaats naar het methodeniveau. Dat geeft een antwoord op vragen als waarom geef ik deze instructies en waarom groepeer ik de leerlingen op deze manier. Die waaromvragen doen een beroep op het vakconcept. De ontwikkeling verloopt van een beperkt praktijkniveau naar een methodeniveau. Het is een cyclisch proces dat soms geleidelijk en soms met horten en stoten verloopt en waarin afwisselend van algemeen/abstract naar specifiek/concreet en terug wordt gewerkt.

Het praktijkniveau vormt een oppervlaktestructuur en het methodeniveau zorgt voor een dieptestructuur (Peters & Beijaard, 1983; Terwel et al., 1996). Ze bieden de docent geïntegreerde handelingspatronen, in de vorm van werkpatronen, modellen en vuistregels, die bij de voorbereiding, uitvoering en evaluatie van lessen kunnen worden toegepast. Door te handelen worden opvattingen gevormd of bijgesteld. Hermans (1981; et al., 1985) spreekt hier van valideren: het nagaan of opvattingen werkelijk zo belangrijk zijn als de persoon zelf denkt. Keuzes of beslissingen op methodeniveau krijgen prioriteit boven keuzes op praktijkniveau. Het denken in meerdere didactische niveaus is terug te vinden bij de beschrijving en het gebruik van:

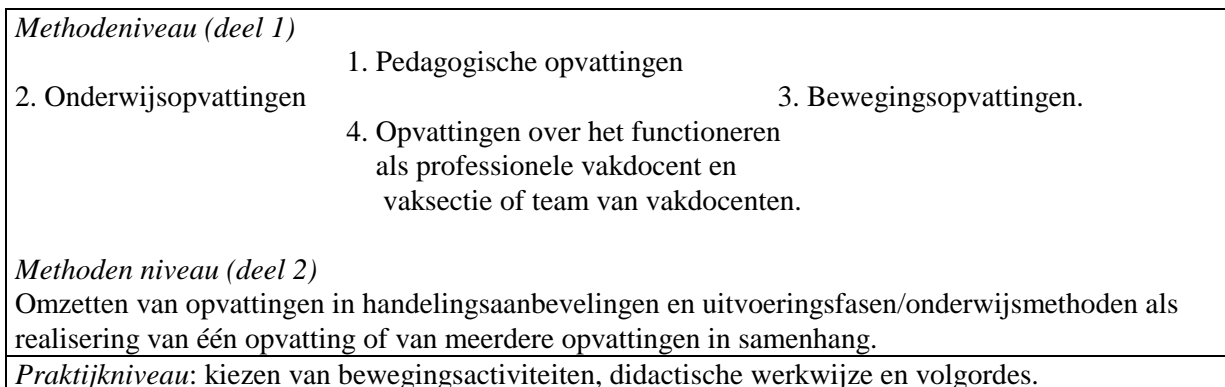
- Pedagogische opvattingen, die in het onderwijs gerealiseerd moeten worden (Veugelers & De Kat, 1998; Vreugdenhil, 1995; Van der Werff, 1995). Crum (1978) maakt hierbij een onderscheid in fundamenteel, plan- en praktisch niveau en bij Jank & Meyer (1991, p. 70-73) worden deze drie niveaus getypeerd als ‘Reflexion grundlegender Strukturmomente von Unterricht’, ‘Analyse und Planung von Unterrichtsprozessen und Rahmenbedingungen

(Deskriptie und Preskriptie) en 'Konkreter Vollzug von Unterricht im gemeinsamen Handeln von Lehrer(innen) und Schüler(innen) in der Unterrichtspraxis'.

- Onderwijsopvattingen die tot bepaald concreet leergedrag moeten leiden. Korthagen onderscheidt aan de kant van de docent twee stuursystemen (1982, p. 27 e.v.) en denkt aan de kant van de lerende in termen van het verwerven van 'kleine en grote theorie'. Het veronderstelt een denken en handelen op minimaal twee niveaus (Korthagen, 1993a, 1996, 1998, 2000; Koster & Korthagen, 1997).
- Onderwijsstijlen die in concrete acties worden geconcretiseerd (Mosston & Ashworth, 1994).

#### 15.4.3 Werken met modellen.

Theorieën worden in modellen vorm en inhoud gegeven. Een model kan worden gezien als een vereenvoudigde weergave van een theorie over het onderwijs en geeft een samenhangend overzicht van de belangrijkste aspecten daarvan. Er ontstaat systeem in de voorbereiding, uitvoering en evaluatie van het onderwijs. De bewegingsonderwijstheorie is voornamelijk een praktijktheorie. Modellen zijn vooral handelingsmodellen (Timmers, 2001). Ze bieden directe handvatten voor het praktisch didactisch handelen. Een voorbeeld daarvan is het didactisch handelingsmodel, waarin antwoorden worden gegeven op vragen als: Wat wil ik doen? Waarmee moet ik beginnen? Hoe kan ik het onderwijs geven? Hoe voer ik mijn plan uit? Wat wil ik bereiken? Met welk resultaat heb ik mijn lessen of trainingen gegeven? De componenten van dit model zijn: opvattingen, (algemene) doelen, onderwijsmethoden, thema's, leerdoelen, evaluatievormen, beginsituatie, bewegings- of leeractiviteiten en methodieken, didactische werkwijze of aanpak én materialen en media. Een tweede voorbeeld is het al eerder beschreven vakconceptmodel. Zie figuur 15.1.



*Figuur 15.1. Een vakconceptmodel.*

Een derde voorbeeld is het pendelmodel waarmee in een les of reeks van samenhangende lessen verschillende aspecten van wat belangrijk wordt gevonden afwisselend de aandacht krijgen. Er wordt op vier aandachtsgebieden tegelijk onderwezen. Tijdens de les of reeks van lessen verschuift de aandacht van de docent (van links naar rechts en terug) en probeert deze ook de aandacht van de leerling op andere aspecten van het bewegen te richten. Zie figuur 15.2.

Naast modellen (of schema's) bestaan didactische vuistregels, die een regulerende functie hebben en bepaalde vaardigheden vereisen. Voorbeelden van die vuistregels zijn: 'loopt 't, leert/leeft 't, lukt 't' als achtereenvolgende aandachtspunten bij het geven van instructie (Oldeboom, 2002), 'sturend als het moet en probleemsturend als het kán' of 'al spelend leren oefenen' om een bepaalde typering van een te kiezen spelvorm (volgorde) aan te geven. Tenslotte bieden werkpatronen houvast bij het lesgeven. Een 'totaal-deel-totaal' aanpak bij het kiezen van bewegingsvormen is daarvan een voorbeeld.

*In het LIO-traject passen studenten in het kader van 'actief leren' bij hun onderwijs modellen, vuistregels en werkpatronen toe.*

Afwisselend sturend en productgericht én probleemsturend en procesgericht onderwijs		
1. Stimuleren van het motorisch leren	Stimuleren van het cognitieve leren	Stimuleren van het sociale leren
2. Informeren	Verwerken (een plaats geven) en waarderen	Praktisch doen
3. Beleven	Leren	Leren te leren
4. Oplossen van bewegingsproblemen c.q. thema ('s) centraal stellen	Oplossen van bewegings- én rol(uitvoerings)problemen én thema('s) centraal stellen	Rol(uitvoerings)problemen en thema's centraal stellen

Figuur 15.2. Het pendelmodel voor activerend onderwijs.

### 15.5 Een vakconceptmodel

*Didactische modellen worden in de school toegepast. In aanvulling hierop komt in deze paragraaf een model van een vakconcept (Timmers & Meertens, 1998; Timmers & Stegeman, 1999; Timmers, 2001) aan bod dat in de opleiding als een exemplarisch model wordt gepresenteerd en in dit onderzoek als een referentiemodel fungeert. De vakconcepten van de LIO's worden met dit model vergeleken.*

Dit model omvat een verzameling van relevant geachte opvattingen, die in hun samenhang mede vorm en inhoud geven aan een 'krachtige' leeromgeving. Ze bieden een fundamentele basis voor het onderwijzen en leren handelen in bewegingssituaties. De concretisering in maatregelen levert per opvatting een onderwijsmethode op. De samenhang van deze onderwijsmethoden leidt tot 'ontwikkeld onderwijs' (Van Parreren, 1981). Onderwijs waarin lerenden naar verwachting actief en constructief optimaal kunnen leren.

Op basis van ontwikkelingen in de bewegingscultuur en met name de sport, in het bewegingsgedrag van de jonge mens en de betekenis van de lichamelijke in zijn bestaan én in het onderwijs en met name het bewegingsonderwijs zijn onderstaande opvattingen van belang.

#### *Pedagogische opvattingen.*

1. Keuze uit: sport-, bewegings- óf sportgerichte bewegingseducatie.  
Bij sporteducatie staat het leren van een beperkt aantal sporten centraal. De aanpak is vooral sturend en vaardigheidsgericht. Bij bewegingseducatie staat het bewegend oplossen van bewegingsproblemen centraal. De aanpak is vooral probleemsturend. Bij sportgerichte bewegingseducatie wordt de sport naar de school vertaald, staat het oplossen van problemen centraal én wordt in enige mate een sport geleerd.
2. Zelfstandig alleen én samen bewegen in bewegingssituaties.
3. Meervoudige bewegingsbekwaamheid ontwikkelen: motorisch, sociaal en cognitief leren in samenhang. Leren van meerdere rollen. Bewegings- én enscenerings- problemen leren oplossen.
4. Veelzijdige bewegingservaringen verwerven: van een breed leren met voldoende diepgang. Leren van meerdere sporten, grondvormen van bewegen én bewegingservaringen.

#### *Onderwijsopvattingen.*

1. Thematisch gericht versus vaardigheidsgericht onderwijs
2. Planmatig en gevarieerd aanbod aan leermogelijkheden op korte én lange termijn versus (zeer) korte termijn en weinig gevarieerd aanbod aan leermogelijkheden.
3. Probleemsturend versus sturend onderwijs
4. Gedifferentieerd versus klassikaal onderwijs

## 5. Coöperatief onderwijzen versus docentgericht onderwijzen

Onderwijsopvattingen liggen op een continuüm: van meer naar minder. Afhankelijk van je doelen, de inhoud, de doelgroep en je bekwaamheid als vakdocent kies je op bepaalde momenten voor de ene of de andere benadering. Meer ‘links’ georiënteerde onderwijsopvattingen zorgen dat de pedagogische opvattingen beter gerealiseerd kunnen worden.

### *Bewegingsopvattingen.*

De bewegingsopvattingen in de linker kolom (zie figuur 15.3) sluiten het beste aan bij de onderwijsopvattingen die in bovengenoemde opsomming ook links staan.

1. Bewegen is vooral handelen: een zelf gewild, betekenisvol en doelgericht (beter) willen bewegen. Realiseren van bedoelingen domineert. Imiteren en handelen staan centraal.	3. Bewegen is vooral een verplaatsen van lichaamsdelen. Het standaardbeeld van ‘goed’ bewegen domineert. Verplichtend handelen en conditioneren staan centraal.
2. Het leren is vooral op ontwikkeling gericht. Het procesgericht en actief leren staat centraal.	4. Het leren is een volgend proces. Het productgericht leren staat centraal.

