

Deel 4

Afsluiting van het onderzoek

Hoofdstuk 17

Samenvatting, onderzoeksconclusies en aanbevelingen

17.1 Thema, achtergrond en opzet van het onderzoek

In dit onderzoek is nagegaan hoe een ‘krachtige’ leerwerk omgeving kan worden gemaakt die de professionele ontwikkeling van Leraren In Opleiding (LIO’s) optimaal kan beïnvloeden. Het betreft hier drie groepen vierdejaars studenten van de ALO/afdeling Sport en Beweging, Faculteit Gamma van de Hanzehogeschool Groningen.

De probleemstelling in dit onderzoek luidt: *‘hoe ontwerpen opleiders, coaches en LIO’s een ‘krachtige’ leerwerk omgeving die de professionele ontwikkeling van LIO’s in het vierde studiejaar van de ALO-Groningen, feitelijk constateerbaar en naar eigen inschatting bevordert en hoe creëren opleiders en coaches een ‘krachtige’ werkleeromgeving voor hun ontwikkelingswerkzaamheden?’*

Uitgangspunten voor het opleidingsonderwijs zijn:

1. Het wordt door lerenden ervaren als studeerbaar, activerend en motiverend.
2. Het zorgt dat afgestudeerden over competenties leren beschikken waarmee ze direct optimaal in de praktijk kunnen functioneren.
3. Het bevordert dat studenten zich verder professioneel willen en kunnen ontwikkelen. De praktijkrelevantie van een opleiding moet groot zijn.

Het onderzoek is maatschappelijk relevant, omdat het inzicht probeert te geven in hoe opleidingsonderwijs voor studenten en docenten aan bovengenoemde uitgangspunten kan voldoen. Het onderzoek is wetenschappelijk relevant omdat het inzicht probeert te geven in het verantwoord ontwerpen van een ‘betere’ opleidingsdidactiek. ‘Beter’ in de betekenis van meer geïntegreerd, gevarieerder en prettiger onderwijs.

Bij het streven om de kwaliteit van het opleidingsonderwijs inclusief het rendement te verbeteren is een ‘krachtige’ leerwerk omgeving onmisbaar. ‘Krachtig’ betekent dat de leerervaringen van LIO’s zowel verbreding als verdieping opleveren en/of gevarieerder verlopen. Er worden potentiële ontwikkelingsmogelijkheden geboden. Wanneer een LIO hiervan optimaal gebruik maakt en daar zelf actief vorm en inhoud aan geeft, is de leerwerk omgeving pas écht krachtig.

In de beoogde professionele ontwikkeling wordt in dit vierde studiejaar de prioriteit gelegd bij het didactisch handelen (in het bijzonder het conceptueel handelen) en het handelen als manager (in het bijzonder het onderzoekend en begeleidend handelen).

De eerste verwachting van dit onderzoek is dat de volgende aspecten in samenhang van belang zijn:

- De ervaring met een ‘krachtige’ leerwerk omgeving in het LIO-traject door het herkennen van indicatoren én het erkennen van het belang daarvan.
- Het leren van ontwerpregels om zo’n omgeving in het eigen onderwijs vorm en inhoud te geven.
- De ontwikkeling van een op die ‘krachtige’ leerwerk omgeving aansluitend model-vakconcept door het erkennen van het belang van opvattingen uit dat model en op basis van gerichte taken.
- Het intensief reflecteren op leerwerkervaringen.

Al deze aspecten zijn in hun samenhang van invloed op:

- Het optimaal gebruik van de leerwerk omgeving in de opleiding.
- De professionele ontwikkeling in het LIO-traject.

Het opleidingsonderwijs inclusief het gedrag van opleiders fungeert hierbij als ‘model’ voor het onderwijs in de school.

Een tweede verwachting is dat, wanneer het team van opleiders of een vaksectie als een ‘professioneel werkend en lerend team’ functioneert, dit het veranderen van onderwijs het meest optimaal vorm en inhoud kan geven. De eigen tevredenheid over die ontwikkeling in de gegeven omstandigheden, de tevredenheid van coaches en het opleidingsmanagement zijn daarvoor de criteria. Van opleiders, coaches en hun organisaties mag worden verwacht, dat ze daarvoor de mogelijkheden hebben en deze optimaal kunnen benutten. Veranderen in het (opleidings)onderwijs vindt daarbij op hoofdlijnen en systematisch plaats, gebeurt met visie, in samenhang van maatregelen én is een voor betrokkenen beheersbaar proces binnen een bestaande en zich ook ontwikkelende context van een opleidingsinstituut.

De doelen van het onderzoek zijn:

1. Het beschrijven van een samenhangend geheel van ontwerpacties gericht op de dimensies organisatie, inhoud, aanpak en toetsing en in samenhang met indicatoren van een ‘krachtige’ leerwerkgeving.
2. Het beschrijven van de professionele ontwikkeling en het beoordelen van competenties van professionele bewegingsbeïnvloeders zoals vakdocenten bewegingsonderwijs. Het vaststellen van de niveaus van startbekwaamheid en potentiële doorgroeibekwaamheid op micro- en mesoniveau. Onder het microniveau wordt verstaan de onderwijs- en begeleidingstaken als lesgever en onder mesoniveau de begeleidings-, beheers-, deskundigheidbevorderings- en ontwikkelingstaken als docent verbonden aan een school.
3. Het beschrijven van opleidingsonderwijs dat model staat voor het (bewegings)onderwijs in de school, de bewustmaking daarvan van de LIO, de ontwikkeling van een eigen vakconcept dat gerelateerd is aan het concept van een ‘krachtige’ leeromgeving en de vertaling daarvan in het didactisch handelen in de les.
4. Het benoemen van condities voor een ‘optimaal innoveren’ door opleiders. Hoe ziet hun ‘krachtige’ werkleeromgeving er uit?

Op basis van de resultaten wordt geconstateerd dat deze doelen voldoende zijn gerealiseerd.

17.2 Ontwerpen van een ‘krachtige’ leerwerkgeving

De leerwerkgeving wordt beschreven met behulp van indicatoren en op basis van trends in de ontwikkeling van het hoger (beroeps)onderwijs. Deze trends zijn ontleend aan beleidsplannen van hogescholen in de periode 1995-1999. De te construeren omgeving heeft invloed op het professioneel handelen van de LIO en is gericht op het verwerven en ontwikkelen van competenties. De competenties vormen de indicatoren van professionele ontwikkeling in dit vierdejaars LIO-traject.

Het onderzoek is een praktijkgericht beschrijvend ontwikkelingsonderzoek, waarbij de ervaringen van betrokkenen (LIO's, coaches en opleiders) nadrukkelijk een rol spelen. Hierdoor wordt inzicht verkregen in opvattingen, betekenisstoekenningen en het ontstaan ervan. Het onderzoek is ook gericht op het ontwerpen van een onderwijsmodel voor een vierdejaars opleidingstraject.

In dit vooral kwalitatieve onderzoek, is de strategie van de gefundeerde theoriebenadering toegepast. Met behulp van deze strategie wordt op basis van theoretische overwegingen een raamwerk van indicatoren samengesteld en op bruikbaarheid getoetst. In zes versies is informatie verzameld, bewerkt, verwerkt en gereduceerd tot kernnoties voor dit onderzoek. Het opleidingsmodel, waarvan de ‘krachtige’ leerwerkgeving onderdeel uitmaakt, is voortdurend verbeterd of vernieuwd.

Een tweede strategie is de meervoudige gevalstudie. Er zijn drie groepen LIO's bij het onderzoek betrokken en elke groep is een case. De groepen blijken op basis van hun opleidingservaringen in de eerste drie leerjaren, sterk van elkaar te verschillen. Dat heeft op hun professionele ontwikkeling in het LIO-traject geen invloed.

De eerste onderzoeksvraag luidt: *‘Welke aspecten vormen een ‘krachtige’ leerwerk omgeving die bij het opleiden van LIO’s, zowel feitelijk als in beleving, voor voldoende breedte en diepgang van professionele ontwikkeling kunnen zorgen?’*

De indicatoren van de ‘krachtige’ leerwerk omgeving zijn afgeleid uit een trendanalyse en een theoretische analyse van daaraan gekoppelde onderwijskundige literatuur. Keuzes zijn gelegitimeerd en in praktische handelingsaanbevelingen omgezet die op de doelgroep van LIO’s worden afgestemd. De indicatoren zijn van toepassing op elk type onderwijs, maar verschillen daarbij in belangrijkheid en worden per onderwijstype anders vertaald.

De indicatoren alsmede de specificaties daarvan, zijn vertaald in maatregelen die door de LIO’s zijn herkend als van ‘invloed’ op hun persoonlijke en teamontwikkeling en erkend als ‘van belang’ voor gebruik in het eigen onderwijs. De indicatoren zijn:

1. Zelfstandig leren oplossen van ervaren en aangeboden praktijkproblemen door probleemgestuurd projectonderwijs.
2. Actief en constructief leren van waardegebieden door procesgericht en activerend onderwijs.
3. Gedoseerd individueel en samenwerkend leren door gedifferentieerd en coöperatief onderwijs.
4. Wendbaar en ervaringsgericht leren op basis van transfer door geïntegreerd duaal onderwijs.
5. Competentiegericht leren en opleiden op basis van niveautoetsende en op ontwikkeling gerichte evaluaties.
6. Beroepsgerichte leerinfrastructuur leren gebruiken binnen een hybride onderwijssysteem.

Op basis van frequente systematische evaluaties van opleiders, coaches en LIO’s én assessments zijn effecten van het opleidingsmodel en de indicatoren daarvan nagegaan. De beoordelingsresultaten zijn aan betrokkenen ter bevestiging voorgelegd. Vele maatregelen (47%) blijken op korte of lange termijn een positief leereffect te hebben. De vaststelling van een effect gebeurt op basis van een assessmentresultaat en vooral op basis van de beleving van een beter c.q. gevarieerder leren. In de loop van een traject krijgen de LIO’s door de eigen ervaring met deze leerwerk omgeving meer inzicht in de manier, waarop indicatoren ten behoeve van de studie én het eigen onderwijs zijn te gebruiken. De bewustwording dat, wanneer op deze wijze wordt gewerkt en geleerd, leerlingen tot veel en diepgaand leren kunnen worden gemotiveerd, wordt in de loop van het onderzoek sterker. In de loop van elk traject blijkt uit plannen, leerverslagen of demonstraties dat het leidt tot veranderingen in het onderwijzen.

Om een hoge opleidingskwaliteit en een hoog niveau van startbekwaamheid van afgestudeerden te krijgen zijn zowel brede, veelzijdige leerervaringen als ervaringen met diepgang nodig. Dat is zowel op theoretisch als praktisch gebied gewenst. De uit te voeren taken zorgen voor een voldoende verbreding van de opleiding. Door het leren gebruiken van schema’s/modellen, werkpatronen en vuistregels wordt transfer en verdieping nagestreefd. De uitwerkingen van taken variëren in diepgang. Een continue aansturing op meer verdieping is gewenst.

ALO-studenten ondernemen vaak activiteiten op meerdere gebieden tegelijk. Deels liggen die ook buiten de opleiding. In die veelheid aan gegeven en zelfgekozen taken is het verbredend karakter groot. ‘Zelfstandig kunnen kiezen’ betekent niet alleen ‘hoe breed wil ik mij ontwikkelen’, maar ook ‘in welke mate van diepgang wil ik mij ontwikkelen’. Van opleiders wordt een doordacht doseren van sturend of begeleidend gedrag verlangd, terwijl de LIO’s voor een bepaalde mate van zelfstandigheid kunnen kiezen.

De aanpak van ‘aansluitend én confronterend’ opleiden, waarin vooral het abductief leren centraal staat, is effectief gebleken. Kernpunt hierbij vormde de nadruk op het ‘actief leren-activerend onderwijzen’. De aanpak bevordert door een goede reflectie, een actieve didactische verwerking van informatie en praktijkervaringen én de toepassing daarna in de praktijk. Er ontstaat daardoor al doende een bruikbare praktijktheorie.

Leren én werken binnen de opleiding én de school is voor LIO’s motiverend. Opleiding en school vullen elkaar inhoudelijk aan. De waarde van een werkplekopleiding voor de LIO varieert sterk. Zinnvolle leerwerkervaringen worden toch ook op minder ideale leerwerkplekken opgedaan.

Bijvoorbeeld de LIO die het tot zijn taak tekent om zijn coach meer te gaan coachen. Bij één op de tien LIO's is de werksituatie matig. Bij één op de vijf LIO's is deze optimaal.

Opleidingsonderwijs dat model staat voor het onderwijs in de school en een vakconcept dat zich richt op het 'leerlingen slim sportgericht problemen leren oplossen' sluiten goed op elkaar aan. Het stimuleert de LIO om het model van een 'krachtige' leeromgeving én het vakconcept in het eigen didactisch handelen vorm en inhoud te geven. Verduidelijkingen van die modelfunctie en praktische vertaalvoorbeelden voor verschillende typen onderwijs, zijn voortdurend nodig.

Het aanbod van 'onderwijs-op-maat' is gevarieerd en optimaal. Controle op gebruik van meer metacognitieve kennis inclusief uitgangspunten, blijkt moeilijk realiseerbaar. De aandacht voor de praktische vertaling naar de eigen werksituatie c.q. doelgroepen in primair, speciaal, voortgezet en middelbaar beroepsonderwijs, kan nog nadrukkelijker worden gemaakt én vereist dosering. De vraag is: 'Wat kan een LIO in de gegeven situatie en op dit moment daadwerkelijk praktisch vertalen en realiseren?' LIO's zijn vooral taakgericht en niet competentiegericht. De taken moeten voor LIO's uitdagend c.q. motiverend zijn.

De 'krachtige' leerwerk omgeving heeft de studeerbaarheid en het meer gemotiveerd leren van de LIO's in de loop van het onderzoek verbeterd. De LIO's in elk traject zijn 'tevreden tot zeer tevreden' over de leerwerk mogelijkheden. De onderzoeksresultaten wijzen op een voldoende geslaagd antwoord op de eerste onderzoeksvraag.

Het verdient *aanbeveling* verder onderzoek te doen naar de factoren die een bijdrage kunnen leveren aan een verder optimalisering van leerwerk omgevingen, waardoor leren en werken tot veel en gevarieerde maar vooral tot verdiepende leerervaringen leiden.

17.3 Professionele ontwikkeling

De twee onderzoeksvraag luidt: 'Welke professionele ontwikkelingen vinden plaats als gevolg van de leerwerkervaringen van vierdejaars ALO-studenten binnen een LIO-traject en in welke mate gebeurt dat?'

Op basis van de resultaten kan worden geconstateerd dat bij elke onderzoeksgroep op meerdere gebieden voldoende tot zeer sterke professionele ontwikkeling heeft plaatsgevonden. Professionele ontwikkeling wordt door van de volgende indicatoren aangeduid:

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

In het onderzoek worden alle LIO-competenties door assessments beoordeeld. Dat gebeurt met verschillende methoden. Zowel die methoden als de wijze van uitvoering is in de loop van dit onderzoek steeds meer verbeterd. Resultaten van eerdere beoordelingen zijn daarom regelmatig opnieuw geanalyseerd en gewaardeerd.

De coaches en opleiders zijn in het algemeen (zeer) tevreden over het functioneren van LIO's en hun professionele ontwikkeling in het traject. Dat vinden de LIO's ook zelf. De LIO's verbeteren in het traject vrijwel al hun competenties.

Hoewel de leerwerk omgeving in een LIO-traject objectief gezien soms optimaal is, worden die mogelijkheden niet altijd en door iedere LIO benut. Omgekeerd blijkt de leerwerk omgeving ook wel eens niet perfect en slagen de LIO's er toch in om vrijwel het maximale aan leerervaringen er uit te halen. De wijze waarop mogelijkheden en situaties worden benut, zegt iets over de professionaliteit van een LIO.