*Figuur 15.3. Bewegingsopvattingen.*

Opvattingen over het functioneren als professioneel team kunnen worden aangeduid met een meer of minder ergens op gericht zijn:

1. Mate van beleidsontwikkeling: vak- én schoolgericht: verdeling van taken, georganiseerd en frequent overleg, meerjarig beleidsplan en jaarlijkse ontwikkelingsplannen, (deels) eigen personeelsbeleid, opbouw van netwerken binnen en buiten de school én actieve bijdrage aan schoolbeleid.
2. Mate van werkplanontwikkeling: systematische ontwikkeling van plannen en middelen, systematische ontwikkeling van het gemeenschappelijke en individuele vakconcept in relatie met ontwikkelingen.
3. Mate van innovatief vermogen op didactisch en managementgebied: benutten van de bekwaamheden van elkaar, continue ontwikkeling van eigen deskundigheid, onderling begeleidend scholen én regelmatige individuele én sectie-evaluaties.

Theorieën en ontwikkelingen achter actuele opvattingen die leiden tot een ‘krachtige’ leerwerkgeving én een vakconcept bewegingsonderwijs zijn voor een groot deel overeenkomstig en voor een klein deel meer vakspecifiek. Bewegings- en pedagogische opvattingen (zie 1, 3 en 4) hebben die meer vakspecifieke beïnvloeding. Meerdere opvattingen komen daarom overeen met de aspecten van de in deel 2 beschreven ‘krachtige’ leerwerkgeving. P staat voor pedagogische opvatting, O voor onderwijsopvatting en B voor bewegingsopvatting en F voor opvatting over functioneren. Zie figuur 15.4.

<i>Indicatoren van een ‘krachtige’ leerwerkgeving</i>	<i>Vakconceptmodel voor het bewegingsonderwijs</i>
1. Zelfstandig leren oplossen van ervaren en aangeboden praktijkproblemen door probleemgestuurd projectonderwijs	P2. Individueel en samen zelfstandig bewegen O1. Meer thematisch dan vaardigheidsgericht O3. Meer probleemsturend dan sturend

2. Actief en constructief leren van waardegebieden door procesgericht en activerend onderwijs	O1. Meer thematisch dan vaardigheidsgericht B2. Procesgericht en actief leren centraal.
3. Gedoseerd individueel en samenwerkend leren door gedifferentieerd en coöperatief onderwijs	P3. Meervoudige bewegingsbekwaamheid O4. Meer gedifferentieerd dan klassikaal O5. Meer coöperatief dan docentgericht
4. Wendbaar en ervaringsgericht leren op basis van transfer door geïntegreerd duaal onderwijs	P4. Veelzijdige bewegingservaringen: breed maar met voldoende diepgang O3. Meer probleemsturend dan sturend F1. Samen ontwikkelen en innoveren.
5. Competentiericht leren en opleiden op basis van niveautoetsende en op ontwikkeling gerichte evaluaties	P1. Sportgerichte bewegingseducatie B1. Bewegen is handelen
6. Beroepsgerichte leerinfrastructuur leren gebruiken binnen een hybride onderwijssysteem	O2. Meer planmatig en een gevarieerd aanbod aan leermogelijkheden op korte én lange termijn

*Figuur 15.4. Vergelijking indicatoren van een 'krachtige' leerwerkgeving en een model vakconcept.*

*Het ervaren van een 'krachtige' leerwerkgeving én het ontwikkelen van een vakconcept dat daar in sterke mate mee overeenkomt stimuleert die eigen ervaring én het omzetten van leeromgeving én vakconcept in didactisch handelen voor de klas. Het is onderwerp van onderzoek dat hierna wordt besproken.*

#### *Opvattingen concretiseren en faseren.*

Elke opvatting in een vakconcept wordt gedefinieerd (benoemd) en vervolgens geconcretiseerd (in een onderwijsmethode vertaald) en bij de praktische uitvoering gefaseerd. Een keuze wordt eventueel gelegitimeerd en tenslotte wordt aangegeven hoe de opvattingen zich ten opzichte van elkaar verhouden (ge(rang)ordend).

Het bijvoorbeeld meer naar niveau gedifferentieerd gaan werken (de als vierde genoemde onderwijsopvatting) kan in de volgende fasen of onderwijsmethode worden gerealiseerd:

Fase 1: differentiatie in bewegingstaken binnen een klas. Toepassen bij een gemakkelijke klas en een activiteit, waarbij veel niveauverschil voorkomt. Toepassing van het basisstof-herhalingsstof-verrijgings-/verdiepingsstof (BHV-)model. Dat begint met een klassikale introductie (B) en een gedifferentieerd vervolg (H en V).

Fase 2: differentiatie in bewegingstaken binnen een klas. Toepassen bij alle klassen en een activiteit, waarbij veel niveauverschillen voorkomen. Toepassing van het BHV-model.

Fase 3: differentiatie in taken en rollen (observator, helper, organisator, scheidsrechter, coach en ontwerper) binnen een klas. Toepassen bij alle klassen en activiteiten, waarbij veel niveauverschillen voorkomen.

Fase 4: differentiatie in taken en rollen binnen een klas of tussen klassen. Leerlingen kiezen een eigen activiteit en rol op een eigen niveau (het projectmodel).

De leidraad bij deze fasering is de veronderstelling dat leerlingen kennis en vaardigheden productief kunnen leren gebruiken en praktisch kunnen toepassen. Kennis en vaardigheden worden dan in toenemende mate meer wendbaar en kunnen in steeds meer situaties worden gebruikt. Het leren reflecteren of kritisch terugblikken op ervaringen bevordert dit doordacht handelen.

#### *Kernopvatting én kerndoel*

Opvattingen kunnen worden geformuleerd als (algemene) doelen. Zelfstandigheid belangrijk vinden leidt tot het doel: 'leerlingen kunnen alleen of samen zelfstandig en zelfverantwoordelijk in bewegingssituaties leren handelen'. Opvattingen en algemene doelen zijn identiek. Net als opvattingen hebben doelen een rangorde in belangrijkheid. Zo formuleert Stegeman (2000, p. 159) als

kerndoel/kernopvatting van het bewegingsonderwijs: 'het bewegingsonderwijs is erop gericht de leerlingen bekwaam te maken voor zelfstandig, verantwoorde, perspectiefrijke en blijvende deelname aan de bewegingscultuur'.

Het fungeert als een negatief afgrenzingscriterium in de zin van: andere en meer concrete doelen zijn 'goed', als ze maar niet in strijd met het criterium zijn. Het kerndoel is erg algemeen en abstract geformuleerd. Er zal dus veel 'goed' zijn. De begrippen worden door hem als volgt omschreven. Bekwaamheid: wie aan de bewegingscultuur wil deelnemen moet leren bewegen, samen leren bewegen en leren over bewegen. Zelfstandige deelname: zelfstandig individueel en samen leren bewegen vereist een meervoudige deelnamebekwaamheid, het meerdere rollen in bewegingssituaties kunnen vervullen. Verantwoorde deelname: het oriënteren op waarden en deze kritisch bekijken. Perspectiefrijke deelname: vraagt om gevarieerde, op de behoeften, mogelijkheden en interesses van de individuele leerlingen afgestemde bewegingssituaties, om een nauwe aansluiting bij hun actuele belevingswereld, om bewegingsonderwijs op maat. Blijvende deelname: het aanbieden van een breed en wendbaar bewegingsrepertoire en wendbare kennis over bewegingssituaties. Het gaat om het leren van grondprincipes, die in een reeks van overeenkomstige situaties toepasbaar zijn. Het voorbereiden op een mondige en kritische deelname. Plezier hebben is een voorwaarde voor blijvende deelname. De ervaring van het kunnen is bepalend voor het plezier op de lange termijn.

*In aansluiting op de hiervoor genoemde mogelijke opvattingen en het pleidooi in dit onderzoek voor het creëren van 'krachtige' leer(werk)omgevingen in elk type onderwijs en op elk onderwijsniveau kan het kerndoel/de kernopvatting wat meer genuanceerd en gespecificeerd worden en als volgt worden geformuleerd: 'Het bewegingsonderwijs is erop gericht leerlingen bekwaam te maken in het zelfstandig, slim en sportgericht leren oplossen van bewegings- en ensceneringsproblemen'*

'Slim' betekent actief willen leren én leren te leren. Met 'sportgericht' wordt een oriëntatie op sport in de brede betekenis van het woord bedoeld (fysieke activiteit binnen (on)georganiseerd en commercieel verband, in meerdere verschijningsvormen) die naar het onderwijs c.q. de doelgroep wordt vertaald. Met 'probleemgericht' wordt de prioriteit bij het oplossen van problemen gelegd en niet bij het leren van vaardigheden. Een bewegingsprobleem kan zijn: 'hoe spring ik hoog?'. Een ensceneringsprobleem kan zijn: 'hoe organiseer ik een toernooi?'

Dit kerndoel past bij een onderwijsmethode van 'ontwikkelen (bewegings)onderwijs' (Van Parreren, 1981). Leerlingen spelen hierin een actieve rol spelen in het verwerven van leerervaringen en de lesgever ontwerpt 'krachtige' leeromgevingen, die zorgen dat die leerlingen zich voortdurend kunnen blijven ontwikkelen. Het onderwijs is duidelijk niet volgend. Het vorm en inhoud geven aan ontwikkelend bewegingsonderwijs vereist een samenhang in keuzes van (volgordes van) activiteiten en didactische werkwijzen. Wanneer je het bijvoorbeeld belangrijk vindt dat niveau- en interesseverschillen (of differentiatie naar niveau en interesse) ruime aandacht krijgen dan is het nodig dat je als lesgever meer individu- of groepsgericht kunt werken. Leerlingen moeten dan redelijk zelfstandig willen en kunnen werken. Om dat te kunnen moeten ze meerdere rollen kunnen uitvoeren, taken kunnen verdelen, weten hoe ze zelf kunnen oefenen en bewegingssituaties aan de eigen mogelijkheden en behoeften kunnen aanpassen. Om daarin weer te kunnen slagen zijn voorafgaande veelzijdige bewegingservaringen nodig.

Na het benoemen, ordenen en eventueel legitimeren van (hier: pedagogische) opvattingen volgt het rangordnen en relateren. Als meer specifieke opvatting en doelformulering en in aansluiting op de gedachte achter een 'krachtige leeromgeving' pleit ik voor het fundamentele doel: 'leer leerlingen op een slimme manier sportgerichte bewegings(situatie)problemen op te lossen'. De keuze voor sportgerichte bewegingseducatie omvat de opvatting 'zelfstandig individueel en samen bewegen', 'veelzijdige bewegingservaringen verwerven' én 'ontwikkelen van een meervoudige bewegingsbekwaamheid'. Deze drie zijn ondergeschikt aan de 'sportgerichte bewegingseducatie', die als een overkoepelend begrip, samenvalt met het zojuist beschreven en aanbevolen kerndoel.