De ‘krachtige’ leerwerkomgeving heeft een variabel effect op groepen. De ene groep profiteert er op onderdelen meer van dan een andere groep. Het opleidingsonderwijs vereist daarom een flexibele of ‘hybride’ aanpak om steeds goed op de mogelijkheden van een groep te kunnen aansluiten.

De LIO's zijn in veel gevallen meer dan startbekwame professionals geworden. Een groot deel bezit ook grote potentiële doorgroeimogelijkheden door kenmerken als: kritisch kunnen reflecteren en een onderzoekende op innovatie gerichte houding.

Het functioneren als LIO-sectie gebeurt redelijk professioneel en vertoont bij de meeste teams kenmerken van een professioneel werkend en lerend team.

De verwachting dat de professionele ontwikkeling van de drie verschillende LIO-groepen op hoger niveau ligt dan ‘minimaal startbekwaam’ en in de loop van het onderzoek zal toenemen, is op het eerste punt uitgekomen. Er is geen significante toename in het algemeen ontwikkelingsniveau van een groep in de loop van de drie jaren van onderzoek. De verwachting dat de tevredenheid onder LIO's en opleiders over hun leerwerkervaringen in de loop van het onderzoek toeneemt is wel gerealiseerd en daarmee de leermotivatie. De leermogelijkheden zijn aanzienlijk verruimd.

Competenties en assessments.

Het omschrijven van competenties, het daaraan koppelen van praktijkopdrachten en het naar niveau beoordelen door assessments heeft veel inspanning gekost. De kerncompetenties in het LIO-traject worden zo mogelijk twee maal door assessments beoordeeld. Het zijn diagnostische beoordelingen, waarvan de verwachting is dat ze in het verdere leerproces van een LIO een sturend rol spelen. De LIO maakt op basis van een assessment een ‘persoonlijk ontwikkelingsplan (POP)’ en formuleert daarin leertaken voor een volgende periode. Het aantal taken is beperkt en in het algemeen vrij algemeen geformuleerd. In de periodieke leerverslagen worden reflecties op deze leertaken opgenomen. Ook deze beschrijving van ervaringen blijft in het algemeen nogal oppervlakkig.

Toetsen van competentiegericht onderwijs vereist een edumetrie waarbij betrouwbaarheid toeneemt bij verhoging van de constructvaliditeit. Dit betekent dat er onder andere veel en breed wordt getoetst door meerdere beoordelaars, de beoordeling instemming vereist, er cognitieve complexiteit bestaat binnen authentieke taken én invloed is op de vervolgleerprocessen. In dit LIO-traject wordt met zeventien assessments de professionele ontwikkeling van de LIO vastgesteld. Over de gewenste vakgebonden competenties en de aard van de assessments, zijn opleiders en coaches vrijwel eensgezind.

De assessments zijn exemplarische toetsen uit elk competentiecluster op didactisch en managementgebied. De constructvaliditeit wordt hiermee als ‘hoog’ ingeschat, passend bij bepaalde opvattingen over opleidings- en bewegingsonderwijs.

Het maken van een basisassessment’ en daarvan per opdracht of taak een afgeleide maken is een lastige opgave gebleken. Een norm per beoordeling is op hoofdlijnen wel intersubjectief acceptabel, maar vaak niet in detail. Op het punt van normbepaling zijn, ondanks intensieve uitwisseling van voorbeelden en duidelijke afspraken over interpretaties, vele verschillen van mening geweest.

Wanneer elk assessment steeds met intensief vooroverleg gepaard gaat, ontstaat daarover op termijn vanzelf overeenstemming. De veronderstelling is wel dat een team van opleiders dan meerdere jaren bij zo'n traject betrokken blijven.

Omdat LIO's in de gegeven opleidingstijd vaak meer dan startbekwaam worden is een eerdere start in het beroep al in de loop van het vierde studiejaar mogelijk. Ook een waardering van hun verschillend startniveau door bijvoorbeeld een aanduiding in: docent A (startbekwaam) en B (meer dan startbekwaam), in combinatie met een verschil in salariëring, wordt toegejuicht maar is niet gebruikelijk.

Het verdient *aanbeveling* om na te gaan hoe een persoonlijk ontwikkelingsplan met zelf gekozen leertaken tot een sterker sturingsinstrument kan worden omgevormd. Nu bepalen vooral de taken vanuit de opleiding het ontwikkelingsproces.

Daarnaast is ontwikkeling van en onderzoek naar de effecten van assessments (inclusief portfolio) in het kader van diagnostisch evalueren, van belang.

17.4 Conceptuele c.q. didactische ontwikkeling.

De derde onderzoeksvraag luidt: *‘Aan welke kenmerken moeten de inhoud, de structuur en het gebruik van een vakconcept voldoen om zowel op methodeniveau als op praktijkniveau het didactisch handelen van LIO’s te verbeteren?’*

In de loop van het onderzoek wordt een steeds betere manier gevonden om de ontwikkeling van het vakconcept te verbeteren en in het onderwijs te vertalen. De invloed van de ontwikkeling van het gemeenschappelijke vakconcept in de ALO-sectie op het individuele denken, blijkt groot.

Het ‘didactisch jojo’ is een goede metafoor voor het vertalen van opvattingen naar de praktijk en van praktische ervaringen weer terug naar opvattingen, het ‘waarom’ van het op deze manier handelen. De vertaling van opvattingen in onderwijsmethoden ontstaat bij de meeste LIO’s in het tweede halfjaar van het LIO-traject. Didactische schema’s of modellen, vuistregels en werkpatronen stimuleren een meer doordachte toepassing en creëren ‘nieuw’ onderwijsgedrag. De mate waarin dit vernieuwende gedrag in het onderzoek heeft plaatsgevonden, verschilt per LIO.

In de loop van het LIO-traject worden leertaken steeds meer op conceptuele aspecten c.q. op het maken van beleid gericht. Daarmee wordt verdieping in het leren gerealiseerd. De werkbegeleiding, de voorbeelden in de practica en de confrontaties van de eigen mening met die van anderen, hebben daar nadrukkelijk aan bijgedragen.

Vrijwel elke LIO rapporteert een toenemende diepgang in het denken over het vak. Het vakconcept-referentiemodel fungeert voor de LIO als kapstok voor de eigen versie. De relatieve volledigheid van het eigen vakconcept neemt toe evenals de mate waarin het in praktijk wordt gebracht. De aandacht van de LIO is hierop in eerste instantie het meeste gericht. De ontwikkeling van een ‘krachtige’ leeromgeving voor leerlingen krijgt pas in tweede instantie meer aandacht.

Er vindt in de loop van het onderzoek een toename in herkenning van de indicatoren van een ‘krachtige’ leerwerk omgeving in de opleiding plaats én erkenning van het belang van elke indicator inclusief de samenhang. Steeds meer LIO’s (van 14% bij groep 1 naar 47% bij groep 3) realiseren in enige (van geringe tot uitgebreide) mate een ‘krachtige’ leeromgeving in de school. Het is van belang om in situaties waarin een LIO zich ‘zeker’ voelt eerder met didactisch experimenteren te beginnen en dat ook te stimuleren.

In de loop van het onderzoek wordt tussen de groepen op het gebied van onderwijsontwikkeling, vakconceptuele ontwikkeling en ontwikkeling in het realiseren van ‘krachtige’ leeromgevingen substantiële vooruitgang geconstateerd. De door assessments vastgestelde ontwikkelingsniveaus van de groepen zijn echter niet significant verschillend. Een verklaring hiervoor is dat een ‘niveau’ van een assessment een brede categorie van kenmerken en gedragsvariatie omvat, waardoor ontwikkelingen op een (te) globale manier worden vastgesteld.

De eerste, in paragraaf 17.1, uitgesproken verwachting, is volgens de LIO’s, opleiders en coaches in ruim voldoende mate gerealiseerd.

Het verdient *aanbeveling* verder onderzoek te doen naar de betekenis van een vakconcept voor de wijze waarop dat concept in een opleiding praktisch wordt vertaald en de relatie met de ontwikkeling van het didactisch handelen in een werksituatie.

17.5 Innovatief opleiden

De vierde onderzoeksvraag luidt: *‘Welke kenmerken heeft een ‘krachtige’ werk leeromgeving voor opleiders in een LIO-traject waarin voortdurende innovatie mogelijk is?’*

Het team van opleiders functioneert vooral in het eerste en derde jaar optimaal als een professioneel werkend en lerend team. Een continue ontwikkeling in een vast team over meerdere jaren is moeilijk te realiseren. Het team van opleiders is enkele keren en in enige mate van samenstelling gewijzigd. In het tweede onderzoeksjaar heeft dat geleid tot een meer beperkte ontwikkeling.

Het opleidingsprogramma en –onderwijs is conform de jaarlijks geplande opzet uitgevoerd en bijgesteld. De effecten zijn redelijk overeenkomstig de eigen verwachtingen.

Het functioneren als model blijkt voor een opleider geen eenvoudige opgave. Opleiders zijn in staat om vrij lang beter te kunnen vertellen hoe het móet in plaats van het zelf ook te doen. De innovatiesnelheid hangt van deze persoonlijke ontwikkeling van opleiders af. Overigens herkennen de LIO's de modelrol van het team van opleiders vanaf het begin in voldoende mate en is in de loop van het onderzoek van rolontwikkeling sprake. Het accentueren van één indicator ('actief leren-activerend onderwijzen') is door de LIO's niet als zodanig herkend.

Het innovatief werken in een organisatie waar tussen beleid en feitelijke realisatie van het onderwijs nogal eens verschillen bestaan, is haalbaar mits de ontwikkel- en onderzoekscompetentie bij opleiders voldoende aanwezig is. De hoofdlijnen van het opleidingsonderwijs zijn zowel in de ALO als het LIO-traject overeenkomstig. Het team van opleiders heeft ruimte voor eigen ontwikkeling en innovatieve activiteiten gekregen en benut.

Het leren van de individuele student heeft in dit onderzoek veel aandacht gekregen en het onderwijs is voor een deel meer op-maat gemaakt. De groepen LIO's verschillen in mogelijkheden en interesses. Een hybride onderwijssysteem moet daarom met nadruk ook flexibel op een groep kunnen worden afgestemd. Dat betekent dat de organisatie, inhoud, werkwijze en toetsing van het opleidingsonderwijs en in de werksituatie jaarlijks afgestemd moet worden op de mogelijkheden en interesses van de groep. Ook hier hangt de haalbaarheid af van de ontwikkeling van de opleider en het team van opleiders zelf.

Het als team volledig verantwoordelijk zijn voor een vrijwel compleet jaarprogramma en het onderwijs aan een groep, is zeer stimulerend en heeft de onderwijskwaliteit sterk bevordert. Het stelt wel specifieke voorwaarden aan betrokken docenten. Een verschillende waardering van hun inzet is aan te bevelen.

Onderwijsinnovatie laten uitvoeren door een professioneel werkend en (klein) lerend team heeft een zeer grote kans van slagen. Hoewel overinzet van het team van opleiders in deze drie jaren gebruikelijk was, is het hoge werkplezier een voldoende genoegdoening. De toepassing in combinatie met onderwijsontwikkelingsonderzoek is aan te bevelen.

Het in dit onderzoek ontwikkelde opleidingsmodel is 'als kader' toepasbaar op en bruikbaar voor andere ALO's. De collega's die betrokken zijn geweest bij de validering van competenties, assessments en assessmentniveaus zijn allen van de ALO-Groningen afkomstig. Het is een selecte groep met sterk overeenkomstige opvattingen over het opleiden en het vak. Alle methoden zijn gevalideerd waarbij 'hanteerbaarheid' binnen de normale opleidingscontext een doorslaggevende rol heeft gespeeld. Het is aannemelijk dat ook de studentenpopulaties van de verschillende ALO's in niveau en interesse overeenkomen. Dat geldt eveneens voor het niveau en de interesse van opleiders en coaches. Er bestaan verschillende visies op uitgangspunten en doelen van het vak bewegingsonderwijs die tot inhoudelijke en qua aanpak andere keuzes kunnen leiden. Het ontwikkelde opleidingsmodel is dan beperkt generaliseerbaar voor andere opleidingen.

Een toepassing van LIO-ervaringen in andere vierdejaars trajecten (A, B en D) en derdejaars blokken van de ALO-Groningen, is vanwege de aangetoonde effectiviteit en efficiency een goede mogelijkheid.

De tweede, in paragraaf 17.1, uitgesproken verwachting is, gezien de eigen tevredenheid daarover, die van coaches én het opleidingsmanagement, voldoende gerealiseerd.

Het verdient *aanbeveling* om verder onderzoek te doen naar de condities voor (verdere) zelfontwikkeling van professioneel werkende en lerende teams ten behoeve van innovaties. In dat kader is het eveneens gewenst na te gaan of kleinschalige innovaties door 'lerende teams' (sectie, leerjaar/team of blok/team) grootschaliger innovaties (op afdelings-, faculteits- of hogeschoolniveau) het meest optimaal kunnen bevorderen.

Bijlagen

1. Opzet practica.
2. Studie-, werk- en beleidsplan voor individuele en gemeenschappelijke onderwijstaken.
3. Een beschrijving van ‘mijn studie-, werk- en bewegingsloopbaan en kijk op het vak’.
4. ‘Stimulated recall’ naar aanleiding van lessen op video.
5. Topics van drie gespreksleidraden.
6. Analyse van eigen werkplek door coach.
7. Teamevaluaties: eerste, tweede en derde ronde.
8. Aandachtspunten bij twee assessments.
 - 8.1. Aandachtspunten referaat over de persoonlijke ontwikkeling in het LIO-traject..
 - 8.2. Aandachtspunten beoordeling projectverslag.
9. Beoordeling portfoliomateriaal.
10. Assessmentprofielen.
11. Voorbeelden van twee functioneringsprofielen.

Bijlage 1. Opzet practica.

Opzet didactische practica.

Studielast. De practicaomvang in de periode september-december is 80 sbu en bestaat uit 14 bijeenkomsten van twee uur inclusief drie didactische assessments (28 sbu), zelfstudie en voorbereiding van taken (52 sbu).

Leerdoelen. De LIO kan...

- opvattingen benoemen, ordenen, rangordenen en relateren tot een consistent (vak)conceptniveau,
- vakconceptuele opvattingen praktisch en in samenhang (didactisch geïntegreerd) in lessen realiseren en evalueren,
- op methodisch en praktisch uitvoeringsniveau functioneren,
- variabele didactische leerroutes ontwerpen, uitvoeren en evalueren.

Literatuur. De basisliteratuur is ‘Bewegingsdidactiek’, ‘Spelen(d) leren bewegen’, ‘Slim bewegen’ en SLO-basisdocument. Met enige regelmaat worden informatiebrieven verstrekt. Het zijn aanvullingen op de (werk)boeken.

Voortgangstoetsen. Tussentijds en aan het einde van de periode worden didactische assessments uitgevoerd. Op basis van praktijkopdrachten wordt getoond op welk didactisch niveau wordt gefunctioneerd. Het gaat om het ontwerpen van een plan voor een lessenreeks met een toelichting daarop, het maken en van commentaar voorzien van een video-opname van een lesfragment met een maximale duur van 15 minuten in een bewegingsgebied en een klas naar keuze en het geven van een workshop aan de eigen collega's.

Werkwijze.

- Er wordt cursorisch, concentrisch en thematisch in samenhang gewerkt.
- Er wordt sterk interactief gewerkt. Waarderingen als zin-/ onzin of voor- en nadelen worden frequent uitgewisseld. Er is zowel aandacht voor het resultaat als het proces van uitvoering.
- Na een demonstratie volgt een opdracht en een eigen invulling waarna een onderwijsleergesprek het practicum besluit.
- Pedagogische, onderwijs- en bewegingsopvattingen worden afzonderlijk en in samenhang geanalyseerd en praktisch vertaald. De samenhang typeren we als ‘ontwikkelen én begeleiden onderwijs’.
- Opvattingen kunnen op drie niveaus worden gepraktiseerd: het uitvoeringsniveau (lesgeven), het methodenniveau (plannen) en het planniveau (het samenhangend geheel aan opvattingen: het vakconcept uitgewerkt in een vakwerkplan). De drie niveaus komen vrijwel steeds in samenhang aan bod.
- De toepassingen zijn op één onderwijstype gericht. Een toelichting op toepassingen in andere onderwijstypen wordt steeds gegeven.
- Elk team krijgt bij toerbeurt een practicumopdracht in de vorm van een studie- en toepassingstaak. De taak wordt twee weken na ontvangst uitgevoerd. Een evaluatie en eventuele bijstelling wordt weer twee weken later bij de begeleidende opleider voor commentaar ingeleverd.

Programma.

<i>Moment</i>	<i>praktijkniveau</i>	<i>concept-/ methode- niveau</i>	<i>reflectieaspect</i>
Week 1	Leereenheden binnen lessen: toepassen van didactische vuistregels	Sturend of probleemsturend lesgeven	Beelden van praktische ervaringen
Week 2	Leereenheden: criteria	Probleemsturend lesgeven	‘Mijn’ inhoudelijke

	voor keuzes	in fasen en veelzijdigheid	keuzes voor doelgroepen
Week 3	Vaststellen van volgordes: leerlijnen en (motorische) methodieken	Meervoudige bewegingsbekwaamheid in praktijk: principe van het pendelen	Hoe sportgericht ben ik?
Week 4	Vaststellen van volgordes: leerlijnen en (sociale en cognitieve) methodieken	Meervoudige bewegingsbekwaamheid in fasen realiseren: principe van het jo-jo'en	Bewegen: doel of middel?
Week 5	Orde houden en klassenmanagement	Zelfstandig alleen en samen leren bewegen in praktijk	Beleven– leren - leren te leren: waarom?
Week 6	Persoonlijke en taakgerichte feedback	Zelfstandig alleen en samen leren bewegen in fasen realiseren: principe van het pendelen	Beleven– leren – leren te leren: waarom?
Week 7	Imiteren en handelen	Vaardigheidsgericht of thematisch onderwijzen in praktijk	Samenhang in onderwijsmethoden
Week 8	Imiteren en handelen: ontwikkelend leren	Thematisch onderwijzen in fasen realiseren: principe van het pendelen	Samenhang in onderwijsmethoden
Week 9	Omgaan met verschillen: feedback geven op maat?	Klassikaal of gedifferentieerd onderwijzen in praktijk	De zin van variabele didactische leerroutes ontwerpen:principe van het pendelen
Week 10	Gebruik maken van verschillen bij samenwerkend leren	Differentiatie naar niveau en interesse in fasen realiseren	Variabele didactische leerroutes: hoe variabel?
Week 11	Leren te leren door schema's, werkpatronen en didactische vuistregels	Procesgericht onderwijzen en leren door samenwerken in fasen realiseren	De docent als leider of begeleider?
Week 12	Didactisch assessment		
Week 13	Didactisch assessment		
Week 14	Didactisch assessment		

Assessments. Het didactisch assessment 'lesgeven' vindt plaats in de vorm van een workshop die door een LIO-team wordt verzorgd. Centraal staat het didactische geïntegreerd lesgeven waarin twee niveaus (methode- én praktijkniveau) worden aangegeven en één of meerdere opvattingen in samenhang praktisch worden geïllustreerd. Elke workshop duurt 40 minuten waarna een nabespreking volgt. Er wordt op twee zaalhelften of velden een workshop gegeven. De sectie die de workshop verzorgt, zorgt voor leer- en evaluatiemiddelen.

Opzet methodische practica.

Doel. Methodieken op verschillende bewegingsgebieden ontwerpen. Met geïnteresseerden uitvoeren. Beoordelen van het ontwerp- en presentatieniveau van de deelnemers.

Omvang. Elk blok bestaat uit twee lessen van twee uur. Er worden twee blokken naast elkaar aangeboden. De totale duur van het practicum is tien weken

Periode. Vanaf derde week in september tot en met medio december.

Bewegingsgebieden. Naar keuze en mede afhankelijk van de deskundigheden binnen de groep.

De practica worden uit het volgende aanbod samengesteld. Een voorstel is cursief aangegeven. Verder zijn alle kernactiviteiten, die in de school aan bod (zouden) moeten komen, hier vermeld.

<i>Categorieën</i>	<i>Basisonderwijs</i>	<i>Voortgezet onderwijs</i>
	Alles van groep 1 t/m 4 zijn grondvormen van bewegen/ leerlijnen= gymnastiek Vanaf groep 5: sporten	Alle groepen van alle leerjaren: sporten
1	Stoei- en vechtsporten	Vechtsporten: judo, boksen, <i>schermen, karate</i>

2	Zwemmen: zwemmeerkamp	Zwemmen: zwemmeerkamp en waterpolo
3	Atletiek: teammeerkamp: sprinten, ver- en <i>hoogspringen</i> , bal verwerpen	Atletiek: individuele/team-meerkamp: sprinten, horden, duur, ver-, <i>hoog</i> -, hink- stap, <i>speer</i> , <i>discus</i> , kogel
4	Turnen: klimmen/ klauteren, <i>springen</i> , zwaaien/ draaien, balanceren	Turnen: <i>springen</i> , zwaaien/ draaien, balanceren
5	<i>Tik</i> - en <i>balspelen</i> (zie hiernaast). <i>Dutch</i> - en <i>easytennis</i> .	- doelspelen: basketbal, korfbal, voetbal, rugby, (<i>uni</i>) <i>hockey</i> , (beach)handbal - slag- en loopspelen: softbal en honkbal - trefvlakspelen: (<i>beach</i>)- <i>volleybal</i> , <i>badminton</i> , <i>easytennis</i>
6	Duursport: mini-triathlon, inline skating	Duursporten: mini-triathlon, run-bike-run, inline skating, all-terrain biking
7	Duur-/zwerf(sport): <i>oriëntatieloop</i>	Duur-/zwerf(sport): <i>oriëntatieloop</i> & <i>hike</i> / <i>survival</i>
8	Sport(ieve)-kampen: land(sport)-kamp	Sport(ieve)-kampen: land(sport)-, water(sport)- of zwerf(sport)- kamp
9	Schaatsen	Schaatsen

Werkwijze.

Twee of drie LIO's bereiden twee blokuren voor. Demonstreer hoe je een bepaalde activiteit op school (BO én VO) kunt aanbieden. Welke activiteiten kies je en waarom juist deze en wat doe je, hoe en waarom in welke volgorde? Het 'hoe' is vooral primair gericht op het oplossen van problemen en minder op het leren van vaardigheden. De volgende acties worden door de organisatoren ondernomen:

1. Ontwerpen van leerlijnen/methodieken binnen bewegingsthemaplannen op een bepaalde bewegingsgebied voor (SO)/BO én VO.
2. Ontwerpen van leerlijnen/methodieken binnen enceneringsthemaplannen (leren van rollen door leerlingen).
3. Ontwikkelen van het ontwerp- en presentatieniveau van de deelnemers.

Leerlijnen en methodieken worden op basis van een handleiding samengesteld en ten behoeve van dit practicum uitgewerkt. Zie het werkboek 'Ontwerpen van bewegingsonderwijsbeleid'. Er wordt steeds op twee locaties tegelijk gewerkt. Aantal deelnemers voor beide evenementen moet ongeveer gelijk zijn. Een blokkuur bestaat uit een deel beleven, een deel leren en een deel leren te leren. Beleven betekent uitvoeren van een spel, een meerkamp, een combinatie- turn-/acrogymoefening of bewegingsbaan, sparren. Leren betekent kernhandelingen/handelingen/bewegingen bij bewegingsvaardigheden en tactische vaardigheden toetsen en verbeteren in afwisseling met leren te leren. Bij leren te leren worden structuurschema's/modellen, werkpatronen en/of didactische vuistregels toegepast.

Er worden in de lessen leermiddelen gebruikt. Informatie-/lesbrieven, taakbrieven/organiseerwijzers, kijk-/zoek-/studeerwijzers en/of een werkboekje, waarin al alle leermiddelen zijn opgenomen. In het tweede blokkuur wordt een individueel ontwerp- en presentatieniveau vastgesteld door een assessment op basis van de uitvoering van een praktijkprobleem.

Opdracht.

1. Kies per LIO-sectie twee maal vijf activiteiten. Motiveer de keuze.
 2. Verdeel de deskundigen in de sectie over de verschillende onderdelen (in principe koppels).
 3. Laat een lid van de sectie overleggen met de vertegenwoordigers van de andere secties. Vergelijk de opzet van die andere secties met die van jullie. Kom tot afspraken over een eindversie.
 4. Maak met de vertegenwoordigers een rooster. Locaties zijn: turnzaal, spelhal én/of veld. Kies uit jullie midden een 'eindredactie' van drie leden. Taak zie hierna.
 5. Informeer je teamleden en de opleiders. De koppels maken vervolgens afspraken voor de voorbereiding. Een handleiding voor toepassing van de activiteit in de school (SO/BO én VO) wordt binnen vier weken na afloop van het tweede blokkuur bij drie LIO's ingeleverd die de eindredactie voeren en de uitwerkingen toetsen aan de handleiding in het werkboek 'Ontwerpen van bewegingsonderwijsbeleid'.
- De producten worden in twee versies gedrukt (via een opleider) en onder de deelnemers verspreid.

Opzet managementpractica.

De teams streven er naar om te functioneren als professionele vaksecties en worden geconfronteerd met meerdere sterk uiteenlopende taken c.q. praktijkproblemen. In de practica worden ze ingeleid, in zelfstudie wordt de benodigde kennis verkregen en in de sectie wordt geprobeerd tot toepassingen en probleemoplossingen te komen. Keuzes en standpunten worden opgenomen in notulen en procesverslagen.

In deel 1 van de managementpractica gaat het om teammanagement en beleid maken. Eén van de taken van een professioneel team is het ontwikkelen van beleid waardoor permanent verbeteren of innoveren mogelijk wordt. Een middel daarbij is het maken van een meerjarig beleidsplan, een ontwikkelingsplan voor een cursusjaar en actieplannen per te ontwikkelen onderdeel. Op basis daarvan wordt systematisch gewerkt aan het bijstellen of aanvullen van onderdelen van het vakwerkplan. Het zijn mesotaken.

In deel 2 van de managementpractica gaat om het opzetten en het doen van praktijkgericht onderzoek binnen een project waarin ook iets (plannen en middelen) wordt ontwikkeld en in de school wordt geïmplementeerd. Het onderzoek staat in dienst van het maken van vernieuwend beleid.

Deel 1. Teammanagement en beleid maken.

Studielast deel 1. Totaal: 80 u waarvan contacttijd (10 x 2 u), teamoverleg (25 u), zelfstudie (20 u) en opdrachten (15 u).

Leerdoelen. Een LIO kan op het gebied van teammanagement...

- beschrijven hoe een professionele vakleraar en team van vakleraren werken,
- bijdragen leveren aan het professioneel functioneren van een team en ook zelf in ruime mate professioneel kunnen functioneren, gestructureerd overleggen en vakproblemen systematisch oplossen, op een systematische manier een samenhangend geheel van onderwijsleer programma's ontwikkelen, veranderingen op een strategische en planmatige manier vorm en inhoud geven, een scholing in de vorm van een workshop ontwerpen en uitvoeren.

Een LIO kan op het gebied van beleid maken...

- het beleid en de ontwikkelingen in de sport, het bewegingsgedrag van de jeugd, het onderwijs, het bewegingsonderwijs in kaart brengen en waarderen op 'kans en bedreiging' voor het teambeleid op een school,
- een organisatieanalyse uitvoeren van een (stage)school, een vaksectie LO of een sportorganisatie (SW-analyse) en de resultaten combineren met de eerder genoemde 'kans en bedreiging' (OT)-analyse,
- op basis van deze SWOT-analyse (strategisch) beleid in een lange termijnplan vorm geven en actieplannen op onderwerp, werk- of trainingsplannen maken.

Literatuur. Naast 'Bewegingsdidactiek', 'Beleid in Bewegen', 'CHESS', 'Slim Bewegen' en 'Spelen(d) leren Spelen' worden informatiebrieven verstrekt.

Werkwijze en assessments. Er wordt met gevarieerde didactische leerroutes gewerkt, waarin het geven van informatie, het actief verwerken van en het kritisch reflecteren op ervaringen en het praktisch doen worden afgewisseld.

De onderwijstaken zijn praktijkproblemen waarvoor meerdere goede oplossingen bestaan. Een actief zoekproces is nodig. Aan het einde van dit blok worden twee teamassessments uitgevoerd in de vorm van een workshop, een beleids- en aansluitende ontwikkelingsplan(nen) en een teamopdracht op het gebied van 'beleid maken'.

Programma teammanagement en beleid maken.

	<i>Informeren</i>	<i>waarderen</i>	<i>activeren en ondernemen</i>
Week 1	Professie, professioneel en professional	Delen van beelden en competenties	360 graden-feedback en testen van competenties
Week 2	Ontwikkelen van een professioneel werkend en lerend team	Slim sportgericht problemen oplossen, Anticiperen of reageren op ontwikkelingen rondom en in het vak?	Actief leren-activerend onderwijzen op basis van schema's, werkpatronen en vuistregels in een module.
Week 3 & 4	Een lerend team heeft zicht op ontwikkelingen en ontwikkelt een visie.	Ontwikkelen van een vakconcept op basis van ontwikkelingen in het onderwijs.	Ontwerpen van een vakconcept waarin actief leren prioriteit krijgt.
Week 5	Een lerend team heeft zicht op ontwikkelingen en ontwikkelt een visie.	Van opvattingen naar onderwijsmethoden.	Een scholingsplan voor activerende onderwijzen met hulp van collegiale consultaties.

Week 6	Een lerend team begeleidt, schoolt elkaar en reflecteert.	Leren reflecteren voor continu ontwikkelen.	Opzetten van een workshop of clinic.
Week 7	Een lerend team begeleidt, schoolt elkaar en reflecteert.	Veranderen als 'trekker of reiziger'?	Ontwerpen van een handleiding voor collega's.
Week 8 & 9	Een lerend team ontwerpt samen plannen en middelen en leert van elkaar in een project	Een veilige school met veilig bewegings- onderwijs.	Opzet van beleidsplannen: een PR-plan als voorbeeld.
Week 10	Een lerend team ontwerpt samen plannen en middelen en leert van elkaar in een project	Sport en leefstijl anno 2003. Wat vind ik daarvan?.	Verkopen van een jeugdsportplan.

Per week worden studietaken aangegeven.

Deel 2. Opzet praktijkgericht onderzoeken.

Studielast. Totale omvang (40 u), practica (12 u), zelfstudie (28 u). Onderzoek is onderdeel van een project waarin ook iets ontwikkeld wordt en het ontwikkelde in de school door de coaches wordt toegepast.

Leerdoelen. De LIO kan:

- de plaats van praktijkgericht onderzoek aangeven in relatie met theoriegericht onderzoek én in relatie met ontwikkelen, implementeren en innoveren,
- kan een praktijkgericht onderzoek opzetten, uitvoeren en evalueren,
- kan onderzoeksmatig interviewen, schriftelijk bevragen, observeren en testen,
- kan een systematisch onderzoeksverslag maken,
- kan de betrouwbaarheid, validiteit en bruikbaarheid van het onderzoek nauwkeurig aangeven,
- kan op basis van onderzoeksresultaten systematisch plannen, middelen of methoden ontwikkelen,
- kan een gerichte implementatie van veranderingen realiseren.