## 15.6 Ontwerpen van plannen en middelen

Ontwikkelen van plannen is een professionele activiteit (Ax, 1985). Er zijn meerdere plannen te onderscheiden, die in samenhang moeten worden ontwikkeld. Het begrip ‘vakwerkplan’ omvat alle denkbare plannen. In een vakwerkplan komen de volgende onderdelen aan bod:

1. Beschrijving van een vakconcept in relatie met de uitgangspunten van het onderwijs in een bepaalde school (het schoolconcept).
2. Beschrijving van de afspraken inzake onderwijs-, begeleidings- en beheersysteem van een school, die voor het functioneren van een docent én sectie van belang zijn.
3. Overzicht van de domeinen (meestal bewegingsgebieden) over de verschillende leerjaren en periodeplannen per leerjaar.
4. Een module beschrijft organisatie, aanpak, inhoud en toetsing van een bepaald domein (bijvoorbeeld: atletiek, voetbal of bewegen en muziek) dat in één of meerdere leerjaren op een school aan bod komt. Modules maken vormen de spil van de (vak)werkplanontwikkeling (Timmers, 2001). Het is niet te algemeen en niet te concreet en biedt daarom goede mogelijkheden voor gezamenlijke ontwikkeling.
5. Themaplannen bestaan uit geordende beschrijvingen van bewegings- en/of leeractiviteiten, opgebouwd van eenvoudig naar moeilijk, die afhankelijk van het leerniveau van lerenden in plannen voor lessenreeksen en lesplannen worden opgenomen.

In een module wordt de organisatie, inhoud, aanpak en toetsing in hoofdlijnen beschreven. Het vakconcept zorgt voor samenhang tussen de plannen door in elk plan opvattingen op te nemen die uit of van het vakconcept zijn overgenomen of afgeleid. Om een optimale samenhang daarin te krijgen en om keuzes bewust te maken is het wenselijk elk plan in stappen te maken. Een vaksectie of team van vakleraren moeten een vakconcept, organisatieanalyse en modules samen (kunnen) ontwerpen. Themaplannen, plannen voor lessenreeksen en lessen kunnen beter individueel worden uitgewerkt. In een module zitten alle aspecten, die verbindingen hebben met de rest van het werkplan én met de persoonlijke concrete uitwerking in plannen voor lessenreeksen. Zijn eenmaal gezamenlijk enkele modules ontworpen dan kan een werkplan verder eenvoudig worden ingevuld.

In een module wordt de organisatie, aanpak/studiewijze, thema's, inhoud en toetsing in samenhang beschreven. Het vormt een onderwijseenheid. In het bewegingsonderwijs is de eenheid niet aan een vaste studiebelastingtijd gekoppeld, maar gaat het om de totale leertijd van leerlingen bij een bepaald domein gedurende een schoolperiode. Dat begrip domein is ontstaan bij de invoering van de kerndoelen en eindtermen en kan een bewegings- of (tak-van-sport)gebied (voetbal, judo en dergelijke) omvatten, een grondvorm van bewegen en dan vaak aangeduid als leerlijn (springen, zwaaien en dergelijke) of een omvangrijk leerprobleemgebied naast het bewegen zoals ‘bewegen en regelen’ of ‘veilig bewegen’.

### 15.6.1 Een planningsontwikkelingsmodel.

Bij een meer sportgerichte insteek kies je in het voortgezet onderwijs voor ‘domeinen’ in de zin van bewegingsgebieden als ‘voetbal, judo, en dergelijke’. In het primair onderwijs bij de eerste vier groepen voor ‘grondvormen van bewegen’ en voor bewegingsgebieden vanaf groep 5. In een sectie of team van vakleraren vindt het maken van een module voor bijvoorbeeld het domein ‘spel’ op de volgende manier plaats:

1. Keuze van het te maken domeinplan. Vaststellen van het minimaal aantal lessen voetbal per leerjaar en over de hele schoolperiode. Opnemen van de lessen in periodeplannen per leerjaar
2. Werk voor één leerjaar de module uit. Kies de spelvormen, die in de geplande lessen aan bod kunnen komen. Onderscheid in eindspelen en basisspelen. Geef de bijbehorende spelvaardigheden (technieken en tactieken) aan. Stel de spelthema's vast, die achtereenvolgens accent kunnen krijgen.

3. Geef de opvattingen aan op basis waarvan spelvormen en thema's worden gekozen én de volgordes. Markeer de spelvormen, die beslist achtereenvolgens aan bod komen ter onderscheiding van mogelijk aan bod komende spelvormen (afhankelijk van het spelniveau en –interesse). Ook de verschillen in opvattingen worden gemarkeerd.
4. Beschrijf de onderwijsaanpak. Geef de opvattingen aan op basis waarvan keuzes in de onderwijsaanpak worden gemaakt. Geef eventueel ook alternatieve keuzes aan (wat ook zou kunnen afhankelijk van de reacties van de groep). Verschillen in opvattingen worden gemarkeerd.
5. Elke vakleraar maakt op basis van de gezamenlijke afspraken een eigen lessenreeks, voert deze uit en rapporteert de ervaringen. De ervaringen worden gedeeld en kunnen leiden tot bijstelling van het eerste deel van deze moduleopzet (stap 1 tot en met 4). De leraar zelf stelt de eigen lessenreeks bij. Er kunnen bij sterke verschillen in opvattingen nu meerdere modulevarianten ontstaan.
6. Vervolg module-uitwerking voor een volgend leerjaar. De stappen 2 tot en met 5 worden herhaald.

Het op deze wijze maken van een module biedt steun aan het zelf maken van lessen en werkt verduidelijkend naar elkaar toe. Het geeft inzicht in de opvattingen en de methoden van elkaar. *In het LIO-traject bestaat planontwikkeling uit het maken van een samenhangend geheel aan plannen die deels samen en deels alleen worden gemaakt. De plannen zijn nadere uitwerkingen van het beleidsplan van een LIO-sectie.*

#### *15.6.2 Exemplarische modelplannen.*

In de opleiding en met name in het LIO-traject fungeren exemplarische modelplannen. De plannen zijn gemaakt op basis van een nader aangegeven vakconcept. De plannen en het gebruik daarvan zijn in de periode '95-'98 ontwikkeld in projecten waarin coaches, LIO's, derdejaars studenten en opleiders hebben geparticipeerd. De doelen waren: (1) het ontwerpen van een spelplan als model voor andere deelgebiedplannen, (2) het ontwerpen van een handleiding én trainingsprogramma voor het toepassen van dat spelplan zoals bedoeld en (3) het ontwerpen van een handleiding én trainingsprogramma voor het ontwerpen van vergelijkbare domeinplannen als onderdeel van een compleet vakwerkplan en tenslotte (4) het ontwerpen van een begeleidingsprogramma op basis van een elkaar coachen.

Het werken met de modelplannen vereist achtereenvolgens: een oriëntatie op opvattingen en constructiekenmerken van de verschillende plannen, toepassing van opvattingen op een bewegingsgebied in practica en scholing van specifieke vaardigheden, toepassing in lessen en verslag van de leerervaringen, toepassing op een volgend bewegingsgebied in practica en scholing van specifieke vaardigheden.

#### *15.6.3 Ontwerpen van leermiddelen.*

Ook het ontwerpen van leermiddelen is een taak van een vakleraar. Dit is voor het vak bewegingsonderwijs van groot belang omdat geen uitgewerkte en complete schriftelijke of digitale methoden bestaan. De volgende vormen zijn te onderscheiden. Lesbrieven geven een toelichting op de belangrijkste punten uit een les of lessenreeks. De informatie is lesafhankelijk en worden daarom in ons ontwerp niet uitgewerkt. Ze zijn naar hun aard overeenkomstig met informatiebrieven. Informatiebrieven geven een nadere onderbouwing van of aanvulling op bepaalde bewegings- of ensceneringsactiviteiten. Ensceneren is het organiseren of ontwerpen van bewegingsactiviteiten en -situaties. Taakbrieven en organiseerwijzers worden voor, in of na de les(senreeks) gegeven. Ze vereisen toepassing van kennis en vaardigheden. Te onderscheiden zijn: probleem-, studie-, toepassings-, strategie- en uitvoeringstaken. Kijk-, zoek-, ontwerpwijzers zijn bedoeld om tijdens een les(senreeks) te worden gebruikt bij het leren van bewegingsactiviteiten, het uitvoeren van rollen of het leren hoe je anderen of jezelf iets kunt aanleren. Werkboeken omvatten al het voorgaande en zijn bedoeld voor gebruik in een bepaalde periode voor een bepaalde jaargroep. De samenstelling gebeurt door de docent. Vaak is een studiewijzer toegevoegd waarin de hoofdlijnen van de verschillende

lesactiviteiten, de zelfstudie, het maken van taken en de toetsing zijn beschreven. De leermiddelen zijn afgestemd op het (bewegings- en/of enscenerings)niveau van leerlingen en worden ingepast in leerprocessen waarin leren bewegen en het leren van rollen centraal staan. Met leermiddelen worden ordeningsschema's (bijvoorbeeld een overzicht van spelvormen om het slaan van softbal te leren verbeteren) , werkpatronen (bijvoorbeeld 'plaatje-praatje-daadje' als volgorde bij het coachen van elkaar) en didactische vuistregels (zoals 'leer elkaar al spelend te spelen') toegepast.

## Hoofdstuk 16

### Competenties en assessments in het LIO- traject

In deel 2, paragraaf 9.2 en 9.3, is het begrip competentie, -ordenings- en formuleringsmogelijkheden voor het onderwijs besproken. In dit hoofdstuk vindt de toepassing in het LIO-traject plaats. In paragraaf 16.1 wordt op de keuze van competenties ingegaan. In 16.2 wordt ingegaan op de assessments of niveautoetsen, waarmee competentieniveaus in dit traject worden vastgesteld.

#### 16.1 Ordening van competenties

Voor het toetsen van de LIO-competenties worden in dit hoofdstuk de volgende stappen doorlopen (Van der Heijden, 2000). Zie figuur 16.1 met toevoeging (tussen haakjes) van de paragrafen.

1. De professionele bewegings-beïnvloeder (paragraaf 6.1.1)	2. Zijn/haar competenties, kerncompetenties, en competentiegebieden (6.1.2 en 6.1.5)	3. Beroepsrollen en kerntaken uitvoeren én kernproblemen oplossen. 'Taken' als beoordelingen van competenties. (6.1.3)	4. Basisassessment met niveau-aanduidingen vertalen in afgeleide assessments per 'taak' (6.1.4)	5. Samenvatten in profielen op onderdelen en deze combineren tot een eindprofiel op didactisch en managementgebied (6.1.4)
---	--	--	---	--

Figuur 16.1. Van beroep naar toetsing van competenties.