Werkwijze. Voor het onderzoekspracticum wordt in januari en februari elke week twee lessen gegeven. Er worden twee onderzoeken uitgevoerd, waarvan één in het kader van het afstudeerproject. De LIO kiest zo mogelijk met de rest van het team een projectonderwerp voor de laatste fase van het traject. Dat onderwerp is een 'vraag' van de coach of de school. Een project kan ook individueel, als duo of in groepen worden uitgevoerd. Het project omvat een deel ontwikkeling, onderzoek en implementatie. De onderzoeksopzet wordt gezamenlijk gemaakt. De uitvoering en verslaggeving van het onderzoek moet een individuele taak zijn. Als de werksituaties te sterk verschillend zijn, is een individuele opzet, uitvoering en verslaggeving gewenst. Het onderwerp moet didactisch relevant en in de situatie uitvoerbaar zijn. De coaches hebben met de keuze van het onderwerp ingestemd. De onderzoeksopzet wordt in de projectopzet opgenomen. Kunnen onderzoeken en mate name praktijkgericht onderzoek doen is een kwaliteit van een professionele vakleraar. Vandaar deze eerste poging.

Leerdoelen. De LIO kan ...

- de plaats van praktijkgericht onderzoek aangeven in relatie met theoriegericht onderzoek én in relatie met het projectmatig ontwikkelen en implementeren,
- in het kader van een project een praktijkgericht onderzoek opzetten, uitvoeren en evalueren,
- onderzoeksmatig interviewen, schriftelijk bevragen, observeren en testen,
- een systematisch onderzoeksverslag schrijven,
- een onderzoek en de onderzoeksresultaten voor bepaalde doelgroepen (hier: je mede-LIO's, opleiders en coaches) presenteren.

Literatuur. Naast het boek van 'Verra' en het werkboek 'Ontwikkelen onderzoeken' worden regelmatig informatiebrieven verstrekt.

Organisatie, werkwijze en toetsing. Het projectonderwerp, de globale acties en gewenste producten moeten bekend zijn. Het wordt dus een teamactiviteit. In week 2 tot en met week 7 wordt wekelijks in twee groepen van drie secties een practicum gegeven waarin de hoofdlijnen van praktijkgericht onderzoeken worden toegelicht en op het project toegepast. De practicuminformatie én de literatuur vormen samen de basis voor het uitvoeren van de onderzoeksopdracht.

Programma-overzicht praktijkgericht onderzoeken.

<i>Practicum inhoud</i>	<i>Onderzoeks- en projecttaak</i>
1. Toetsen van een theorie of oplossen van een probleem. Theorietoetsend of empirisch analytisch onderzoek én praktijkgericht onderzoek Kwantitatief en kwalitatief onderzoek	Taak: activerend onderwijzen-actief leren bij stap 1 & 2 van praktijkgericht onderzoeken. Studietaak: bestudeer boek hs.1 & 2 en werkboek hs.1 Projecttaak: stap 1 (probleemanalyse)
2. Vormen van onderzoek en designs. Beschrijvend (mijn lesgeefgedrag) en vergelijkend onderzoek (het vergelijken van onderwijsmethoden)	Taak: activerend onderwijzen-actief leren bij stap 3 & 4. Studietaak: bestudeer boek hs.3 & 4 en werkboek hs.2. Projecttaak: stap 2 (probleemformulering)
3. Vorm van onderzoek. Actieonderzoek en het implementeren van een module softbal met activerend onderwijs. Onderzoeksmethode: vragen stellen (enquête, en interview) en zelfrapportage met scoresleutels	Taak: activerend onderwijzen bij stap 1 tot en met 5. Studietaak: bestudeer boek hs. 5 & 6 en werkboek hs.3 Projecttaak: stap 2. Delen en van commentaar voorzien.
4. Vorm van onderzoek. Vervolg actieonderzoek. Onderzoeksmethode: documentanalyse.met scoresleutels	Taak: actief leren bij stap 1 tot en met 5. Studietaak: bestudeer boek hs. 7 t/m 9 Projecttaak: stap 3 (contextanalyse). Delen en van commentaar voorzien.
5. Vorm van onderzoek. Evaluatie- en effect-onderzoek. Onderzoeksmethode: observeren en testen met scoresleutels	Taak: activerend onderwijzen bij stap 1 tot en met 6. Studietaak: bestudeer boek hs. 10 t/m 12 Projecttaak: stap 4 en 5 (opzet en uitvoering). Delen en van commentaar voorzien.
6 en 7. Betrouwbaar en valide onderzoeken	Taak: actief leren bij stap 1 tot en met 6. Projecttaak: stap 6 (evaluatie) van het onderzoek. Delen en van commentaar voorzien.

Bijlage 2. Studie-, Werk- en Beleidsplan (SWB-plan) voor individuele én gemeenschappelijke onderwijstaken.

Doel: ontwikkelen van didactische en managementcompetenties. Er worden individuele én sectiegebonden onderwijstaken verstrekt. Bij die laatste kan bij een taakverdeling rekening worden gehouden met de individuele voorkeur voor 'leren door reflecteren, doen, experimenterend onderzoeken of toepassen'. Taken bieden mogelijkheden tot verbreden van kennis en vaardigheden en tot verdiepen. Soms is een keuze voor een van beide mogelijk. De taken zijn als 'een probleem' geformuleerd en veronderstellen een zoekproces naar de benodigde informatieve bronnen. Er kan ook worden gekozen voor het achterwege laten van dat zoekproces. Vraag dan naar de oplossingsmodellen of overleg met de begeleider.

Naast de ALO-gebonden taken zal de LIO ook vanuit de schoolvaksectie aan mesotaken werken. Een goede planning en afstemming van al die taken is zowel individueel als gemeenschappelijk wenselijk. Dat wordt zelf geregeld. Hier beschrijven we het aandeel aan ALO-onderwijstaken, die periodiek in een SWB-plan, het studie-, werk en beleidsplan, wordt uitgevoerd. De te maken taken moeten soms op korte termijn (binnen enkele weken) en soms op de lange termijn worden uitgevoerd (de uitvoering omvat enkele maanden voordat het 'af' moet zijn). In de practica komen nog ad hoc taken aan bod. Deze worden in één of twee practicumbloku(u)r(en) afgehandeld.

Het SWB-plan bestaat uit:

S: een studieplan dat individueel wordt gemaakt,

W: een werkplan dat bestaat uit een ALO-sectiedeel en een individueel schooldeel,

B: een beleidsplan en een daarop gebaseerd ontwikkelingsplan dat eveneens bestaat uit een ALO-sectiedeel en een individueel schooldeel.

De verschillende SWB-planversies vormen een uit drie delen bestaand project (project 1). Er worden in de loop van dit traject drie versies van dit plan gemaakt. Een vierde versie is een evaluatie- en portfolioversie. Een versie bestaat uit een uitbreiding of iets nieuws, een bijstelling en/ of een aanvulling. Elke planversie heeft betrekking op een periode van schoolvakantie tot schoolvakantie, een periode van ongeveer tien weken. Het loopt deels parallel met de periodisering in het LIO-traject van drie perioden van dertien weken.

P1: van zomer- tot herfstvakantie in SWB-versie 1. ALO-periode 1: september t/m medio november.

P2: van herfst- tot kerstvakantie in SWB-2. ALO-periode 2: medio november t/m medio maart.

P3: van kerst- tot paasvakantie in SWB-3. ALO-periode 3: medio maart t/m juni.

P4: vanaf pasen tot zomervakantie waarvan de planning in SWB-versie 3 wordt opgenomen en alle evaluaties aan het einde van deze periode worden uitgevoerd: SWB-4. ALO-periode 3: van medio maart t/m juni.

In het *studieplandeel* wordt het volgende opgenomen.

S1. Een tijdspad studieactiviteiten en toetsen in de ALO-perioden. Het omvat derde of vierde kans toetsen van het nog af te werken reguliere ALO-programma, vrije ruimteactiviteiten en de individuele assessments in het LIO-traject. Je kunt de planning per periode of voor een heel cursusjaar vooraf maken en in die laatste vorm steeds bijstellen. Het verdient aanbeveling niet alleen de momenten te noemen, waarop iets moet plaatsvinden maar ook het moment waarop de voorbereiding voor een actie door jou moet beginnen. Een omschrijving van het onderdeel plus de daarmee te halen studiepunten geven je een goed studieplanoverzicht. Per periode evalueer je de ervaringen en neemt daaruit de meest belangrijke in je leerverslag op. Het is een individuele actie.

Motivering. Een professional maakt altijd goede plannings. In B5 plan je alle acties, die samenhangen met het traject. Je mag er ook één planningsgeheel van maken.

S2 (1). Op basis van je lesgeefervaringen tot nu toe maak je een eerste persoonlijke sterkte-zwakte-analyse. Je baseert je daarbij op de competenties die je in dit traject in toenemende mate moet zien te beheersen. Je treft ze aan in de informatiebrochure. Beschrijf het zo concreet mogelijk. Maak deze analyse in de loop van de eerste periode.

S2 (2). Formuleer per periode je leertaken op het gebied van lesgeven (het microniveau) en het functioneren in de school (het mesoniveau). Formuleer een leertaak zo concreet mogelijk en plaats deze in een volgorde van belangrijkheid én van wat je (deels) achtereenvolgens daarvan probeert te realiseren. Pas op hoofdlijnen de opzet toe zoals dat ook door jou in het derde studiejaar is uitgevoerd. Met name de fasering (wat doe je eerst en wat doe je daarna?) en de concretisering is hierbij erg belangrijk. Streef naar steeds meer didactische diepgang. Het didactisch handelen op concept- én methodeniveau!!!

Voorbeeld van een leertaak op microniveau: 'ik wil een duidelijk onderscheid maken tussen dominante handelings- én handelingsaanwijzingen' of 'ik wil veel in groepen werken'. Voorbeeld van een leertaak op mesoniveau is 'ik wil weten welke taken mijn vakcollega 's uitvoeren en wat daarvan de inhoud is' of 'ik wil weten op basis van welke criteria er rapportcijfers worden gegeven'. Baseer de planning van je leertaken respectievelijk je gewenste onderwijservaringen op de mogelijkheden van de klassen waaraan wordt lesgegeven,

de mogelijkheden van de vaksectie/team van vakleraren of collega('s) en de eigen didactische mogelijkheden op dit moment.

S2 (3). De evaluatie van je leertaken neem je in je logboek op. De meest belangrijke ervaringen neem je periodiek in je leerverslag op.

S2 (4). In de laatste versie van het leerverslag maak je als één onderdeel van de evaluatie een tweede sterkte-zwakte analyse waarin je stilstand, achteruitgang en vorderingen in je functioneren rapporteert. Al deze vier acties zijn individueel. Motivering. Het bewust en systematisch plannen, het evalueren en reflecteren op ervaringen ontwikkelt het eigen onderwijsgedrag.

S3. Maak een ontwerp voor een logboek waarin je wekelijks beknopt je evaluaties maakt van:

- Je ervaringen in de lessen (de uitvoering van je werkplan).
- De ervaringen in de school/ met het team/ met de collega's.
- De uitvoering van de leertaken (de uitvoering van je studieplan).

Het logboek vormt de basis voor je leerverslag, dat samenvattend al de hier genoemde leerervaringen beschrijft als gevolg van je voornemens in je studieplan, je werkplan en beleidsplan. Het is een individuele actie maar de uitwisseling van ontwerpen kan in het sectieoverleg worden ingebracht. Maak een logboek voor de herfstvakantie en gebruik deze daarna. Motivering. Het regelmatig en systematisch evalueren en daarbij reflecteren op het eigen onderwijsgedrag hoort bij een professioneel functioneren.

S4. Verzamel over je functioneren als vakleraar portfoliomateriaal. Baseer het op de te verwerven competenties (zie de informatiebrochure). Het materiaal geeft indicaties over je niveau en de voor jou meest belangrijke vorderingen in de professionele ontwikkeling als vakleraar op management en didactisch gebied. Het materiaal zijn 'bewijzen' van je kunnen en dat kan (een deel van) je taakproducten omvatten. Het is erg belangrijk dat je in een toelichting aangeeft wat de waarde of het belang voor je is.

Aan het einde van de tweede periode bied je een eerste inventarisatie aan materiaal aan. Aan het einde van periode 4 wordt het definitieve materiaal met een toelichting aangeleverd. Er vindt een gesprek over het portfoliomateriaal plaats. Motivering. Het kunnen inschatten van de eigen kwaliteiten en beperkingen én de kritische (omslag)punten in de eigen ontwikkeling kunnen aangeven, is een professionele kwaliteit.

S5. Om niveau en ontwikkeling te kunnen nagaan worden op de ALO met enige regelmaat assessments uitgevoerd. Op de school vindt twee maal een functioneringsgesprek tussen coach en LIO plaats. Bij voorkeur in november en in mei. De vormgeving is in de 'tips voor de beginnende vakleraar' opgenomen. Maak hiervan een verslag en neem dat in het leerverslag van periode 2 en 4 op.

Het leerverslag is bron voor reflectie of evaluatie met de coach. Gebruik het daarvoor.

Motivering. In de beeldvorming van de eigen kwaliteiten is een beoordeling door derden een belangrijke toets. Het is een confrontatie met de eigen beelden. Als professional kun je daar maximaal je voordeel mee doen.

In het *werkplandeel* wordt het volgende opgenomen.

W1. Ga in september na of de school- vaksectie respectievelijk je coach een vakwerkplan en/ of andere soorten plannen (themaplannen, lessenreeksen, leermiddelen) heeft. Als het plannen betreft die écht door de vakcollega's gebruikt worden neem je het ook als basis voor je eigen werkplanontwikkeling.

Geef op basis van criteria (zie derdejaars blok 'bewegingsdidactiek') aan wat de kwaliteit van het plannenmateriaal is en geef aan wat je van deze schoolversie in je eigen plannen overneemt. Geef motieven voor je keuzes.

Beschrijf de beginsituatie van de groepen waaraan je les moet geven. Kies bewust je analysecriteria.

Het is een individuele actie. Goede planvoorbeelden kunnen in het LIO-sectieoverleg als modellen voor de eigen planontwikkeling worden ingebracht.

W2. Geef een beschrijving al of niet aangevuld met brochures of studiegidsteksten van de organisatie van het onderwijs, de begeleiding en het beheer in je LIO-school voor zover je daar als vakleraar iets van af moet weten.

In dit organisatieoverzicht komt aan de orde:

- De structuur van deze organisatie en onderdelen binnen een school of scholen.
- De wijze waarop deze structuur functioneert. Maak een sterkte- zwakte analyse van de school (aan de hand van het 7S-model) én de sectie/het team of het functioneren van de vakleraar in deze school (als er geen team bestaat) aan de hand van een gegeven checklist en waar je de meeste lessen geeft.
- De door jou geordende gedragsregels voor leerlingen in de school en in de lessenbewegingsonderwijs.
- Neem de materiaallijst per zaal/locatie van je school over en maak een materiaalordering als die niet gegeven is. Ga na hoeveel het jaarlijks budget voor materiaal aanvulling en materiaalreparatie is. Ga na van welke fabrikanten het materiaal wordt betrokken. Ga na of de school een materiaal- en/of onderhoudsabonnement heeft. Stel een eigen materiaalbegroting op in aanvulling op het beschikbare materiaal op je LIO-school én op basis van je vakconcept. Motiveer je keuzes. Dit is een individuele actie, die aan het einde van de tweede periode is afgerond. W3.

Maak een periodeplan voor elke periode van vakantie tot vakantie. Geef hierin het volgende aan:

- Het bewegingsgebied/domein per les en per week.

- De bewegingsthema's per les en per week gevolgd (in een aparte kolom) door de bewegingsvormen of -activiteiten en/of vaardigheden.
- De encenerings- of rolthema's per les en per week gevolgd (in een aparte kolom) door de leeractiviteiten/werkvormen.
- Voorafgaand aan je plan: de uitgangspunten van periodeplanning (keuze van activiteiten, verdeling binnen en over perioden, volgordeprincipes en verantwoording van de (kritische) omvang van activiteiten).