##### 16.1.1 De professionele bewegingsbeïnvloeder.

Het beroep van bewegingsbeïnvloeder wordt uitgevoerd door vakdocenten bewegingsonderwijs en sporttrainers/-coaches c.q. sportdocenten op HBO-niveau. Ook een combinatie is mogelijk, waarbij een docent zowel in de school als in de sport jeugd (beter) leert bewegen. 'Sport' beperkt zich tot het gebied waarop fysieke activiteiten in het kader van vrijetijdsbesteding of werk (beroepssport) in wel, niet of anders (commercieel) georganiseerd verband centraal staan (Van den Heuvel & Van der Poel, 1999).

Een ALO leidt formeel professionele bewegingsbeïnvloeders op ten behoeve van onderwijs op alle niveaus en voor alle onderwijstypen. De wettelijke aanduiding is 'leraar lichamelijke opvoeding'. In de praktijk is het onderwijs vooral toegespitst op de jeugd in de leeftijd van 7 tot 21 jaar. Sportorganisaties zoals sportbonden of belangenverenigingen leiden formeel trainer/coaches op. Om in het werkveld van de sport als professionele bewegingsbeïnvloeder te kunnen functioneren is voor ALO-studenten specifiek sportgerichte bewegingservaring en scholing nodig. Alle studenten hebben die achtergrond in één of meerdere takken van sport. Voor de jeugdsport wordt dat ervarings- en scholingsniveau in de opleiding (de ALO) voor meerdere takken van sport in voldoende mate bereikt. De formele en directe kwalificering van vakdocenten door sportbonden ontbreekt in het algemeen. Vakdocenten moeten specifieke trainerscursussen van bonden volgen om zich te kwalificeren. Bonden hebben geen opleiding voor trainers/coaches op HBO-niveau. Ontwikkeling en afstemming op dit punt zou wenselijk zijn.

##### 16.1.2 Competenties, kerncompetenties en competentiegebieden.

Competenties zijn in het algemeen besproken in deel 2 (paragraaf 9.2 en 9.3). Een competentie is beroepsgebonden, geformuleerd op een gemiddeld abstractieniveau en in waarneembaar gedrag. Het aantal competenties is beperkt. Op basis van (kern)competenties kunnen (kern)taken in het beroep worden aangepakt en (kern)problemen worden opgelost. Daarmee kunnen in een beroep rollen worden uitgevoerd (Van Delden, 1995; Quinn et al., 1997). Een kerntaak is een kenmerkend en

betekenisvol onderdeel van een beroepsuitoefening en omvat een geheel van inhoudelijk samenhangende activiteiten in een logische volgorde. In paragraaf 12.2 noemt Van Delden (1995) vier kerntaken (hij spreekt van kernkwaliteiten) of kerncompetenties voor professionals. Ze zijn hier als raamwerk gekozen en corresponderen met rollen als: denker/strateeg, ontwikkelaar, begeleider/coach, lesgever/organisator. Ze vormen de kern van een beroep, zijn eenvoudig, basaal, beperkt in aantal en kunnen nog nader in (deel)competenties worden geconcretiseerd of gespecificeerd. Het zijn persoonlijke kwaliteiten die gericht zijn op jezelf én de ander. Zo is visie gericht op jezelf bijvoorbeeld: ‘de kijk op de eigen loopbaanontwikkeling’ en de gerichtheid op anderen bijvoorbeeld: ‘het maken van sectiebeleid’. De kernkwaliteiten en rollen komen sterk overeen met die door Quinn (1988, p. 86; 1997) worden onderscheiden voor managers in het bedrijfsleven.

De kerncompetenties zijn aanduidingen van professioneel handelen, vormen elk een cluster van nader gespecificeerde competenties én zijn gelijktijdig ook indicatoren van professionele ontwikkeling. Voor een bewegingsbeïnvloeder zijn de meest relevante competentiegebieden:

1. Het didactisch gebied en het functioneren in de rol van didacticus.
2. Het managementgebied en het functioneren in de rol van manager in de klas en in de school.

Op elk van beide genoemde gebieden zijn vier eerder genoemde kerncompetenties (zie paragraaf 9.3.1) van toepassing (Van Delden, 1995). Een kerncompetentie wordt nader in competenties gedetailleerd. Zo is de kerncompetentie ‘visie hebben’ te specificeren in de competenties: ‘verantwoord lesgeven’ en ‘sectiebeleid maken’. De competentie ‘reflecteren’ behoort tot de kerncompetentie ‘begeleiden’. Het speelt bij de professionele ontwikkeling een belangrijke rol en is zowel op didactisch- als managementgebied van toepassing. Het reflecteren krijgt daarom een aparte plaats.

*In dit onderzoek wordt bij veel ‘taken’ steeds het reflectieniveau of -profiel vastgesteld.*

De competenties van professioneel handelen zijn tegelijk ook de indicatoren van professionele ontwikkeling. Zie figuur 16.2. Tussen haakjes staan de hoofdstukken waarin ze zijn beschreven en is een aanduiding van de kerncompetentie toegevoegd. Die (kern)competenties worden in paragraaf 16.1.5 besproken.

<i>Op didactisch gebied</i>	<i>Op managementgebied</i>
a. reflecteren (hs.3; D3)	a. reflecteren (hs.3; M3)
b. begeleiden van leerlingen (hs.4; D3)	b. begeleiden(d scholen) van jezelf en collega’s (hs.4; M3)
c. conceptueel handelen en visie hebben (hs.5;D1)	c. beleid maken en visie hebben (hs.5; M1)
d. lesgeven of didactisch handelen (hs.5; D4)	d. organiseren, samenwerken in een team en samen ontwikkelen van een professionele cultuur (hs.1; M3/4)
e. ontwerpen van plannen en middelen op microniveau (hs.5; D2)	e. ontwerpen van plannen en middelen op mesoniveau (hs.5; M2)

*Figuur 16.2. Indicatoren van professionele ontwikkeling óf competenties van professioneel handelen.*

### *16.1.3 Beroepsrollen, kerntaken en kernproblemen als basis voor ‘taken’.*

Een belangrijke bron voor de keuze van de LIO-competenties is het ‘Beroepsprofiel en beroepscode van de Leraar Lichamelijke Opvoeding’ (Van der Gugten & Loopstra, 1996)<sup>1</sup>. Het is een door de vakwereld gelegitimeerde beschrijving van taken en beroepscode. De taken zijn hierin geordend op micro- of lesniveau, meso- of schoolniveau en macro of landelijk/overheidsniveau. Kerntaken zijn taken die:

1. tot de belangrijkste verantwoordelijkheden van een functie behoren;
2. regelmatig voorkomen;
3. een belangrijk deel van de werktijd in beslag nemen (Koster, 2002, p. 23).

Per niveau worden taakgebieden onderscheiden. Een taakgebied geeft een algemene typering van een aantal bij elkaar horende taken, die met een zekere regelmaat in het werk voorkomen. Enkele voorbeelden van taken worden hierna beschreven (Van der Gugten & Loopstra, 1996). Zie figuur 16.3.

<i>Microniveau</i>	<i>Mesoniveau</i>	<i>Macroniveau</i>
Taakgebied onderwijsvoorbereiding: voorbeeld 'het kunnen hanteren van modellen voor het ontwerpen van lessen of lesreeksen'	Beleid- of programma-ontwikkeling: voorbeeld 'vanuit programma's themaplannen, plannen voor lessen of lessenreeksen kunnen ontwerpen'	Beleidsvoorbereiding: voorbeeld 'Inzicht hebben in maatschappelijke en onderwijsontwikkelingen en hun mogelijke invloed op het bewegingsonderwijs'
Taakgebied lesuitvoering: voorbeeld 'het kunnen omgaan met agressie en conflicten in bewegingssituaties'	Management en beheer: voorbeeld 'het kunnen verzamelen en doorgeven van vak kennis ten behoeve van de vaksectie'	Beleidsuitvoering: voorbeeld 'een takenverdeling binnen het team kunnen doorvoeren'
Taakgebied lesevaluatie: voorbeeld 'het kunnen waarderen van leerresultaten in verband met vakconceptuele gegevens'	Leerlingbegeleiding: voorbeeld 'alle activiteiten die gericht zijn op het helpen van leerlingen bij bewegings-, school-, sport-(keuze)- en eventueel persoonlijke problemen'	Beleidsevaluatie: voorbeeld 'kunnen opzetten van een evaluatieplan met betrekking tot extern beleid'
Taakgebied deskundigheidsontwikkeling: voorbeeld 'het kunnen bijhouden en bestuderen van relevante vakliteratuur'	Deskundigheidsontwikkeling: voorbeeld 'het kunnen kiezen van een aan de eigen situatie aangepast nascholingsprogramma'	Deskundigheidsontwikkeling: voorbeeld 'deskundigheid met betrekking tot beleidsvorming, -uitvoering en -evaluatie kunnen bijhouden en ontwikkelen'

*Figuur 16.3. Enkele taken van een leraar lichamelijke opvoeding.*

De taken kunnen aan rollen worden gekoppeld, die een vakdocent of trainer/coach in zijn werkverband kan uitvoeren. Voorbeelden: rol van observator, lesgever/trainer, ontwerper. Taken en rollen behoren bij functies. Er zijn functies op school als decaan, mentor, coördinator, vakdocent en functies in de sport als bestuurder, (technisch) coördinator en trainer/coach.

Kernproblemen zijn beschreven in deel 2 (hoofdstuk 3). Het zijn kenmerkende en centrale beroepssituaties waarin complexe handelingen moeten worden uitgevoerd en rekening moet worden gehouden met de specificiteit van de situatie (Onstenk, 1997). Tot de kernproblemen kunnen ook vakdilemma's worden gerekend. Dat zijn moeilijk (of niet) oplosbare problemen die, welke oplossing ook wordt gekozen, regelmatig terugkeren of voortdurend een probleem blijven. Het hoe om te gaan met niveau- en interesseverschillen is daarvan een voorbeeld.

(Kern)taken, (kern)problemen, rollen én de te verwerven competenties hangen nauw samen. In de validering van de competenties is die samenhang nagegaan. Zie paragraaf 16.1.6.

Voor het beoordelen van competenties zijn 'taken' of opdrachten (ter onderscheiding van beroepstaken) nodig die zijn ontleend aan de beroepsrollen, kerntaken, kernproblemen. Die rollen, taken en problemen zijn in het opleidingsprogramma als thema's opgenomen. Deze 'taken' fungeren als niveautoetsen en beschrijven praktijkproblemen van een redelijke complexiteit mede afhankelijk van de mogelijkheden van een lerende of een team. De 'taken' hebben een geïntegreerd karakter dat

wil zeggen ze bestaan uit motorische, sociale en cognitieve vaardigheden die getoond moeten worden. Ze vereisen een holistische aanpak die is gebaseerd op de aanpak van een vakprofessional. Kerncompetenties kunnen worden gespecificeerd tot en met het niveau van gedragsindicatoren in aanduidingen als ‘dit blijkt uit...’ respectievelijk ‘zodat...’. Deze specificaties worden in moduleboeken opgenomen.

#### *16.1.4 Van assessments naar profielen.*

Assessments zijn in het algemeen in deel 2 (paragraaf 10.2) besproken. Ze geven per competentie of competentiegebied een beoordeling naar niveau, waarop met behulp van een ‘taak’ een praktijkprobleem wordt aangepakt en opgelost. Aan een ‘taak’ wordt een assessment of niveauboordeling gekoppeld. Een assessment wordt afgeleid van een basis(model)assessment. Het levert waarderings op die tussentijds of aan het einde van een traject in een functioneringsprofiel worden samengevat. Een functioneringsprofiel omvat per kerncompetentie een beoordeling naar niveau en een aanduiding van de mate waarin er in de afgelopen periode ‘ontwikkeling’ heeft plaatsgevonden. In paragraaf 16.2 worden de LIO-competenties aangegeven en verantwoord en wordt de opzet van de assessments beschreven.

#### *16.1.5 Overzicht van competenties, kerncompetenties en competentiegebieden.*

Op *didactisch gebied* worden de volgende competenties onderscheiden:

##### *D1. Visie-competentie.*

1. Beschikt over kennis of theorieën waarmee het didactisch handelen kan worden verklaard, beïnvloed of bijgesteld. Die kennis en theorieën worden in opvattingen geformuleerd of zijn uit de omgang met leerlingen en collega’s en het didactisch handelen in de les en in de school af te leiden.
2. Signaleert de voor het bewegingsonderwijs relevante ontwikkelingen en vertaalt deze op plan- en praktijkniveau in handelingsaanbevelingen voor of daadwerkelijk handelen in de eigen leerwerksituatie. Staat open voor veranderingen (verbeteren en vernieuwen).  
Toelichting. Met 'relevante ontwikkelingen' worden de ontwikkelingen bedoeld in de bewegingscultuur inclusief de sport, het bewegingsgedrag van mensen en met name de jeugd en het onderwijs in het algemeen. Zie ook M1.
3. Bezit een brede en samenhangend en consistent geheel aan opvattingen (een visie op...) over het bewegingsonderwijs en vertaalt deze op methode- en praktijkniveau in handelingsaanbevelingen voor of daadwerkelijk handelen in de eigen leerwerksituatie.
4. Die vertaling wordt gefaseerd en gebruikt als een ontwerpwijzer bij het plannen, uitvoeren en evalueren van onderwijs.  
Toelichting. Onder 'samenhangend en consistent geheel' verstaan we een samenhangend geheel van pedagogische, onderwijs-, bewegingsopvattingen en opvattingen over het eigen professioneel functioneren en dat van de vaksectie of team van vakleraren. De opvattingen hangen met elkaar samen en hebben een rangorde in belangrijkheid.  
Aantoonbaar in het ALO-deel (AS 1, 2, 3, 4, 6, 14, 15) en SCHOOLdeel van het LIO-traject. De toevoeging AS 1 enzovoort heeft betrekking op de assessments waarmee het niveau wordt vastgesteld. Zie daarvoor paragraaf 6.2.

##### *D2. Ontwikkelingscompetentie.*

1. Past didactische theorieën, modellen en ontwerpwijzers toe bij het plannen van bewegingssituaties en bewegingsactiviteiten.  
Toelichting. Onder ‘theorieën’ verstaan we alle relevante kennis voor een vakleraar bewegingsonderwijs. Onder 'modellen' verstaan we: schematische weergaven van theorieën, structuurschema’s van plannen en delen daarvan. Onder 'ontwerpwijzers' verstaan we een checklist van aspecten die van invloed zijn op het ontwerp van een ‘krachtige’ leeromgevingen en die we gebruiken bij het plannen

van lessenreeksen.

2. Ontwerpt een consistent en samenhangend geheel aan plannen en leermiddelen voor lessenreeksen, thema's, modules, deelgebieden/domeinen in een vakwerkplan voor een school.

3. Maakt projectopzetten voor praktijkgericht onderzoeken, ontwikkelen- en implementeren van een organisatie, inhoud en/of aanpak- aspect in de eigen leer- werksituatie.

Aantoonbaar in het ALO-deel (AS 1, 11, 12, 14, 15, 16) van het LIO-traject.

#### *D3. Begeleidingscompetentie.*

1. Begeleidt leerlingen bij persoonlijke, school- en vakinhoudelijke problemen zowel als vakleraar als mentor. Is gespreksvaardig. Houdt rekening met hun leefwereld en problemen. Bevordert een optimaal leerklimaat.

Aantoonbaar in het SCHOOLdeel van het LIO-traject.

2. Reflecteert kritisch op het eigen handelen in onderwijs(ontwikkelings)situaties en verbetert op basis daarvan dat handelen door het zichzelf opleggen van taken, 'zelfscholing' en/of scholing.

Zie ook M2.

Toelichting. Het reflecteren is zowel een bewust expliciet reflecteren na afloop van activiteiten als reflectie-in-actie, een onmiddellijk taxeren van verloop en resultaat van de eigen handelingen in relatie met die van leerlingen en het verbinden van conclusies daaraan.

Aantoonbaar in het ALO-deel (AS 2, 6, 7, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 17) en SCHOOLdeel van het LIO-traject.

#### *D4. Lesgeefcompetentie.*

1. Ontwerpt 'krachtige' leeromgevingen op basis van een vakconcept

Aantoonbaar in het ALO-deel (AS 1, 2 en 3) en SCHOOLdeel van het LIO-traject.

2. Beschikt over een eigen bewegingsbekwaamheid op meerdere bewegingsgebieden, advies- en methodische kennis en vaardigheden om het bewegingsgedrag van jeugdigen te verbeteren.

Aantoonbaar in het ALO-deel (methodische practica) en SCHOOLdeel van het LIO-traject.

3. Ontwerpt variabele didactische leerroutes in lessen en lessenreeksen en voert ze uit.

Toelichting. Leerlingen gemotiveerd het bewegen laten leren vereist een volgorde van leeractiviteiten waarin 'beleven-leren-leren te leren' in samenhang en in enige mate een belangrijke rol speelt.

Informerend, praktisch doen en verwerken van ervaringen zijn dan alle drie in elke les(senreeks) van belang. Variabele werkvormen en variatie in leerroutes maken optimale leerervaringen mogelijk.

4. Voert op een systematische manier proces- en productevaluaties van het eigen handelen en dat van leerlingen uit. Reflecteert op het eigen handelen en dat van anderen, analyseert oorzaken van problemen en kiest mogelijke oplossingen (wijzigingen in aanpak of inhoudelijke keuzes).

Aantoonbaar in het ALO-deel (AS 1, 2, 3, 6, 7, 11, 14, 17) van het LIO-traject.

Op *managementgebied* kunnen de volgende competenties worden onderscheiden:

#### *M1. Visie-competentie.*

1. Signaleert kansen en bedreigingen van waardegebieden en ontwikkelingen op het gebied van de bewegingscultuur/de sport, het bewegingsgedrag van mensen en met name de jeugd, en het (bewegings)onderwijs en kan prioriteitskeuzes maken (zie ook D1).

2. Analyseert systematisch de structuren en culturen van organisaties zoals de stageschool, een vaksectie of een team en kan op basis daarvan sterke en zwakke punten benoemen.

3. Waardeert kansen en bedreigingen van relevante ontwikkelingen (bij 1) plus sterke en zwakke punten van de organisatie (bij 2) en relateert deze. Kiest op basis hiervan eigen en/of gemeenschappelijke beleids- c.q. actiepunten

Aantoonbaar in het ALO-deel (AS 5, 8, 11, 12, 13, 14) van het LIO-traject.

#### *M2. Ontwikkelingscompetentie.*

1. Ontwikkelt en schoolt (verbreedt en verdiept) zichzelf voortdurend op meerdere gebieden zowel



persoonlijk als vakgebonden, op het gebied van managen, didactisch handelen en eigen bewegen. Aantoonbaar in het ALO-deel (AS 10, 11, 12, 13, 14, 15) en SCHOOLdeel van het LIO-traject.

2. Ontwerpt een meerjarig beleids-, een jaarlijks (individueel en gemeenschappelijk) ontwikkelingsplan en concrete actieplannen voor eigen gebruik, een sectie of team van vakleraren. Kiest hiervoor geschikte strategieën en tactieken om veranderingen of ontwikkelingen optimaal te stimuleren en weerstanden te vermijden of te verminderen.

3. Ontwikkelt een samenhangend geheel aan beleids- en werkplannen op meso- en microniveau en ontwerpt daarbij horende ondersteunende onderwijsleermiddelen. Aantoonbaar in het ALO-deel (AS 5, 8, 11, 15, 16) van het LIO-traject.

### *M3. Coachingscompetentie.*

1. Werkt actief en optimaal samen in een sectie/team, voert gestructureerd overleg en lost vakproblemen of -uitdagingen op een systematische manier op.

2. Helpt collega's door het uitwisselen van ervaringen of het geven van informatie, praktijktips en/of workshops. Past collegiale consultatie toe of coacht anderen.

3. Reflecteert kritisch op het eigen handelen en dat van anderen in situaties op micro- en mesoniveau en is in staat het handelen na een analyse te verbeteren of adviezen daarvoor te geven. Zie ook D3.

4. Bouwt een relevant netwerk aan werkcontacten op.

5. Is flexibel en wendbaar in (sterk) veranderende situaties.

6. Kan een eigen mening en (aspecten van het)sectiebeleid presenteren.

Aantoonbaar in ALO-deel (AS 4, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17) en SCHOOLdeel van het LIO-traject.

### *M4. Organisatiecompetentie.*

Realiseert een samenhangend geheel aan plannen op micro- en mesoniveau en leidt de uitvoering daarvan

Aantoonbaar in het ALO-deel (AS 2, 14) en SCHOOLdeel van het LIO-traject.

Alle hier beschreven competenties behoren bij de professionele startbekwame vakleraar.

Doorgroeibekwaamheid hangt af van de competentie tot reflecteren én de competentie om te onderzoeken én te ontwikkelen (Kwakman, 1999). Een sterke ontwikkeling van en/of een hoog niveau op beide competenties biedt potentieel de mogelijkheid om zich verder professioneel te (blijven) ontwikkelen.

### *16.1.6 Valideren van competenties.*

Het intern valideren van de voor de LIO geldende competenties is gebaseerd op literatuuronderzoek zoals dat in deel 2, hoofdstuk 9, en in dit hoofdstuk plaatsvindt. Externe validering vindt plaats door de mate van instemming van zes collega-opleiders, vierenzeventig coaches en de tweentachtig LIO's zelf. De instemming heeft betrekking op: de keuze en de formulering van de competenties, de dekking van het professionele beroepsgedrag door de beschreven competenties en de verwachte en gewenste beïnvloedingsmate vanuit de de school.

De zes opleiders zijn ook betrokken bij het vaststellen van de basisassessments en assessmentniveaus aan het begin van het eerste onderzoeksjaar. De validering vindt plaats met behulp van de Delphi-methode die in paragraaf 6.2.3 wordt beschreven (Linstone & Turoff, 1975).