De periodeplannen en later de rest van onderdelen van je vakwerk- en beleidsplan worden aan het begin van periode 2, 3 en 4 aan de coach ter instemming voorgelegd. Je coach moet met name met de opzet van het periodeplan instemmen. Het werkplan- en het beleidsplandeel functioneren namelijk als het inhoudelijke contract met de school. Een werknemerscontract fungeert als het formele rechtspositionele contract. Neem van elke periode en op basis van je logboeken in je leerverslag een evaluatie van je plannenuitvoering op. Het is een individuele actie. Het onderlinge uitwisselen van plannen en het delen van ervaringen kunnen acties van de sectie zijn.

W4. Maak als LIO-sectie van een vakwerkplan de volgende onderdelen.

1. Een gezamenlijk gedeeld vakconcept en eventuele eigen nuanceringen, aanvullingen of accenten daarin. Gebruik een gegeven model vakconcept als basis. Vergelijk het vakconcept met dat van de verschillende scholen voor zover ze daarover iets zeggen en neem de voor jou zinvolle opvattingen in het vakconcept op. Maak een eerste versie in de loop van periode 1. Stel in de loop van dit LIO-traject het gemeenschappelijke deel én het individuele vakconcept in de loop van periode 3 bij.
2. Alleen voor BO en VO. Maak een overzicht van de kerndoelen en/ of eindtermen van het betreffende schooltype en geef aan in hoeverre ze de verdere keuzes van inhoud en aanpak dekken. Bekijk deze algemene doelen kritisch en motiveer afwijkende keuzes. Het basisdocument voor het BO heeft een afwijkende ordening. In welke mate gebruiken jullie dit document als leidraad bij het maken van het werkplan? Voor het SO. Formuleer algemene doelen voor het bewegingsonderwijs mede op basis van de schooldoelen en de kerndoelen voor het BO. Geef aan hoe deze doelen inhoud en aanpak dekken. Voer deze actie in periode 2 uit.
3. Een totaaloverzicht van de bewegingsgebieden/domeinen en hun (minimum en maximum) omvang in de verschillende leerjaren. Stel een gezamenlijk gedeeld en gemotiveerd overzicht samen. Geef individueel eventuele afwijkingen daarvan aan, die bijvoorbeeld meer passen bij de mogelijkheden van je school. Voer deze actie in periode 2 uit.
4. Maak op basis van dit totaaloverzicht periodeplannen voor elke periode van elk leerjaar in jouw school. Vergelijk je individuele opzet met die van de andere LIO-sectieleden of nuanceer een gemeenschappelijk raamwerk. Elk periodeplan geeft een overzicht van de lessen per week gedurende een periode en een aanduiding per les per week van: het bewegingsgebied/ domein, de bewegingsthema's zoals: 'lopen': 60 meter sprints zonder/met startblokken, de enceneringsthema's zoals: 'leren oefenen': het zelf leren scheidsrechteren, de bewegingsvormen, zoals zwaaien en draaien': ringenzwaaien en draaien om de lengteas met afsprong in de achterzwaai, Voer deze actie in de loop van periode 2 uit.
5. Vergelijk de uitwerkingen van de punten 3 en 4 met die van 1 en 2. Is de uitwerking consistent? Passen de uitwerkingen bij opvattingen en doelen? Voer deze actie in de loop van periode 2 uit.
6. Ontwikkel op basis van een gezamenlijk raamwerk lessenreeksen van minimaal twee maal zes of drie maal vier lessen op een bewegingsgebied naar keuze en voer (delen van) deze lessenreeks in de eigen lessen uit. Maak een eigen evaluatie en stel de gezamenlijke lessenreeks bij. Maak als sectie samen een raamwerk voor een lessenreeks in periode 2, maak een opzet voor een onderzoek in periode 2/3 en voer lessenreeks én onderzoek in periode 3 individueel uit. Maak een verslag van het onderzoek en evalueer de uitvoering van de lessenreeks. Stel het ontwerp van de lessenreeks (samen) in periode 4 bij. De lessenreeks fungeert als model voor verdere individuele lessenreeksplannen. De lessenreeks moet door elk lid van de sectie in de eigen schoolsituatie te geven zijn. Ontwerp de lessenreeks op basis van een gegeven ontwerp-wijzer en coach elkaar daarbij. Ontwerp modellen voor lesvoorbereiding waarin je alle keuzes kunt opnemen. Dit is een onderwerp binnen de programmalijn.

W5. Maak samen en in de loop van periode 2 en 3 vier modules voor bewegingsgebieden of grondvormen van Bewegen inclusief de themaplannen. Een module beschrijft een leerweg op een bewegingsgebied of grondvorm van bewegen over meerdere leerjaren in een school. Ontwerp hierbij ook leermiddelen, die onder andere ontleend zijn aan 'Slim spelen'.

In de loop van dit jaar bestudeer je uit zeven keuzemodules er drie. Ze hebben een studielast van 40 sbu. De modules bieden achtergrondinformatie voor het maken van SWB-plan-taken. Per module worden daarnaast enkele specifieke op de module betrekking hebbende taken gegeven. Die lever je bij één van de individuele SWB-uitwerkingen in.

KM1. Ontwerpen van modules.

KM2. Ontwerpen van leermiddelen.

KM3. Ontwerpen van jeugd sportbeleidsplannen (CHESS).

- KM4. Samen bewegen met moeilijk opvoedbare kinderen.
- KM5. Evalueren van bewegings- en rolgedrag.
- KM6. Leren bewegen met rollen.
- KM7. Begeleiden van collega's.

In het *beleidsplandeel* wordt het volgende opgenomen.

B1. Beschrijf individueel per periode welke mesotaken jij in je school uitvoert. Een van die taken is het project. Voer taken uit op het gebied van begeleiding, programma- of middelenontwikkeling en management. Neem deze taken voor twee perioden bij de eigen leertaken op. Evalueer deze op basis van zelf gekozen professionele criteria in periode 2 en 4. Neem de kernervaringen in het leerverslag van de betreffende periode op.

B2. Maak in de sectie afspraken over de werkwijze (overlegstructuur, verdeling algemene en SWB-taken). Stel deze in de loop van periode 1 vast. Evalueer het functioneren van de sectie in de loop van periode 2 en stel op basis hiervan de werkwijze bij. Voer eenzelfde evaluatie uit aan het einde van periode 3. Een omschrijving van de werkwijze geeft het volgende aan.

a. Uitvoeringsregels bij een overleg. Bekijk de informatiebrief over de 'kenmerken van een professionele vaksectie' en maak gemotiveerde keuzes.

b. Onderlinge verdeling van sectietaken:

- Oriënteer je op de reguliere taken van een vakleraar.
- Verdeel (in ieder geval) de volgende taken: organisatieontwikkeling, programmaontwikkeling, beleid- en sectieontwikkeling én ontwikkeling van de onderwijsaanpak.
- Voor elke taak worden twee leden aangewezen waarvan één lid de eerst verantwoordelijke is.
- Het lid dat de eerst verantwoordelijke bij beleidsontwikkeling is, is formeel het sectiehoofd. Deze zorgt ook voor een goede onderlinge communicatie en verstandhouding, bewaakt het(voortgangs)proces, stimuleert het coachen van elkaar, bemiddelt bij conflicten en vertegenwoordigt de sectie naar 'buiten' toe.
- De sectie kan besluiten per (bijvoorbeeld) half jaar van taken te wisselen.

Dit is een onderwerp binnen de 'organisatielijijn'.

B3. Beschrijf op een systematische manier het beleid van je sectie (of vakcollega) op school én op de ALO. Verzamel hiervoor alle informatie van sectie, vakleraar en school. Denk aan plannen, notulen van vergaderingen, voorbeelden van lessenreeksen, schoolsport-/ sportieve evenementen overzichten, overzichten van geplande sectie- of schoolacties en dergelijke. Hebben ze een beleidsplan, een takenverdeling, hebben ze in de rest van dit cursusjaar ontwikkelingsacties gepland? Waar zijn ze concreet mee bezig: organisatiepunten, programmaontwikkeling, aanpak van onderwijs problemen? Gebruik bij de beschrijving een checklist over 'verandercapaciteit van een vaksectie' (zie het managementpracticum). Geef hun sterke en zwakke punten aan en geef een niveautypering. Stel de beginsituatie op dit punt in de loop van periode 2 vast.

B4. Maak met de LIO-sectie een beleidsplan voor dit lopend jaar en de komende drie jaren. Een onderdeel van het beleid- en ontwikkelingsplan is het afstudeerproject. Voor de samenstelling van dat beleidsplan voer je de volgende acties uit:

- Ontwikkelingen op het gebied van de bewegingscultuur/ sport, het bewegingsgedrag van de jeugd, het onderwijs en het bewegingsonderwijs in de omgeving van de SO, BO of VO- school en waardeer elke ontwikkeling als kans of bedreiging.
- Maak een sterkte-zwakte analyse van de schoolorganisatie van één van de teamleden en de LIO-sectie.
- Maak op basis hiervan een SWOT-analyse van enkele kansrijke ontwikkelingen voor de sectie in de komende drie jaren. Voer deze activiteit in de loop van periode 2 uit.

Het beleidsplan leidt tot drie actieplannen. Het eerste plan is het (afstudeer)project. Het tweede plan is een plan voor sportstimulering op school en het derde plan voor sportstimulering in een sportorganisatie of gemeente. Gebruik voor de ontwikkeling het handboek 'Chess' als kapstok.

B5. Maak als sectie een 'werkplan met tijdpad' voor alle in dit traject uit te voeren taken of acties. Maak ook een individueel 'werkplan/ tijdplan' van wat je aan mesotaken in de school/sectie moet uitvoeren. Signaleer knelpunten in de tijd. Los ze op. Maak zo'n plan aan het einde van periode 1 en stel het per periode bij. Evalueer per periode de vorderingen en stel eventueel het plan bij. Evalueer als sectie in periode 3 de uitvoering van het beleid-, ontwikkelings- en actieplannen.

B6. Tot de sectietaken behoren de volgende.

1. Vaststellen van de omgang- en werkregels in de les. Een onderwerp binnen de organisatielijijn. De eerste lesweken kun je zien als oriëntatieweken, waarin jij je leerlingen leert kennen en zij jou. Daarin past het onderling afspreken van omgangsregels. Dat moet je bij voorkeur al doende doen en dat 'doen' afwisselen met het nadrukkelijk benoemen van wat je als 'regel' wenst. Tegelijk moeten de leerlingen een goed beeld krijgen van wat ze in jouw lessen voor inhoud en aanpak mogen verwachten. Het bewegen mag best even 'middel' zijn om die wederzijdse oriëntatie te doen slagen. Welke omgang- en werkregels wil je op school hanteren? Denk hierbij aan de omgang tussen leerlingen onderling maar ook die tussen de lesgever en de leerlingen. Stel je steeds de

vraag: waarom wil ik zo'n regel eigenlijk en (rang)orden de regels? Bespreek in de LIO-sectie de antwoorden op zo'n vraag en kom tot een sectie- én individueel overzicht aan nader gemotiveerde regels. Een ordening als 'voortijdens- na de les' en 'wat ik (moet) doen - wat de leerlingen (moeten)doen' kan worden uitgebreid met:

1. Veiligheids- en ruimtegebruikregels inclusief de opbergregels voor het materiaal.
2. Onderlinge omgangsregels inclusief het sportieve bewegen.
3. Schoen-, kleding-, verkleed- en doucheregels
4. Presentie- en tijdregels.

Rond deze taak binnen twee weken af.

2. Het kiezen van spannende, goed leerbare inhoud is van groot belang. Wat is hangt af van de doelgroepen waarmee je werkt. Stel in de sectie criteria op, op basis waarvan je keuzes meer verantwoord kunt maken. Het is een onderwerp binnen de programmalijn.

Toelichting. Eindtermen, kerndoelen en basisdocumenten geven daarover ook informatie. Bij de keuze van inhoud speelt de vraag hoe veelzijdig je het onderwijs wilt maken. Welke sporten, grondvormen van bewegen en motieven of bewegingservaringen willen we leerlingen bieden? Hoe breed moet dat aanbod zijn als er ook diepgang wordt nagestreefd om ze 'voldoende' te laten leren? Wat 'voldoende' is wordt vastgelegd in de kritische omvang per bewegingsgebied.

Rond deze taak voor de herfstvakantie af en gebruik de gekozen criteria bij de SWB- onderdelen 3, 4 en 5.

3. Het geven van cijfers of hoe evalueren we het bewegingsgedrag van onze doelgroepen? Maak samen een evaluatieplan en motiveer de keuzes. Een onderwerp binnen de aanpaklijn. Neem de uitwerking in SWB-1 op.
4. De door de sectie uitgevoerde taken voor de didactische practica inclusief de 'workshop' in de laatste fase én de 'workshop' plus 'clinic' in het kader van het managementpracticum voor derde- en vierdejaars worden met een uitgebreide evaluatie in SWB-2 opgenomen. Voor de opzet van de workshops wordt afzonderlijke informatie gegeven. Het is een onderwerp binnen de programma- en/of aanpaklijn.

B7. Het project (2). De projectgroep bestaat uit de voormalige sectie of vindt plaats op basis van nieuwe samenstellingen. Een individuele projectuitvoering is mogelijk. Opzet, uitvoering en evaluatie van het project wordt in een informatiebrief uitvoerig toegelicht. Het project bestaat uit een projectopzet, een deel onderzoek, ontwikkeling en implementatie. Het levert verschillende producten op, die op nadere aangegeven momenten worden ingeleverd en van mondeling commentaar worden voorzien. Die beoordelingsmomenten zijn in: begin januari, eind februari, medio april, begin en medio juni. Medio juni vinden ook de projectpresentaties plaats. De LIO-groep, begeleiders en coaches zijn de gezamenlijke beoordelaars van de producten en presentaties. Met het (denken over het) project wordt in november begonnen. Een project is in feite een mesotaak omdat het onderwerp namelijk een 'vraag' van de school moet zijn waar de LIO werkzaam is. Afhankelijk van de omvang wordt daarop aangesloten met een 'vraag' vanuit de ALO. De 'vraag of vragen' worden bij een projectgroep (het LIO-team of een deel daarvan) neergelegd, die op basis hiervan een voorstel formuleert. Het project wordt door een groep (bij voorkeur het LIO-team) uitgevoerd. In uitzonderingsgevallen gebeurt het individueel. Het onderzoek is praktijkgericht. Er wordt een gezamenlijk projectplan gemaakt met gevarieerde afstemmingen voor de afzonderlijke scholen.

Aan de opzet en de uitvoering worden zowel door de 'vragende' school (in overleg vast te stellen) als de ALO nadere eisen gesteld. Van het project wordt een verslag gemaakt. Het projectresultaat wordt aan de opdrachtgevers gepresenteerd. In de 'projecthandleiding' wordt nader omschreven aan welke eisen het geheel moet voldoen en worden de beoordelingscriteria aangegeven. De projectonderwerpen kunnen op het volgende betrekking hebben. De * aanduidingen worden aanbevolen.

De praktijk van het bewegingsonderwijs

- Ontwerpen van werkplannen inclusief deelgebiedplannen (turnen, atletiek, voetbal,), themaplannen en lessenreeksen voor BO, VO1 en/of VO2.
- Het rendement of effecten van deze programma's op het bewegingsgedrag van leerlingen en/ of het onderwijsgedrag van leraren vaststellen.
- Het ontwerpen van en in fasen uitvoeren van (een combinatie van) onderwijsmethoden door vakleraren.
- Het rendement of effecten van deze programma's op het onderwijsgedrag van leraren vaststellen.
- Het ontwerpen en implementeren van onderwijsleermiddelen, die de zelfstandigheid (of: het zelfstandig probleemoplossend vermogen) van leerlingen in bewegingssituaties bevorderen (denk aan: kijk-, studie-, ontwerpwijzers, lesbrieven, werkboeken, onderwijstaken).
- Ontwerpen van bewegingsbeïnvloedings- en feedbackinstrumenten maken die de leersnelheid en -kwaliteit bevorderen.
- Ontwerpen van motivatiebevorderende bewegingssituaties c.q. 'krachtige' leeromgevingen maken.
- Meten van de instelling van leerlingen bij bewegingsgebonden waardegebieden en -activiteiten.
- Ontwerpen van (zelf)evaluatietechnieken/-methoden en vaststellen van de gebruiksmogelijkheden en resultaten.

Het beroep van vakleraar bewegingsonderwijs

- Takenanalyse van het beroep van vakleraar bewegingsonderwijs in de verschillende werksituaties en op verschillende niveaus uitvoeren en waarderen.
- Ontwerpen van manieren om het functioneren van vaksecties te verbeteren.

De opleiding van aanstaande vakdocenten.

- Fasen in het leren onderwijzen beschrijven. Per fase beoordelingsinstrumenten ontwikkelen, vaardigheidstrainingsprogramma's ontwerpen. Het rendement van deze instrumenten en programma's vaststellen.
- Effecten van onderwijs-/ stagebegeleidingsvormen (bijvoorbeeld supervisie en intervisie) op het onderwijsgedrag en/of functioneren in de sectie vaststellen.

Opzet en aanpak van het project zijn verder beschreven in het werkboek 'Vernieuwend beleid maken in het bewegingsonderwijs'.

Bijlage 3. Een beschrijving van ‘mijn studie-, werk- en bewegingsloopbaan en kijk op het vak’

Doel. Analyse beginsituatie en vaststellen van reflectie- en didactisch profiel.

Introductie. Een professional is in staat kritisch terug te kijken naar ervaringen in het verleden en kan van uit die ervaringen verklaren waarom hij zich in zijn beroep op een bepaalde manier gedraagt of welke opvattingen of meningen hij daardoor heeft gekregen. Dat terugkijken of reflecteren leer je door het relatief veel en regelmatig te doen. Een kritisch commentaar op eigen analyses, functioneren, verslagen en evaluaties kan je vermogen tot reflectie verscherpen.

In dit LIO-traject reflecteer je veel, regelmatig en diepgaand. Het beschrijven van je studie-, werk- en bewegingsloopbaan en een sollicitatie is de eerste activiteit op dit punt. Wat is het nut van deze activiteit voor jou?

- Voor zover je dat al niet regelmatig doet is het een kritisch bevragen van jezelf wat met het oog op je beroep betekenisvolle ervaringen zijn. Wat concludeer je eruit of wat doe je er nu of straks mee?
- Je zet voor jezelf alle relevante ervaringen en activiteiten op een rijtje met de redenen waarom het relevant voor jou is en maakt daarmee een begin met je portfolio, je persoonlijke beschrijving van je kwaliteiten/ je niveau op het vakgebied bewegingsonderwijs. Die niveaubeschrijving herhaal je nog een keer aan het einde van dit jaar en daar komt dan de toelichting bij op je al of niet gemaakte vorderingen.

Wat is het nut van deze activiteit voor je begeleiders?

- We krijgen een beeld van je ervaringen en je kwaliteiten, ook wel competenties genoemd, die jij jezelf toedicht. Je LIO-sectie en wij proberen daar bij de verdeling van taken rekening mee te houden. Het is wat ons betreft een poging tot differentiëren naar niveau en naar interesse.
- We proberen een inschatting te maken van hoe goed je nu al ‘conceptueel’ denkt. Wat vind je belangrijk en niet belangrijk in ons vak en waarom. Er wordt op dit punt dit jaar veel bewust gedaan. We zijn nieuwsgierig in hoeverre zich dat vakconcept bij jou ontwikkelt.

Deze beschrijving is tegelijk een eerste assessment of beoordeling. Het geeft antwoord op de vraag: hoe kritisch, breed en diepgaand kun jij nu al reflecteren? We geven je op basis van je verhaal een niveauaanduiding.

De analyse bestaat uit vier delen. In deel 1 wordt naar enkele persoonlijke gegevens gevraagd. In deel 2 zeg je iets over je studie- en werkloopbaan. In deel 3 vermeld je iets over je bewegingsloopbaan. In deel 4 geef je een beschrijving hoe je over je vak denkt. Wat vind je belangrijk. Je vakconcept dus.

Deel 1. Persoonlijke gegevens.

Naam en leeftijd per 1 september.

Kamer- en privé- adres inclusief telefoon/ 06- nummer/ e-mail

Hoeveel studiepunten heb je per 1 september (jouw telling) behaald?

Geef een overzicht van je nog te behalen studiepunten

Hoeveel studiepunten kun je nog vóór 1 december halen?

Op welke school ga je de LIO-stage uitvoeren?

Naam, adres, telefoon van je coach?

Heb je op je school nog een andere begeleider (bijvoorbeeld door een LIO-coördinator)? Wat houdt die begeleiding in?

Wat zijn naar jouw idee op dit moment in de ogen van de leerlingen je sterke en zwakke punten als leraar en waarom vind je op dit punt iets sterk of zwak?

Wat zijn naar jouw idee op dit moment je sterke en zwakke punten als professionele leraar en waarom vind je dat sterk of zwak?

Maak gebruik van het competentieoverzicht van de professionele vakleraar. Je kunt deze vinden in de informatiebrochure over het LIO-traject. Stel jezelf de vraag in welke mate je een competentie al beheerst?

Deel 2. Studie- en werkloopbaan.

Je kijk op het vak bewegingsonderwijs is tot nu toe gevormd door je eigen ervaringen in het onderwijs tot en met het derde ALO-jaar, de cursussen die je hebt gedaan en die iets met het vak te maken hebben, de sporten die je al of niet georganiseerd hebt gedaan en je werkzaamheden voor zover die tenminste ook iets met je vak te maken hebben (bijvoorbeeld op het gebied van leidinggeven, organiseren of communiceren). Welke ervaringen spelen daarin voor jou de belangrijkste rol? Onderstaande vragen kun je gebruiken als leidraad bij de analyse.

Analyseer je studieloopbaan tot en met het derde ALO-jaar. Geef het zoveel mogelijk chronologisch aan.

1. Heb je in je schoolloopbaan leraren ontmoet, die een sterk positieve of juist negatieve indruk op je maakten? Waarom sprak hun gedrag je wel of niet aan?
2. Heb je het onderwijs in de verschillende schoolsoorten (BO,VO,..) overwegend als stimulerend of demotiverend ervaren? Waardoor heb je het als overwegend positief of negatief ervaren?
3. Wat heeft er in je studieloopbaan plaatsgevonden die je kijk op het onderwijs sterk hebben beïnvloed? Kun je ‘waarom je dat vindt’ verklaren?

4. Heb je cursussen gevolgd die voor je beroep relevant zijn? Wat was/ waren in de cursus(sen) je belangrijkste leerervaring(en)?
5. Heb je tot nu toe voor je beroep relevant betaald of vrijwilligerswerk gedaan? Wat waren de belangrijkste werkervaringen die ook voor je beroep van belang kunnen zijn?

Deel 3. Bewegingsloopbaan.

Analyseer je bewegingsloopbaan tot en met het derde ALO-jaar. Beschrijf je ervaringen in de sport (vraag 1 tot en met 6) en in het bewegingsonderwijs (vraag 7 tot en met 10) zoveel mogelijk chronologisch.

Geef in een chronologische volgorde aan op welke leeftijd je welke sporten wel of niet in clubverband hebt beoefend.

Waarom heb je (toen) voor die sport(en) gekozen?

Waarom ben je er – als dat is gebeurd - mee gestopt?

Hoe frequent beoefen(de) je die sport(en) wekelijks en hoe goed was of ben je erin?

Zijn er periodes in je bestaan geweest, dat je niet hebt gesport?

Wat was daar dan de reden van?

Welke sporten zou je leerlingen sterk aanbevelen en waarom?

Welke sporten zou je leerlingen sterk afraden en waarom?

Welke positieve en (eventueel) negatieve ervaringen heb je zelf met het bewegingsonderwijs in de verschillende schoolsoorten (BO, VO, ..)?

Aan welke bewegingsactiviteiten binnen het bewegingsonderwijs heb je positieve of negatieve herinneringen?

Waarom ervaar(de) je die als positief of negatief?

In welke bewegingsactiviteiten vind je jezelf sterk en in welke beslist niet?

Welke bewegingsactiviteiten neem je beslist in je programma bewegingsonderwijs op én welke beslist niet?

Motiveer je keuze?

Deel 4. Je vakconcept.

Beschrijf kort en bondig de belangrijkste opvattingen of uitgangspunten van je bewegingsonderwijs. Beperk je tot de hoofdlijnen. Maak gebruik van de jou bekende informatie daarover en van misschien eerder gemaakte producten. Hou de omvang bewust beperkt tot maximaal drie A-viertjes.

Bijlage 4. ‘Stimulated recall’ naar aanleiding van lessen op video.

Doel. Vaststellen didactische beginsituatie. Expliciteren van het didactisch handelen en de achterliggende gedachten.

De procedure voor de uitvoering van een stimulated recall gesprek vindt plaats naar aanleiding van les(deel)opnames van gegeven lessen bewegingsonderwijs. De procedure verloopt als volgt.

Vorbereiding.

Het gesprek vindt plaats in een tutorruimte tussen onderzoeker en LIO. Er moet niet gestoord kunnen worden.

Videomateriaal voor het afspelen van banden is aanwezig. De LIO's moeten bekend zijn met de afspeelmogelijkheden. De gesprekken worden op band opgenomen. Het scoreformulier en de gespreksprocedure worden vooraf doorgelezen en nagevolgd. Ga schuin tegenover elkaar zitten. Zet tijdens het gesprek de bandrecorder aan.

Het gesprek. Geef de LIO eerst een uitleg over de bedoeling van het gesprek. Daarin worden de volgende punten aangegeven (eventueel voorlezen).

- Het gesprek geeft een inschatting van je didactisch en reflectieniveau.
- Het is geen toetsing maar een beoordeling van je niveau zoals er meer zullen volgen beleef de lessituatie opnieuw door het bekijken van de video vertel wat je dacht en voelde, wat speelde er, waarom kies je voor iets en dergelijke? de gespreksleider brengt geen onderwerpen jij, jij bepaalt wat er toegelicht wordt; vertel zoveel mogelijk over de les en de achtergronden
- Voor verkeerde interpretaties hoef je niet bang te zijn (het gesprek wordt grondig bestudeerd) en gegevens zullen vertrouwelijk worden behandeld.
- De geluidsopname wordt alleen voor dit doel gebruikt.
- Het gesprek duurt ongeveer een half uur.

De rol van de gespreksleider (niet voorlezen!). Stimuleer de LIO tot uitspraken over de eigen les; pas gespreks- en luistervaardigheden toe en wees zeer terughoudend. Geen confronterende opstelling. Verbaal interesse tonen in wat de LIO zegt: herhalen van de laatste zin, instemmend hummen, ‘ja’ zeggen of ‘dat begrijp ik’ e.d. Non-verbaal interesse tonen in de student: af en toe knikken met het hoofd, een open lichaamshouding (iets naar de student toegebogen, armen niet gekruist, regelmatig oogcontact, rechtop zitten). Af en toe om opheldering vragen: wil je dat nog eens uitleggen? Probeer de LIO niet door je gedrag of vragen te beïnvloeden en stel vragen als: wat voor gevoel had je daarbij? wat dacht je toen? wat ging er door je heen? Vermijd vragen als: waarom deed je dat? Had je nog speciale doelen voor ogen?

Tijdens het gesprek mag de LIO de video af en toe doorspoelen (zelf doen of laten doen), vooral als hij als lesgever niet in beeld is. Probeer iedere LIO op dezelfde manier te benaderen. Besluit het gesprek met een korte evaluatie en stel vragen als wat vond je van dit gesprek? heb je het idee dat ik (als gespreksleider) nu een goed beeld heb gekregen van je lesgeven? Zo niet: wat is dan anders? Interpreteer niet. Geef aan wanneer de LIO het resultaat verneemt.

Bijlage 5. Topics van drie gespreksleidraden.

Doel. Vaststellen reflectie- en didactisch profiel. Verkrijgen van achtergrondinformatie en evaluatie van ervaringen.

Leidraad voor het eerste gesprek (januari).

Totale gespreksduur: 45 tot 55 minuten. Alle aandachtspunten passeren de revue. In principe doorvragen. Vragen om illustraties om na te gaan of ze begrippen kennen. Per punt het gesprek in steekwoorden of korte zinnen samenvatten. Het ‘verslag’ later door hen op juistheid laten controleren en paraferen. Zeg dat tegen hem/ haar.

Assessment ‘reflectieprofiel’. Het gesprek geeft feitelijke informatie én zegt iets over de mate van reflecteren. Bij met name de onderdelen 2, 3 en 4 doet de LIO uitspraken die omvang en/of diepgang van het reflecteren illustreren. We kunnen dat waarden met:

niveau 0: er wordt niet gereflecteerd

niveau 1: de omvang en/of diepgang van het reflecteren blijft beperkt tot één of enkele aandachtspunten

niveau 2: er wordt over meerdere punten gereflecteerd en/ of de diepgang is groot

niveau 3: over vrijwel alle mogelijke aandachtspunten wordt gereflecteerd en/of de diepgang op meerdere punten is groot.

Assessment ‘didactisch profiel’. De opzet van het LIO-traject, ons gedrag als opleiders en de inhoud van de practica staan model voor het onderwijs, dat de LIO in de school toepast of gaat toepassen. Zie daarvoor het model van een ‘krachtige’ leerwerk omgeving én het model vakconcept in ‘Bewegingsdidactiek’. De vraag is: in hoeverre zien ze dat ‘model’ en verbinden ze daar consequenties aan voor hun lesgeven? Beoordeel het volgende:

niveau 0: er wordt weinig herkend

niveau 1: er worden enkele opvattingen benoemd, die (nog) geen consequenties (in onderwijsmethoden) voor hun lesgeven hebben

niveau 2: er worden opvattingen genoemd, die geen én wel consequenties (in onderwijsmethoden) voor hun lesgeven hebben

niveau 3: er worden ontwikkelingen genoemd, die tot keuzes van opvattingen leiden en meerdere opvattingen hebben al of niet in samenhang consequenties (in onderwijsmethoden) voor hun lesgeven

Onderdeel 1. Commentaar op functioneringsprofiel.

Doel: een eerste indruk van derden over je professioneel functioneren gebaseerd op indruk van je opleiders tijdens functioneren in de practica, in het overleg, bij assessments en SWB-plan (eerste en tweede versie).

- Ben je het met dit profiel eens?
- Geef – eventueel- aanvullingen of wijzigingen. Waarom die aanvullingen en/of wijzigingen?
- Kunnen wij dat uit je gedrag constateren?

Profiel mag worden behouden. Een volgend meer uitgebreid profiel volgt in juni.

Onderdeel 2. Leerverslag.

Je hebt in je SWB-plan (tweede versie) een leerverslag van de eerste twee perioden (tot en met de kerstvakantie) opgenomen en leertaken voor de periode tot de krokusvakantie beschreven. Kun je mij vertellen....

- Wat zijn je belangrijkste leerervaringen op het gebied van: lessen op school, sectie/mesotaken, leertaken én SWB-taken/project?
- Ervaar je de leeromgeving in dit traject als ‘krachtig’ (toelichten wat daaronder wordt verstaan)? Komt die ‘krachtige’ leerwerk omgeving met jouw/jullie vakconcept overeen? Wat realiseer je van je vakconcept al in je lessen op school? Ben je gericht op: bewegingseducatie, sporteducatie of sportgerichte bewegingseducatie (= slim sportgericht leren oplossen van problemen)? Geef een motivering/ verdedig je standpunt!