Een eerste versie van de LIO-competenties is van commentaar voorzien door zes opleiders, die bij de stagebegeleiding zijn betrokken en minimaal tien jaar onderwijservaring hebben. Ze zijn verder niet bij het LIO-traject betrokken. Er is twee maal een versie van de competenties aan hen voorgelegd. De laatste kreeg vrijwel de volledige instemming. Van de zevenentwintig coaches van de eerste groep LIO's (1999-2000) hebben zestien coaches commentaar geleverd op de tweede versie van de competentielijst. Er is op basis van hun commentaar een derde versie van LIO-competenties gemaakt. In vergelijking met het referentiekader, het beroepsprofiel van de vakvereniging, is nuancering

aangebracht. Er is ook nauwkeuriger aangegeven welke competentie meer op de school en welke meer op de opleiding vorm en inhoud kan worden gegeven. Hetzelfde verzoek om commentaar is herhaald bij de tweede en derde groep LIO-coaches. Een reactie kwam respectievelijk van zeventien en elf coaches. Er waren geen fundamentele wijzigingen nodig. Er zijn bijstellingen uitgevoerd in de omschrijvingen van de afzonderlijke competenties. Aan het einde van het elk traject is de LIO's gevraagd in hoeverre de competenties, door hun als praktijk- en beroepsrelevant worden gezien. De instemming van hun kant is vrijwel volledig.

#### *De keuze van competenties.*

Als dertig procent van de coaches commentaar leveren of iets afwijzen nemen we dit in de analyse mee. Geen enkele competentie staat ter discussie. De twee gebieden waarop ze betrekking hebben (didactiek en management) worden onderschreven. De rubrieken visie- competentie, ontwikkelingscompetentie, begeleidings- of coachcompetentie en de organisatorische of praktijkcompetentie worden eveneens onderschreven. Van enkele competenties wordt aangegeven, dat dit voor hun LIO op school (nog) niet realiseerbaar is, maar wel in de opleiding.

#### *De formulering van een competentie.*

Er werden continu verbeteringen in formuleringen voorgesteld. De gegeven toelichtingen bleken in enkele gevallen nog te summier. De suggestie werd gedaan om op enkele plaatsen toe te voegen hoe je een competentie kunt vaststellen. Er is op basis van ervaringen met groep 1 een toevoeging gegeven welke competenties vooral of voornamelijk door de opleiding kunnen worden vastgesteld en welke vooral door de coaches. De coaches van de tweede en derde groep hebben ook een mondelinge toelichting op de competenties gekregen.

#### *De dekking van het beroepsgedrag door de beschreven competenties.*

Alle opleiders en coaches zijn geconfronteerd met het takenprofiel (Van der Gugten & Loopstra, 1996), kernproblemen in het vak (Timmers, 2001), een overzicht van uit te voeren rollen in het vak in relatie met het overzicht aan competenties. Gevraagd is naar de instemming van betrokkenen met de overzichten. Enkele (detail)aanvullingen of nuanceringen werden ingebracht. De relevantie van de competenties voor het beroepsgedrag werd ondersteund. Elke groep coaches heeft na bijstelling steeds een tweede overzicht gekregen met het verzoek om commentaar daarop. De opleiders hebben drie versies van commentaar voorzien.

#### *De verwachte en gewenste beïnvloedingsmate vanuit de school of de opleiding.*

Het vooraf niet aangegeven waarin de school sterk beïnvloedde en waarin de opleiding dat vooral deed verraste in enkele opzichten. Zie daarover de hiervoor gemaakte opmerkingen bij de 'keuze van competenties'.

Zoals hierna ook bij de assessments zal worden aangegeven is de groep, waarmee de valideringen zijn uitgevoerd een selecte groep van mensen met een sterke affiniteit met de ALO-Groningen en met name het LIO-traject daarin. Hun opvattingen over (opleidings)onderwijs zullen vrij sterk overeenkomen. Dit kan een beperking van de generalisatiewaarde naar andere ALO's zijn.

## **16.2 Assessments**

In deel 2 (hoofdstuk 10) zijn de redenen aangegeven, waarom competentiegericht onderwijs door middel van assessments of niveautoetsen moeten worden beoordeeld. Elke beoordeling of 'taak' resulteert in een profiel, waarmee een niveau kan worden aangeduid. In deze paragraaf worden achtereenvolgens: het reflectieprofiel (16.2.1), het didactisch profiel (16.2.2), het managementprofiel (16.2.3), een overzicht van de assessments (16.2.4), het valideren van assessments (16.2.5) én van niveaus van assessments (16.2.6) beschreven.

Het anders toetsen vereist een ‘edumetrie’ waarbij betrouwbaarheid toeneemt bij verhoging van de constructvaliditeit. Dat betekent: veel en breed toetsen door meerdere beoordelaars én transparantie van de procedure, eerlijkheid, cognitieve complexiteit, authentieke taken en invloed op het onderwijs. Assessments (ASs) zijn beoordelingen van competenties op basis van de uitvoering en het resultaat van ‘taken’ of praktijkopdrachten waarbij de LIO zelf, mede-LIO’s, opleiders en coaches een rol spelen. Het zijn proeven van bekwaamheid. Ze kunnen zowel in de opleiding als in de werksituatie worden uitgevoerd.

### *16.2.1 Beoordelingsprocedure.*

1. In de loop van elk LIO-traject worden 17 ASs (zie figuur 16.4) in de opleiding uitgevoerd. Meerdere ASs worden herhaald. In de school vinden twee ASs plaats inzake een beoordeling van het ‘lesgeven’ en het ‘functioneren als teamlid of collega’. Deze worden in de eindbeoordeling opgenomen.
2. Er zijn drie AS-profielen opgesteld: het reflectie-, het didactisch en het managementprofiel. Per profiel worden drie niveaus nader gedetailleerd. Deze drie profielen zijn de basisprofielen, waarvan per AS een afgeleide wordt gemaakt die op de aard van de taak is afgestemd. De drie profielen zijn opgenomen in *bijlage 10*. Het reflectieprofiel wordt bij vrijwel alle Ass gebruikt en is om die reden als een apart profiel opgenomen. Ze geven in samenhang een beeld van de mate van professionalisering van een vakdocent.
3. Het beoordelen gebeurt door meerdere personen (opleiders, coaches, mede-LIO’s en/of de LIO zelf) en op meerdere momenten. Achteraf vindt instemmingsoverleg met de LIO plaats en maakt deze regelmatig op basis van die beoordeling een persoonlijk ontwikkelingsplan of plan van aanpak voor een bepaalde periode. Bij verschil van mening over de beoordeling dient portfoliomateriaal als middel voor vergelijking waarbij consensus wordt nagestreefd.
4. De opleiders scholen elkaar in het beoordelen door voorbespreking van de ASs en het uitvoeren van try-outs. Er vinden achteraf wederzijdse controles plaats. De LIO’s worden al beoordelend geschoold. Aan mogelijke valkuilen bij beoordelen is aandacht besteed, zoals de neiging om op grond van één sterk punt te veronderstellen dat andere punten ook sterk zijn, het HALO-effect, of op basis van één slecht punt, alles als slecht te waarden, HORN-effect (’t Hart et al., 2001).
5. Per competentiegebied en kerncompetenties worden meerdere assessments uitgevoerd. De eerste ASs zijn startASs die het relatieve beginniveau van de LIO vaststellen. Het ‘relatieve’ hangt samen met het moment van beoordelen. Soms ligt dat écht aan het begin van een cursusjaar (video-opname van lesfragmenten bijvoorbeeld) maar soms ook later en als mogelijk al enig (verbeterend) leren heeft plaatsgevonden (oplossen van beleidsproblemen bijvoorbeeld). Een doorstroomAS is het tweede AS en dat geeft het niveau aan van de ontwikkeling van een bepaalde (kern)competentie of op een bepaald moment. Alle tweede ASs samen vormen het eindAS per kerncompetentie en daarmee wordt het eindniveau vastgesteld.
6. Per AS worden drie niveaus onderscheiden en per niveau worden meerdere kenmerken genoemd. Wordt meer dan vijftig procent van de kenmerken op een bepaald niveau gerealiseerd, dan is dat niveau het functioneringsniveau. Wordt vijftig procent van de kenmerken of minder op een volgend niveau gerealiseerd dan wordt dat met een + aangeduid. Een LIO met de aanduiding 1+ functioneert ten aanzien van een kerncompetentie op niveau 1 en toont vijftig procent of minder kenmerken van niveau 2.
7. Bij het eindprofiel wordt per kerncompetentie aangegeven of er een ontwikkeling heeft plaatsgevonden. Onder ‘ontwikkeling’ wordt verstaan: er worden meer kenmerken op hetzelfde of hogere niveau uitgevoerd. Onder ‘vordering’ wordt verstaan: één of meerdere al getoonde kenmerken worden beter c.q. op een hoger niveau uitgevoerd. Elk niveau bestaat uit meerdere kenmerken die ‘in enige mate’ worden gesignaleerd.

### *Overzicht van assessments in de loop van een LIO-traject.*

ASs zijn individueel of teamgericht. Het team kan de ALO-sectie en/of de projectgroep zijn. Alle

ASs zijn onderzoeksmethoden voor de eerste en tweede onderzoeksvraag. Wanneer dat ook voor de derde onderzoeksvraag geldt is dat aangegeven. Zie figuur 16.4.

*Didactische assessments gekoppeld aan didactische practica (D).*

As1. Individueel en team. Ontwerpen van plannen voor lessenreeksen met een schriftelijke en mondelinge toelichting. Uitvoering: november en april. Ook voor onderzoeksvraag (OV) 3.

As2. Individueel. Het maken en mondeling toelichten van een video-opname bestaande uit één of meerdere lesfragmenten met een maximale duur van circa 15 minuten op een bewegingsgebied en met een klas naar keuze. Uitvoering: november en april. Ook voor OV 3.

As3. Team en individueel. Het geven van een workshop aan mede-LIO's aan het einde van de eerste periode. Uitvoering: in oktober en december.

*Managementassessments gekoppeld aan managementpractica (M).*

As4. Team en individueel. Opzet en uitvoering van een workshop aan derde én vierdejaars studenten. Uitvoering in: november. As4 en 5 vullen richten zich op vergelijkbare competenties.

As5. Team en individueel. Ontwerpen van een beleids-, ontwikkelingsplan en actieplannen voor respectievelijk lange en korte termijn. SWB-plan versie 2 (zie voor de samenstelling *bijlage 2*). Uitvoering: in januari. Zie As4.

As6. Als team een gegeven vakprobleem oplossen en daarop 'beleid maken'. Uitvoering: in december en februari.

*Oriëntatie op didactisch gebied (D).*

As7. Individueel gesprek. Onderwerp: conceptuele en didactische ontwikkeling. Uitvoering: in april en juni. Ook voor OV 3.

As8. Individuele planning en reflectie op leertaken, micro- en meso-ervaringen in de school. Het wordt opgenomen in leerverslagen van de SWB-plannen (het studieplandeel). Uitvoering in: januari, april en juni. Ook voor OV 3.

*Oriëntatie op managementgebied (M).*

As9. Team. Begeleiders volgen een teamoverleg, brengen vakproblemen in en beoordelen de kwaliteit van het sectieoverleg. Uitvoering in: december en februari.

As10. Individueel gesprek. Commentaar van de LIO op het eerste functioneringsprofiel, dat door de opleiders wordt gemaakt, toelichting geven op leerervaringen in de leerwerksituatie, de kwaliteit van de werkplek, de professionele ontwikkeling tot nu toe en de eerste opzet van het portfoliomateriaal. Uitvoering: in januari. As10 en 14 richten zich op vergelijkbare competenties. Ook voor OV 3.

As11. Team. Procesevaluatie van het functioneren als team en als individu binnen een team. Uitvoering als 'sectie' in november en april en als projectgroep in juni.

*Oriëntatie op didactisch én management gebied (D/M).*

As12. Individueel. Een studie-, werk- en loopbaanbeschrijving inclusief een persoonlijke sterkte-zwakke analyse. Uitvoering in oktober. SZ-analyse aan einde in SWB-versie 4. As 12 en 13 richten zich op vergelijkbare competenties.

As13. Een individueel referaat waarin een verslag wordt gegeven van de professionele ontwikkeling in dit traject. Uitvoering in mei. Zie As12. Ook voor OV 3.

As14. Een individueel eindgesprek met eventueel commentaar of toelichting op het tweede functioneringsprofiel, de trajectevaluatie, een tweede sterkte-zwakke analyse (zie As11) en een toelichting op het portfoliomateriaal. De vorm is een sollicitatiegesprek. Uitvoering: in juni. Zie As10.

Ook voor OV 3.

As15. Team en individueel. Uitvoering SWB-plannen: werkplan- en beleidsdeel. Uitvoering: in november, januari, april. Afrondende evaluaties en bijstellingen in juni. As15 en 17 richten zich op vergelijkbare competenties. Ook voor OV 3.

As16. Team. Innovatief project. Acties zijn gericht op (praktijkgericht) onderzoeken, ontwikkelen en implementeren. Verslag en enkele presentaties. Uitvoering: in juni. Daaraan vooraf een presentatie van opzet in februari en tussenrapportage in begin mei.

As17. Individueel of team. LIO-trajectevaluatie. Commentaar op mei-versie. Eindverslag in juni wordt opgestuurd. Zie As15.

*Figuur 16.4. Overzicht van assessments per competentiegebied.*

Indicatoren van professionele ontwikkeling op didactisch gebied	Indicatoren van professionele ontwikkeling op managementgebied
D1 Visiecompetentie	M1 Visiecompetentie
D2 Ontwikkelingscompetentie	M2 Ontwikkelingscompetentie
D3 Begeleidingscompetentie	M3 Coachingscompetentie
D4 Lesgeef- of praktijkcompetentie	M4 Organisatorische of praktijkcompetentie

*Figuur 16.5. Overzicht competentiegebieden en kerncompetenties (zie paragraaf 6.1.5).*

In figuur 16.6 wordt op de bovenste rij de ASs aangegeven zoals in figuur 16.4 is aangegeven. In de verticale kolom zijn de kerncompetenties van figuur 16.5 aangegeven.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
D1	X	X	X	X		X								X	X		
D2	X										X	X	X	X	X	X	
D3		X				X	X		X		X	X	X	X	X		X
D4	X	X	X			X	X				X			X	X		
M1					X			X			X	X	X	X			
M2					X			X		X	X	X	X	X	X	X	
M3				X					X	X	X	X	X	X	X		X
M4		X												X			

*Figuur 16.6. Overzicht aantal assessments per kerncompetentie.*

Het onderzoek naar de kwaliteit van competenties vindt plaats doormiddel van observatie, schriftelijke vragenlijst, interview en/of documentanalyse. De Ass zijn individuele acties (I) en/of teamacties (T; zie figuur 16.7).

Profielen:	Reflectief profiel	Didactisch profiel	Management profiel
Onderzoeksmethoden:			
Observatie		(T/I) As3	(T/I) As4, (T) As8
Enquête	(I) As11	(I) As11	

Interview	(I) As2, As6, (T/I) As10, (I) As12, As13,	(I) As2, As6, As9, (T/I) As10, (I) As12, As13	(I) As9, (T/I) As10, (T/I) As12, (I) As13, As14
Plananalyse	(I) As7, As14, As15, As17	(I) As1, As7, (I)As14, (T/I)As15	(T) As5, (I) As14, (T/I) As15

Figuur 16.7. Overzicht onderzoeksmethoden én assessments.

### 16.2.2 Valideren van assessments.

In paragraaf 14.3.1 en 14.3.2 is ingegaan op de noodzaak tot een meer edumetrische benadering van het toetsen en assessments in het bijzonder. Het begrip ‘constructvaliditeit’ is daarbij het alomvattend criterium voor het beoordelen van de kwaliteit van ASs (Messick, 1994).

*Kenmerkend voor dit onderzoek is, dat bij het vaststellen van de professionele ontwikkeling van LIO's alle assessments als één geheel worden beschouwd. Over de daarvoor benodigde competenties zijn opleiders en coaches vrijwel eensgezind.*

De zeventien assessments zijn exemplarische toetsen uit elk competentiecluster op didactisch en managementgebied. De competentie D.3.1: ‘Begeleidt leerlingen bij persoonlijke, school- en vakinhoudelijke problemen zowel als vakleerling als mentor. Is gespreksvaardig. Houdt rekening met hun leefwereld en problemen. Bevordert een optimaal leerklimaat’, is alleen indirect mogelijk door de LIO te bevragen en op basis van indrukken van de coach.

De toets per gebied is exemplarisch en niet dekkend voor alle mogelijke taken en problemen binnen één relevant beroepsgebied. Per kerncompetentie (zoals ‘visie hebben’) worden twee tot vier toetsen uitgevoerd. Alle relevante gebieden worden exemplarisch getoetst. De keuzes zijn gebaseerd op wat binnen het opleidingsprogramma van het LIO-traject onderwerp van onderwijs is. Coaches onderschrijven deze aandachtspunten. Het aantal toetsen is binnen de gegeven tijd het maximaal haalbare. Er vinden na beoordelingen ‘memberchecks’ en eventueel portfolio-ondersteuning plaats. Vervolgacties worden door de LIO in plannen van aanpak aangegeven en zijn daarmee van invloed op leerprocessen. In de twee afsluitende projecten kon worden geconstateerd dat eerdere ervaringen met assessments deels verder werden uitgewerkt. Het geheel is een voldoende betrouwbare afspiegeling van het functioneren van een vakdocent. De taken voldoen aan de criteria, die door Dierick et al. (2002) in paragraaf 14.3.2 zijn genoemd. De taken zijn authentiek, complex, meten een ‘brede’ competentie (meerdere competenties op meerdere momenten door verschillende beoordelaars) en conceptuele vaardigheden. Beoordelen van toetsvormen op basis van een edumetrische benadering levert een hogere constructvaliditeit op dan gestandaardiseerde toetsen (Dierick et al., 2002, p. 122).

Assessments (of niveautoetsen) zijn beoordelingen om niveau en vorderingen van ALO-secties en individuele LIO's op de verschillende competentiegebieden en competenties vast te stellen. Beoordelings- en onderzoeksactiviteiten vallen samen. Deze zijn beschreven bij de verschillende onderzoeksvragen. De assessments worden hierna en in bijlage vier tot en met tien beschreven. Met behulp van de assessments worden de competentieniveaus van de LIO op het gebied van reflecteren, didactisch functioneren en het functioneren als manager vastgesteld en kan ontwikkeling worden vastgesteld. In de bijlagen komen achtereenvolgens de volgende assessments voor.

*Bijlage 2. Het studie-, werk- en beleidsplan (SWB-plan) voor individuele én de gemeenschappelijke ALO-sectietaken. Uitwerking van taken in drie versies. Doel: vaststellen reflectie-, didactisch en managementprofiel. De eerste versie is een vaststelling van de (relatieve) beginsituatie.*

De LIO's maken aan het einde van de tweede en vierde periode een samenvattend leerverslag van hun ervaringen op micro- en mesoniveau. Ze geven daarin aan wat ze in een bepaalde periode geleerd hebben. Het format van het leerverslag of learnerreport (Van Kesteren, 1993) is alleen op onderwerp voorgeschreven. Van Kesteren geeft aan dat learnerreports voldoende validiteit bezitten.

Op basis van de drie profielen wordt nagegaan of deze in de tekst van het SWB-plan herkenbaar zijn. In alle gevallen geldt, dat de LIO zelf met de beoordeling moet instemmen. Er zijn dubbele controles uitgevoerd.

*Bijlage 3.* 'Mijn studie-, werk- en bewegingsloopbaan in beeld'. Het is een schriftelijk verslag met als doel het vaststellen van het reflectie- en didactisch profiel.

*Bijlage 4.* Opzet stimulated recall op basis van een videoband van één of meerdere gegeven lesdelen met een duur van maximaal een kwartier. Een lesplan of plan voor een lessenreeks wordt voor nadere illustratie bijgeleverd. Doel: vaststellen beginsituatie reflectie- en didactisch profiel. De lessen worden gegeven in een activiteit naar keuze en een klas of klassen naar keuze. De LIO geeft een mondelinge toelichting in de vorm van 'stimulated recall' (Mulder, 2000b; Verloop, 1989; Wahl, 1991). Bij groep 2 en 3 is deze methode aan het begin (A) en het einde (B) van het cursusjaar toegepast. Verantwoording van de procedure is in de bijlage opgenomen. Per ronde zijn at random een drietal videobanden met notities van besprekingskenmerken door een andere opleider/onderzoeker bekeken en beoordeeld. De overeenstemming in niveuaanduiding was bij groep 1: ,83. Bij groep 2: ,88(A) en ,86 (B). Bij groep 3: ,87 (A) en ,91 (B) (p:0,00).