Onderdeel 3. Portfolio.

Doel: zelf een beeld van niveau en/of vorderingen van competenties kunnen geven.

Waarover kun je bewijzen van je niveau én vorderingen aanleveren? Laat ze zien.

Waarom zegt dat voor jou iets? Geef een toelichting.

Onderdeel 4. Studievoortgang.

Doel: analyse van knelpunten, mogelijke oplossingen daarvan en reflectie op ervaringen

- LIO-traject tot nu toe en inclusief de nog resterende reguliere ALO-activiteiten tot en met het derde jaar. Zijn er knelpunten? Oplosbaar?
- LIO-traject tot nu toe. Welke leerervaringen heb je opgedaan in: de didactische practica? de methodische practica? de managementpractica? de zelfstudie? de ALO-sectie? de lessen op school? in de schoolsectie, met je coach, de school?

Onderdeel 5: werkplekanalyse.

Doel: enkele feitelijke gegevens over exploratieruimte en de waargenomen kwaliteit daarvan

1. Lesgeefervaringen.

Aan hoeveel groepen geef je les? Hoeveel lessen per week in totaal?

Bij hoeveel groepen voel je dat je zeker van jezelf bent, bereik je voldoende leerresultaat, durf je in inhoud of aanpak te experimenteren?

Met welke collega's op school praat je vooral over je leservaringen?

2. Mesotaken.

Hoeveel mesotaken voer je in de school uit en hoeveel tijd besteed je gemiddeld en in totaal per week aan die taken (0-2, 3-4, 5 en meer uren)?

Welke mesotaken heb je op het gebied van begeleiding, programma-/planontwikkeling, management bijvoorbeeld het bijwonen van vergaderingen in de school?

Van wie krijg je begeleiding bij de opzet en uitvoering van de mesotaken in de school? Hoeveel tijd is daar per week mee gemoeid?

3. Rol van de coach.

Hoeveel overlegmomenten heb je per week met coach en hoe lang duurt een overleg?

Wat levert dat overleg jou op? Ben je tevreden over de kwaliteit daarvan?

Stelt je coach zich in het overleg op als expert, een (ervaren)collega, iemand die overtuigd is van het eigen gelijk?

4. Participatie in de onderwijstaken van de ALO-sectie

Hoeveel tijd ben je per week kwijt aan het maken van taken en de (zelf)studie daarvoor? Meer dan acht uur, vier tot zeven uur, minder dan vier uur?

Hanteren jullie een vaste verdeling van taken of wisselt dat?

5. Andere scholingservaringen in school én op de ALO (tot en met de tweede periode).

Welke andere scholingservaringen heb je in deze periode opgedaan?

Hoeveel tijd per week ben je daarmee kwijt?

Hoeveel tijd per week werk je er bij? Wat is dat voor werk?

(2) Leidraad voor het tweede gesprek (april).

Doel. Vaststellen reflectie- en didactisch profiel. Het gaat met name om de vraag: hoe ontwikkelt zich het vakconcept? Verkrijgen van achtergrondinformatie en evaluatie van ervaringen.

De informatie aan studenten over de bedoeling van dit tweede gesprek luidt als volgt.

Het gesprek gaat over je kijk op het vak. Wat vind je belangrijk en wat niet? Je vakconcept dus. Hoe is de relatie tussen jouw vakconcept en dat van de LIO-sectie? Hoe jo-jo jij daarmee van theorie naar praktijk en terug? Wat realiseer je al en wat nog niet? We gaan samen didactisch behoorlijk de diepte in. Het gesprek duurt 45 minuten en begint met je videoband (maximaal 10 minuten) van een lesdeel uit een lessenreeks of van lesfragmenten uit meerdere lessenreeksen. Geef er commentaar op en met name: 'waarom doe je het zo?'

De LIO's bij het SO doen hetzelfde, maar mocht een opname problemen opleveren dan wordt een gedetailleerde les(deel)beschrijving en een volledig uitgewerkte lessenreeks meegenomen. Dat wil zeggen lesplannen met een schriftelijke toelichting via een 'ontwerpwijzer voor 'krachtige' leeromgevingen'. In het gesprek worden alle hierna volgende vragen gepasseerd. Zo mogelijk doorvragen. Vraag om voorbeelden om na te gaan of begrippen worden gekend. Per punt kort samenvatten.

Actie 1. Tonen van videoband plus het plan voor lessenreeks. Motiveer waarom je zó handelt. Wat beweegt je? Beoordeel op basis van beide producten of keuzes/beslissingen uitsluitend van praktische/ organisatorische aard zijn of op basis van een vakconcept worden verantwoord.

Actie 2. Welke leertaken heb je per periode gekozen? Waarom juist deze?

Ook hier de vraag of de keuzemotieven van praktische/organisatorische aard zijn of vanuit een vakconcept worden verantwoord.

Actie 3. Kan de student een of meerdere ontwikkelingen beschrijven ter verklaring van conceptuele keuzes?

Denk aan ontwikkelingen op het gebied van bewegingscultuur/ sport, jeugdig bewegingsgedrag, onderwijs (type onderwijs en type leerling, opvattingen over wat 'goed' onderwijs is) en leren én professioneel handelen van vakdocent en/of sectie.

Mogelijkheden: (1) ze kunnen een enkele ontwikkeling (drie of minder) noemen (een ontwikkeling is: er is behoefte aan snel succes hebben en een ontwikkeling is niet: unihockey) of (2) ze kunnen enkele ontwikkelingen noemen (vier of meer)

Actie 4. Welke opvattingen heb je?

Een keuze: je kunt ze eerst zelf opvattingen laten benoemen en hen later confronteren met de opvattingen uit een schema of daar direct mee beginnen.

Hoe belangrijk vinden ze de in het schema opgenomen opvattingen (erg belangrijk, belangrijk, onbelangrijk).

Laat ze de begrippen definiëren.

Kunnen ze (algemene/enigszins abstract omschreven en in het werkplan opgenomen) (1) opvattingen benoemen, (2) ordenen (pedagogische, onderwijs-, bewegingsopvattingen en opvattingen over het functioneren als professionele vakleraar en team/sectie) én in rangorde van belangrijkheid plaatsen, (3) relateren/aan elkaar koppelen en (4) praktisch in fasen vertalen.

Het kan in het algemeen (voor het gehele bewegingsonderwijs geldend) worden ingevuld of specifiek (met het oog op de specifieke onderwijssituatie in bijvoorbeeld SO of VMBO).

Geef achteraf een waardering aan op een vijfpunt schaal ten aanzien van de volgende aspecten.

Het benoemen van opvattingen is:

niet nauwkeurig	erg nauwkeurig

Het (rang)ordenen en relateren van opvattingen is:

erg beperkt.....	heel nauwkeurig

Bron: 'Spelend leren spelen' en 'Beleid in bewegen'. Daarin is een model opgenomen waarvan het raamwerk de volgende is.

Toelichting. De motor achter een meer professioneel handelen in ons vak is het 'vakconcept'. Het is een samenhangend geheel van opvattingen, die voor een vakleraar bewegingsonderwijs of een team van vakleraren/vaksectie van belang zijn. Opvattingen zijn gebaseerd op ervaringen, theorieën, aannames, visies op ontwikkelingen. De structuur van een vakconcept is als volgt:

1. Visie op: de (ontwikkelingen in de) samenleving en met name de bewegingscultuur in het algemeen en de sport in het bijzonder. In: 'Beleid in bewegen', hoofdstuk 3.
2. Visie op: de (ontwikkelingen in het denken over de) mens of het kind in het algemeen en de bewegend mens/kind in het bijzonder en de betekenis van de lichamelijke in zijn bestaan. In: 'Beleid in bewegen', hoofdstuk 3.
3. Visie op: (de ontwikkelingen in) het onderwijs en het bewegingsonderwijs. Zie 'Beleid in bewegen', hoofdstuk 4 en 5.

Deze visies resulteren in vakopvattingen, die we als volgt kunnen ordenen. Voorbeelden te vinden in: 'Spelend leren spelen', hoofdstuk 1 tot en met 3 en 'Beleid in bewegen', hoofdstuk 5, paragraaf 1 met een voorbeeld van een vakconcept.

Ontwikkelingen resulteren in een samenhangend geheel aan opvattingen: het vakconcept. Het vakconcept van de student wordt gespiegeld met het model 'vakconcept'.

Hiermee heb je kernopvattingen benoemd en enigszins geordend en zelfs in een rangorde geplaatst. Het relateren van opvattingen aan elkaar kan nog preciezer. De volgende stap is het vertalen van opvattingen naar de praktijk, het concretiseren. Die vertaling moet op zo' manier gebeuren, dat het voldoende dekkend is en dat het in fasen kan worden uitgevoerd.

De praktische vertaling in fasen worden 'onderwijsmethoden' genoemd. Hoeveel en in welke mate worden opvattingen praktisch (en in fasen) gerealiseerd?

1. Bij hoeveel procent (minder dan 40%, 40-70%, meer dan 70%) van de opvattingen lukt dat?
2. Bij welke opvattingen bestaat (nog) een onvoldoende beeld van de praktische vertaalbaarheid?
3. Waaraan ligt het dat opvattingen nog niet geheel kunnen worden gerealiseerd (je eigen mogelijkheden, de groepen waaraan je lesgeeft, de schoolsituatie, andere omstandigheden)?
4. Geef voorbeelden van het in fasen praktisch vertalen van opvattingen.

Actie 5. Welke en in welke mate worden opvattingen in samenhang/gelijktijdig praktisch vertaald? Voorbeeld van samenhang: thematisch werken én probleemsturend werken én zelfstandigheid ontwikkelen.

Confronteer hen met de aspecten van een 'krachtige' leerwerk omgeving. Spoort dat met hun eigen of sectie-vakconcept?

Het staat model voor het opleidingsonderwijs in het LIO-traject én voor het onderwijs in de school. Zijn ze het daarmee eens?

Actie 6. In welke mate komen jouw opvattingen, die je in de school realiseert of wilt gaan realiseren, overeen met die van de 'krachtige' leerwerk omgeving in dit LIO-traject? Toon een overzicht van indicatoren.

Waarin verschillen jouw opvattingen met die van de ALO-sectie/school(sectie)/coach?

Actie 7. Zijn de opvattingen over het vak in dit LIO-traject veranderd. Heeft er een denkontwikkeling plaatsgevonden?

Zijn er veranderingen gekomen in: (a) de omvang of hoeveelheid opvattingen? (b) de aard/ gevarieerdheid van de opvattingen? (c) de ordening, rangordening, relatie tussen opvattingen? (d) concrete vertalingen van opvattingen naar de praktijk?

Waarvoor zijn die veranderingen vooral opgetreden? (a) Je ALO-sectie? (b) je schoolsectie/ coach? (c) de ALO-practica, lessen en/of zelfstudie? (d) de....?

(3) Leidraad derde gesprek (juni).

Doel. Indrukken van professionele ontwikkelingen (portfolio) en conceptuele ontwikkeling (sollicitatie) in het bijzonder én kritische reflectie. Graag korte notitie van het verloop van het gesprek.

Onderdeel 1. Commentaar op het concept functioneringsprofiel: ben je het ermee eens?

SWB 4 en bijstellingen van vorige SWB-versies kunnen nog wijzigingen in het functioneringsprofiel opleveren.

Assessments, verslagen, producten hebben de informatie opgeleverd voor het geven van de waarderingen.

Als een LIO het niet met een beoordeling eens is laat hem dan bewijzen dat we ons vergist hebben.

Portfoliomateriaal kan dat 'bewijs' leveren. We noteren de opmerkingen en bevestigen of er wel/ geen direct bewijs bij geleverd wordt. Datzelfde geldt voor te hoge of te lage waarderingen.

Portfoliomateriaal omvat bewijzen over niveau en ontwikkelingen. Een toelichting van de LIO (schriftelijk en/of mondeling) op materiaalkeuzes is nodig. Het kan gaan om persoonlijk of gezamenlijk gemaakt materiaal.

Portfolio wordt beoordeeld op volledigheid en niveau. Zie bijgaande beoordeling.

Onderdeel 2. Sollicitatiegesprek naar aanleiding van een aangeleverde brief toespitsen op:

- beschrijf de sterkte en zwakke punten in je competenties!
- kijk op het vak: wat vind je waarom belangrijk? Vraag naar de realisering van het model c.q. eigen vakconcept.
- hoe realiseer je dat in de praktijk? Vraag naar het zelf realiseren van een krachtige leerwerkgeving.

Onderdeel 3. Ben je tevreden over je eigen professionele ontwikkeling in het LIO-traject? In hoeverre heb je van de geboden 'krachtige' leerwerkgeving gebruik gemaakt? Heb je voor jezelf het maximale eruit gehaald? Zo niet, ten aanzien van wat dan niet en waarom is dat dan niet gelukt?

Onderdeel 4. Ben je tevreden over het LIO-traject zelf (ALO-deel en schooldeel)? Wat moet verbeterd worden/ wat zou anders moeten gaan? Individueel commentaar op concept trajectevaluatie. Komt de ALO-sectie nog met een gemeenschappelijk commentaar. Een herziene versie wordt achteraf aan hen toegezonden.

Bijlage 6. Analyse van eigen werkplek door coach.

Er vindt vergelijking plaats met de beoordeling van de werkplek door de LIO tijdens het individuele gesprek in januari. Vragen aan de coach in februari.

We stellen het zeer op prijs een beeld te krijgen van de leermogelijkheden van de LIO op uw school. Wilt u ons de antwoorden vóór eind februari doen toekomen (via de LIO of opsturen aan ondergetekende)? Bij voorbaat onze dank daarvoor.

- Wat kan in de werksituatie van de LIO wel en niet goed worden geleerd?

- Mesotaken die de LIO in de school kan uitvoeren.

Hoeveel mesotaken kan de LIO dit jaar uitvoeren?

Welke mesotaken kunnen worden uitgevoerd en hoeveel tijd kost de LIO dat in totaal per week?

Krijgt de LIO van u en/ of van uw collega's begeleiding bij de opzet en uitvoering van de verschillende mesotaken?

Is de belasting van de LIO gelijk aan die van andere collega's.

Bij mesotaken denken we aan een drietal groepen van taken op het gebied van begeleiden, het maken van programma's/plannen en leermiddelen en het managen zoals overleg voeren of vergaderen.

- Begeleiden van de LIO.

Hoeveel keer per week en per keer hoe lang heeft u overleg met de LIO?

Hoeveel tijd krijgt u voor het begeleiden van de LIO? Bent u daar wel of niet tevreden mee?

Heeft u of een collega andere of meer taken gekregen omdat de LIO uw lessen of die van een collega uitvoert?

Als u dit bevestigend beantwoordt: welke taken zijn dat en heeft dat uw instemming respectievelijk die van uw collega?

Bijlage 7. Teamevaluaties: eerste, tweede en derde ronde.

Doel. Vaststellen van het gezamenlijke en individuele reflectieprofiel.

Eerste evaluatieronde (november).

Het team voert een eerste teamevaluatie uit op basis van individuele evaluaties van de teamleden. In het gesprek daarover wordt van de deelnemers gevraagd aan te geven wat 'meer of minder door een individu' mag worden gedaan of wat hetzelfde mag blijven. In een aantal rondes worden de individuele lijsten aangevuld. Vervolgens vraagt de beschreven persoon anderen om toelichting en geeft zelf commentaar op de aantekeningen en kiest de eigen prioriteiten. In januari komt het team zelf op de evaluatie terug.

Doel van deze teamevaluatie is het elkaar feedback geven en het samenwerken bevorderen.