*Bijlage 5.* Gespreksleidraden: eerste (1), tweede (2) en derde ronde (3). Doel: respectievelijk voor vaststellen van (1) feitelijke persoonlijke en werkplekgegevens plus reflectieprofiel, (2) didactisch profiel en (3) reflectieprofiel. Er worden drie diepte-interviews afgenomen over de ontwikkeling in het functioneren als vakleraar binnen het LIO-traject. Doel van de interviews: vaststellen van ontwikkelingen op het gebied van het reflecteren, managen, het didactisch handelen en het leren kennen van enkele achtergrondgegevens. Het zijn half gestructureerde 'membercheck'-interviews (Wahl, 1982; IJzendoorn, 1986) volgens de 'general interview approach' (Patton, 1990, p. 277-368). In het eerste gesprek wordt commentaar gegeven op het concept functioneringsprofiel, worden de ervaringen in de school en in de opleiding geïnventariseerd en wordt naar enkele achtergrondgegevens gevraagd. Naast registratie van feitelijke persoonlijke en werkplekgegevens gaat het om een beoordeling van het reflectieprofiel. In het tweede gesprek gaat het vooral over het didactisch profiel: de conceptuele en didactische ontwikkeling van de LIO en de door hem/haar geconstateerde ontwikkelingen in de omgeving van het bewegingsonderwijs, de kansen of bedreigingen daarvan voor het vak en zijn of haar opvattingen over het vak. Er wordt naar het belang en de ordeningen van de persoonlijke en de model- opvattingen gevraagd. In het derde gesprek wordt door de LIO commentaar gegeven op het concept functioneringsprofiel geïllustreerd door portfoliomateriaal, wordt commentaar op de trajectevaluatie gegeven, wordt in de vorm van een sollicitatiegesprek een persoonlijk beeld van ontwikkelingen gegeven inclusief opnieuw een illustratie van portfoliomateriaal en de mate van tevredenheid over aspecten van het LIO-traject aangegeven en toegelicht. Elk gesprek is voorgestructureerd door de te bespreken topics als leidraad aan te geven. Er kan en wordt voortdurend doorgevraagd. Uitspraken worden als conclusie per topic in het gesprek geprotocolleerd. De LIO krijgt dit overzicht aan conclusies later voorgelegd en geeft daar al of niet na bijstellingen instemming aan ('membercheck'). De topiclijsten en scoresleutels zijn in de bijlage opgenomen. De interpretaties van kwaliteiten of conclusies, die uit het gespreksprotocol zijn af te leiden, worden door twee opleiders los van elkaar uitgevoerd en vergeleken. De overeenstemming varieerde van ,72 tot ,81. Als meningen sterk verschillen, wordt de mening van de opleider als doorslaggevend beschouwd.

*Bijlage 6.* Beoordeling eigen werkplek door coach. Er zijn aanvullende (telefonische) interviews gehouden. Op basis hiervan vindt vergelijking plaats met de beoordeling van de werkplek door de LIO tijdens het individuele gesprek in januari.

*Bijlage 7.* Teamevaluaties over drie ronden. Het doel is het vaststellen van het gezamenlijke en deels individuele reflectieprofiel. (7A) Aandachtspunten voor de opleider bij het werkoverleg en per

periode van ongeveer dertien weken. (7B) Aandachtspunten referaat over persoonlijke ontwikkeling in het LIO-traject. Het doel is het vaststellen van het reflectie-, didactisch- en managementprofiel (8C). Aandachtspunten beoordeling projectverslag. Het doel is het vaststellen van het didactisch- en managementprofiel.

*Bijlage 8.* In bijlage 8.1 zijn de aandachtspunten voor het referaat en in 8.2 zijn de aandachtspunten voor beoordeling van het projectverslag aangegeven. Op basis hiervan wordt een assessments opgesteld.

*Bijlage 9.* Een beoordeling van het aangeleverde portfoliomateriaal. Dat materiaal wordt getoond in januari en juni bij de individuele gesprekken én de SWB-plan-versies 2 en 3. Doel: vaststellen van het reflectieprofiel.

*Bijlage 10.* Een overzicht van de opzet van profielen of assessmentniveaus. Per toets of onderzoeksactie wordt een assessment-op-maat gemaakt ontleend aan een basisassessment zoals in dit hoofdstuk is beschreven. Het is een samenvattende beoordeling, waarbij niveaus en vorderingen worden aangegeven. De assessments leiden tot respectievelijk een reflectie-, een didactisch en een managementprofiel. De validering van assessments en assessmentniveaus is in de paragrafen 16.2.2 en 16.2.3 aangegeven.

*Bijlage 11.* Twee voorbeelden van functioneringsprofielen, die in januari en juni worden opgemaakt op basis van de uitgevoerde assessments. Er vindt een ‘membercheck’ door de LIO plaats en vergelijking van de gegeven beoordeling met het eigen portfoliomateriaal.

#### *16.2.3 Valideren van assessmentniveaus.*

De assessments (ASs) beoordelen het resultaat op praktijktaken en de wijze van het oplossen van praktijkproblemen. De coaches van alle LIO-groepen onderschrijven het reële praktijkgehalte van de ASs. Bij een AS vindt een observatie en/of een documentanalyse plaats waarmee de competenties worden beoordeeld. De competenties zijn geclusterd in: (1) reflectieve/communicatieve competentie, (2) didactische competentie en (3) managementcompetentie. De reflectieve/communicatieve competentie is hier afzonderlijk opgenomen omdat het een basale competentie voor elk competentiegebied is en een belangrijke rol speelt in de ontwikkeling van een gebied. Per cluster zijn drie niveaus beschreven, die uit meerdere kenmerken bestaan. Per AS wordt op basis van het moedercluster een afgeleide en toegespitste niveauboordeling gemaakt. Er worden meerdere ASs uitgevoerd, waarmee vrijwel alle competenties op niveau kunnen worden getoetst. Over de ‘begeleiding van leerlingen’ als mesotaak in de rol van mentor kan weinig worden gezegd.

#### *Toepassing van Delphi-methode bij vaststelling basisassessments en assessmentniveaus.*

Met zes opleiders en zes coaches, is aan het begin van het eerste onderzoeksjaar een onderzoek met behulp van de Delphi-methode (Linstone & Turoff, 1975) uitgevoerd. De reden hiervoor is het ontbreken van meer objectieve niveauboordelingen en normen per niveau van vierdejaars ALO-studenten. Een relatief brede peiling van de gedachten daarover is gewenst. De kenmerken van deze methode zijn:

1. Er wordt om een oordeel op een voorstel gevraagd.
2. De antwoorden zijn anoniem en er vindt geen directe onderlinge interactie tussen de deskundigen plaats.
3. Er vindt een terugkoppeling van individuele bijdragen plaats.
4. Er is ruimte voor het herzien van standpunten.

In een viertal ronden is geprobeerd tot overeenstemming te komen over de niveauomschrijvingen per competentiegebied. Als inhoudelijke basis is de literatuur voor de LIO gebruikt. Alle respondenten



hebben een ALO-Groningen achtergrond, variëren in leeftijd, staan bekend als degelijke vakgenoten en van de coaches is er één werkzaam in het speciaal onderwijs, twee zijn werkzaam in het primair- en drie in het voortgezet onderwijs werkzaam. Kennis van de ALO-werkwijze en opvattingen over de kwaliteit van afgestudeerden is belangrijk voor de keuze van de respondenten. De rondes werden schriftelijk uitgevoerd. Per ronde werden de versies bijgesteld op basis van het commentaar. Wanneer wijzigingen niet werden opgenomen werd dat aangegeven. Met de eindversie konden allen instemmen. Het didactisch profiel leverde de meeste problemen op. Wat is immers 'goed' bewegingsonderwijs? De meningen daarover lopen vrij sterk uiteen. Bij dit onderdeel is gebruik gemaakt van het resultaat van een eerder Delphi-onderzoek (Kamphorst & Tuinenga, 1995). De sterke samenhang tussen de indicatoren van een 'krachtige' leerwerkgeving en het model-vakconcept voor het bewegingsonderwijs dat in de opleiding en in dit LIO-traject als referentiemodel heeft gefunctioneerd, is de invulling van 'goed' bewegingsonderwijs. De keuze voor collega's die op enig moment zelf de opleiding in Groningen hebben gevolgd en goed op de hoogte zijn van het opleidingsprogramma en met name in dit LIO-traject, heeft duidelijke voordelen. Het nadeel is dat het een selecte groep collega's betreft. Ze zijn bewust gekozen en hebben een gedeelde mening over vak- en opleidingsopvattingen. Het beperkt in enige mate de generalisatiewaarde van assessments (en de onderzoeksresultaten) naar andere ALO's.

#### *Beoordelen op basis van assessments.*

Een manier om tot consistentie te komen in de wijze waarop ASs worden uitgevoerd is moderatie. Het organiseren van structureel overleg. Het heeft na de ASs plaatsgevonden. Vraag: verloopt het proces van AS consistent? Hierbij zijn opleiders en studenten betrokken. Er wordt naar consensus in het oordeel en aanbevelingen voor wijzigingen gestreefd.

De kenmerken per niveau laten ruimte voor interpretaties. Criteria zijn duidelijk, maar de norm per criterium is moeilijk aan te geven. Het voor- en nabespreken van beoordelingen en het deels samen beoordelen zorgde in een traject én over de drie jaren heen voor een toenemende beoordelingsstabiliteit. De interpretaties of normering van de criteria zijn in de loop van de drie jaar meer overeenkomstig geworden. De intracodering (stabiliteit in codering van de hoofdonderzoeker) is redelijk stabiel: 80 tot 90% overeenstemming. Dertig procent van de assessments worden samen of na elkaar beoordeeld. Over de jaren heen (met verschillende opleiders) bestaat er een intercoderingsovereenstemming van gemiddeld ,71. In het eerste jaar ,65, tweede jaar ,67 en derde jaar ,91 (p: 0,00). Bij de eindbeoordeling van het reflectie, didactisch en managementniveau is de mate van overeenstemming ,87. Er is dus sprake van een redelijk overeenkomstige beoordeling. Om toeval te verdisconteren is gebruik gemaakt van de overeenstemmingsmaat Cohens Kappa (Van der Sande, 1986, p. 78) waarbij gecorrigeerd wordt voor de kans op overeenstemming tussen coderingen bij toeval. Waarden groter dan ,60 zijn voldoende. In het onderzoek is dat ,71.

Bij alle assessments en de eindbeoordeling werden beoordelingen van de opleiders met de instemming van studenten vergeleken. Zo nodig werden toelichtingen gegeven of door portfoliomateriaal eigen niveau of vorderingen geïllustreerd. In enkele gevallen werden beoordelingen bijgesteld. Alleen in de eindfase is sprake van verschil van mening: ,94. Met de inbreng van portfoliomateriaal is het mogelijk tot vrijwel volledige consensus te komen.

Vanaf het tweede onderzoeksjaar is ook een beoordeling van coaches gevraagd. De overeenstemming tussen opleiders en coaches is laag: ,33 en ,27. Coaches scoren aanzienlijk hoger dan opleiders bij de beoordeling van de LIO's. In het eindprofiel zijn hun beoordelingen niet meegenomen. Er bestaat sterke twijfel over het bewijsmateriaal om tot een niveauboordeling van de LIO te komen. Er wordt vrijwel volledig 'op indruk' beoordeeld.

<sup>1</sup> Anno 2003 bestaat bij de KVLO het plan om de taken van de vakleraar Lichamelijke Opvoeding te herzien. De taken en bevoegdheden worden ruimer. Er ontstaat een taakdifferentiatie. Naast leraren die les geven, zijn er anderen die zich bezighouden met onderzoeken en ontwikkelen, zorgverbreiding en de coördinatie van bewegingsevenementen in de driehoek 'buurt, onderwijs, sport'. Ook kan hier worden gedacht aan een dubbelaanstelling aan een school en een sportorganisatie. Taken als 'het elkaar begeleidend scholen' en 'onderzoeken en ontwikkelen' wordt op de ALO-Groningen overigens al tot het takenpakket van de docent LO

*gerekend. Er ontstaat ook een functiedifferentiatie, waarbij naast de docent LO de functie van onderwijsassistent ontstaat.*