De LIO's hebben hun eigen rol geëvalueerd. Aandachtspunten:

- rol inzake visie en ontwikkeling
- rol inzake communicatie/begeleiding/coaching in de groep

Dit ten behoeve van proces/ groepssfeer én product/ opbrengsten. De oordelen worden gekoppeld aan een teamevaluatie. Hoe oordeel ik als lid van een team over anderen op dezelfde punten? Hoe waardeer ik hun beroepshouding?

Waar kunnen we als begeleiders overeenkomsten constateren (tussen individuele beroepshouding- waardering én waardering door anderen) en waar verschillen?

Procedure.

Individuele waarderings van de eigen beroepshouding worden doorgelezen. Opvallende waarderings en/of opmerkingen worden gearceerd.

We richten een tutorruimte in met tekenvellen/flapovers/viltstiften/plakband. Op publicatiebord de overlegruimte aangeven. Werk op tijd.

De LIO schrijven hun naam op een vel en hangen dat op. Het vel wordt verdeeld in drie kolommen: meer-minder-houden zo.

De LIO passeert de andere vellen en schrijft per vel zijn/ haar opmerkingen. Laat ze meerdere keren langs de vellen lopen en zaken opschrijven. Achter elke opmerking de eigen voornaam laten vermelden.

Als iedereen uitgeschreven is (circa 15 minuten) worden de opmerkingen per vel besproken. De ontvanger van een opmerking bevestigt deze, vraagt toelichting en/of bestrijdt deze. Wat wijkt af van het eigen oordeel? Zie de individuele invulling. Ook wij kunnen dat noemen. Aan het einde van de bespreking worden door de ontvanger zijn verbeteracties geformuleerd. Hij schrijft ze op het vel papier. Zo wordt iedereen besproken. Let op een gelijke besprekingstijd.

Aandachtspunten evaluatie van de bijeenkomst: gelijkwaardige/evenredige inbreng, constructieve feedback, luisteren naar elkaar en doorvragen en samenvatten? Laat ze in één woord hun gevoelens over deze bijeenkomst uiten.

Verzamel de materialen. De vellen worden door de LIO-sectie bewaard. In januari herhalen ze deze evaluatievorm, nadat ze zichzelf en elkaar op de speerpunten van de vorige keer hebben beoordeeld (is het verbeterd?).

Tweede evaluatieronde (april).

Deze evaluatie bestaat uit twee delen: een individuele en gemeenschappelijke of sectie-evaluatie.

1. Maak zelf een schriftelijke beoordeling van de periode vanaf de vorige evaluatie tot vandaag.

Beoordeel jouw bijdrage aan de werkwijze/het proces van samenwerken in je team én de producten die tot nu toe zijn gemaakt. Geef daarbij aan: wat meer had gekund, wat minder en wat zo mag blijven.

2. In het teamoverleg worden de individuele evaluaties ingebracht. Anderen geven er direct commentaar op door te bevestigen wat jouw mening is, door te nuanceren of aan te vullen. Op die opmerkingen moet geen discussie volgen en de andere teamleden hoeven het er ook niet mee eens te zijn. Werk met een gespreksleider.

3. Vul de opmerkingen op je lijst aan en onderstreep één of enkele actiepunten, die je in de komende periode nog wilt verbeteren. De verzamelde lijsten worden aan de teamevaluatie toegevoegd.

4. Het team evalueert binnenkort samen met de begeleider erbij 'de werkwijze' en 'de kwaliteit van de producten tot nu toe'. Hoe gaat dat of hoe is die? Wat zijn de oorzaken van knelpunten? Hoe gaan jullie die oplossen?

Derde evaluatieronde (eind mei/begin juni).

Op basis van zelfgekozen evaluatiecriteria worden proces- en productaspecten van zowel de individuele teamleden apart als het team als geheel besproken en in een evaluatieverslag opgenomen. Dit verslag wordt mondeling toegelicht.

Elke LIO of een LIO-sectie geeft commentaar op een beschreven trajectevaluatie. Een eindversie wordt na verwerking van het commentaar opgestuurd.

Bijlage 8. Aandachtspunten bij twee assessments.

8.1 Aandachtspunten referaat over de persoonlijke ontwikkeling in het LIO-traject.

Doel. Vaststellen reflectie-, didactisch- en managementprofiel.

Een referaat duurt dertig minuten, waarvan in maximaal twintig minuten een beschrijving wordt gegeven van de eigen ontwikkeling in het LIO-traject en de ontwikkeling van het eigen vakconcept. Vervolgens vindt in maximaal tien minuten vragen en discussie plaats.

Bij elk referaat is een nader aan te geven minimum aantal mede-LIO's aanwezig. Daarnaast je coach, die daarvoor door de LIO wordt uitgenodigd en de opleiders. Iedere toehoorder krijgt een samenvatting c.q. handout van het referaat. Een medestudent fungeert als gespreksleider, een ander als kritische referent. Deze start na de ronde van informatieve vragen met kritische kanttekeningen. De referent heeft vooraf inzage gekregen in al het geproduceerde materiaal (vooral SWB-planversie en portfolio) en zoekt naar sterke maar ook zwakke punten in je verslag.

Het referaat, het optreden als gespreksleider en referent wordt in samenhang als assessment getoetst. Bij een waardering van 1- mag je het referaat nog een keer doen.

Aandachtspunten referaat.

A. In de rol van presentator. B. In de rol van gespreksleider. C In de rol van kritisch referent

<i>De rol van presentator</i> Presentatie. Duidelijkheid van het verhaal, lichaamstaal en mediagebruik. Inhoud. 1. Ontwikkelingen in het lesgeven: niveau 1 en 2-onderscheid. Het praktisch realiseren van het vakconcept en de mate waarin dat gebeurt. 2. Ontwikkelingen op het gebied van mesotaken. 3. Ontwikkelingen in de 'kijk op het vak' (het vakconcept). 4. Ontwikkelingen in het reflecteren op het eigen (didactisch) handelen en het oplossen van vakproblemen.	Opmerkingen
<i>De rol van kritisch referent.</i> Breed aandachtsgebied in de analyse. Sterke en zwakke punten aan kunnen geven. Gespreksvaardigheid.	Opmerkingen
<i>De rol van gespreksleider</i> Introductie van de presentator. Lijn in het vragenstellen brengen. Samenvatten van de belangrijkste kritiekpunten.	Opmerkingen

8.2 Aandachtspunten beoordeling projectverslag.

Doel. Vaststellen didactisch- en managementprofiel.

Het verslag bestaat uit de eerder gemaakte en nu bijgestelde projectopzet, de producten uit de onderzoeks-, ontwikkelings- en implementatiefase en de proces- en productevaluatie. Beoordelingspunten: (1) structuur van het verslag en (2) leesbaarheid van het verslag.

Inhoud van het verslag. Te beoordelen aspecten.

1. De mate van detaillering en consistentie van de projectopzet.

2. Inhoudelijke uitwerking onderzoeksdeel: kwaliteit toepassing zes onderzoeksstappen voor praktijkgericht onderzoek.

3. Inhoudelijke uitwerking ontwikkeldeel: omvang en diepgang.

4. Inhoudelijke uitwerking implementatie deel: aansluiting bij verandermogelijkheden en -condities.

Projectevaluatie. Beoordelingspunten.

1. Kwaliteit en diepgang van de analyse ten aanzien van takenverdeling, samenwerking, planning, besluitvorming.

2. Evaluatie van het projectplan.

3. Kwaliteit en realiteitswaarde van de aanbevelingen.

In het procesverslag wordt ook de bijdrage van elk lid van de projectgroep opgenomen. Een verschil in inbreng moet worden beschreven. De eindwaardering kan dan ook variëren.

De opdrachtgevers en begeleiders beoordelen op basis van de negen beoordelingspunten het projectverslag met de kwalificaties: goed, voldoende, onvoldoende, slecht. Het resulteert in een eindniveauwaardering, dat per individu kan verschillen. De onvoldoende en slecht gekwalificeerde onderdelen kunnen vóór de presentaties worden bijgesteld.

De presentatie.

Een presentatie van het rapport gebeurt op de school waarvoor het project is uitgevoerd. Hiervoor worden de coach, de vakcollega's, andere geïnteresseerde collega's en schooldirectie uitgenodigd.

Een plenaire presentatie van alle projecten vindt op de ALO plaats. Hiervoor worden de LIO-groep, opleiders, coaches, familie/ vrienden en andere geïnteresseerden uitgenodigd. De organisatie van de avond is in handen van de projectgroepen zelf. Een presentatie kan plaatsvinden in de vorm van een (gezamenlijk) referaat of een workshop. Het is de bedoeling dat het publiek vragen kan stellen en kanttekeningen bij het project kan plaatsen.

Aan het presenteren is in de opleiding aandacht besteed. De daarvoor geldende spelregels kunnen hier worden toegepast. De criteria voor de beoordeling zijn de volgende.

1. Structuur van het verhaal presentatiewijze.
2. Inhoudelijke diepgang en verantwoording. Onderwerpkeuze en begripsverheldering.
3. Resultaten en conclusies.
4. Opbouw en gebruik van audiovisuele middelen.
5. Beantwoording van vragen en discussie.

De eindbeoordeling van de presentatie wordt in een niveaubeoordeling weergegeven. Dat kan per projectgroeplid een verschillende waardering zijn. Als een LIO-sectie of projectgroep voor een afstudeerwerkstuk verantwoordelijk is beoordeeld een begeleider namelijk op basis van de presentaties of de individuele student inhoudelijk het werkstuk voldoende kan verdedigen. Indien de presentatie onvoldoende is volgt een herkansing voor de gehele groep of een individueel lid.

Bijlage 9. Beoordeling portfoliomateriaal.

Volledigheid van het materiaal. Beoordelen van het aantal vormen.

- a. ontwerpen van ondersteunende leermiddelen voor leerlingen
- b. voorbeelden van (diverse soorten) plannen
- c. gemotiveerde keuzes van inhoud; het waarom van keuzes wordt in de producten aangegeven
- d. gemotiveerde keuzes van onderwijsmethoden
- e. voorbeelden van evaluaties van lessenreeksen, logboekfragmenten, verslagen van functioneringsgesprekken of leerverslagen,
- f. voorbeelden van taakprestaties in de vaksectie en/of op schoolniveau
- g. voorbeelden van taakprestaties in netwerken buiten de sectie in of buiten de school.

Nagegaan wordt op welke terreinen informatie wordt aangeboden. Hoe meer, hoe professioneler. Elk product moet voorzien zijn van een toelichting waarin de betekenis ervan wordt aangegeven. Die toelichting kan schriftelijk of mondeling zijn. Een product zegt iets over het eigen beeld van een competentie. De volgende kerncompetenties worden onderscheiden:

- het hebben van visie
- het kunnen ontwikkelen van programma's en leer- of onderwijsmiddelen
- het kunnen begeleiden, communiceren en reflecteren
- het kunnen lesgeven en organiseren.

Dat kan naar aard op didactisch gebied of managementgebied liggen.

Omvang én niveau van het materiaal.

Beperkt/laag. Het aangeleverde materiaal is niet volledig en bestaat uit maximaal drie vormen, heeft betrekking op twee kerncompetenties en ligt naar aard op één gebied. Het wordt (te) beknopt en oppervlakkig toegelicht. Het omvat materiaal dat een beginnend vakleraar goed kan gebruiken. Het is vooral praktisch van aard en wordt nauwelijks in een breder gebruiksperspectief geplaatst. Het lost direct een praktisch probleem op. Zie verder niveau één van assessment 1 (deel 3, hoofdstuk 6).

Voldoende/gemiddeld. Het aangeleverde materiaal is vrijwel volledig en bestaat uit minimaal vier vormen, is dekkend voor minimaal drie kerncompetenties en ligt naar aard op één of twee gebieden. Het wordt duidelijk toegelicht. Het materiaal is dat van een al enigszins gevorderd beginner. Het is vooral praktisch van aard en wordt ook in een breder gebruiksperspectief geplaatst. Zie verder niveau twee van assessment 1.

Uitgebreid/hoog. Het aangeleverde materiaal is vrijwel volledig en bestaat uit minimaal vijf vormen, is dekkend voor vier kerncompetenties en ligt naar aard op twee gebieden. Het wordt zeer doordacht toegelicht. Het omvat materiaal dat een meer dan gevorderd beginner goed kan gebruiken. Het is praktisch en theoretisch ingevuld en wordt nadrukkelijk in een breed gebruiksperspectief geplaatst. Zie verder niveau drie van assessment 1.

Bijlage 10. Assessmentprofielen.

A. Reflectieprofiel.

Dit assessment richt zich vooral op het communicatieve/ reflexieve aspect van het professioneel functioneren (Verkroost, 1999). De te beoordelen competenties zijn: D3 en M3

Door de volgende assessments wordt het functioneringsniveau vastgesteld: As 2, 6, 7, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17. Normen. Dit assessment bestaat per niveau uit zes kenmerken. Het gaat om een signalering in enige mate. Er kunnen kenmerken worden gesignaleerd op meerdere niveaus.

- wordt minder dan 50% van de kenmerken op niveau 1 gesignaleerd (minder dan 3) dan spreken we van een 0+ niveau

- wordt meer dan 50% op niveau 1 gesignaleerd dan spreken we van niveau 1

- wordt op niveau 2 minder dan 50% van de kenmerken gesignaleerd (minder dan 3) dan spreken we van niveau 1+ en bij meer dan 50% van de kenmerken (3 of meer) van niveau 2

- wordt op niveau 3 minder dan 50% van de kenmerken gesignaleerd (minder dan 3) dan spreken we van niveau 2+ en bij meer dan 50% van de kenmerken (3 of meer) van niveau 3.

Het is dus mogelijk om op 'niveau 3' te functioneren en toch op elk niveau '50% of meer kenmerken' maar te tonen. Er worden drie niveaus onderscheiden.

Niveau 1.

1. Gebeurtenissen, feiten en ervaringen worden globaal beschreven
2. De beschrijvingen zijn beknopt, feitelijk en vergen veel interpretatie
3. Het eigen gedrag/ de eigen rol wordt beperkt aangegeven
4. Het eigen gedrag wordt globaal beschreven
5. Oorzaken voor problemen worden niet of oppervlakkig aangegeven en zijn vooral extern van aard.
6. Er worden geen consequenties aan ervaringen gekoppeld

Niveau 2.

1. Gebeurtenissen, feiten en ervaringen worden beperkt systematisch beschreven.
2. Ze worden in meerderheid gekoppeld aan specifieke contextgegevens.
3. Het eigen gedrag wordt in beperkte mate toegelicht en verantwoord.
4. Het eigen gedrag wordt in enige mate systematisch beschreven
5. Oorzaken voor problemen worden beperkt aangegeven en zijn zowel extern als intern van aard.
6. Er worden één of enkele globale consequenties aan ervaringen gekoppeld

Niveau 3.

1. Gebeurtenissen, feiten en ervaringen worden uitgebreid en systematisch beschreven
2. Er worden aanvullingen met reflecties op ervaringen, meningen en het eigen handelen gegeven
3. Het eigen gedrag wordt in ruimte mate toegelicht en verantwoord.
4. Het eigen gedrag wordt systematisch breed en/of diepgaand beschreven
5. Meerdere mogelijke oorzaken van problemen worden aangegeven en zijn zowel intern als extern van aard
6. Op basis van ervaringen worden leertaken of acties benoemd, die systematisch zijgeordend.

B. Didactisch profiel.

Dit assessment richt zich vooral op het didactische aspect van het professioneel functioneren.

De te beoordelen competenties zijn: D1 tot en met D4

Alle assessments minus As5, 8 en 10 stellen het functioneringsniveau vast.

Normen. Dit assessment bestaat per niveau uit tien kenmerken. Het gaat om een signalering in enige mate.

Er kunnen kenmerken worden gesignaleerd op meerdere niveaus. Zie voor bepaling van het niveau de beschrijving in het reflectieprofiel. Er worden drie niveaus onderscheiden.

Niveau 1.

1. Visie. Ontwikkelingen in de sport, het jeugdige bewegingsgedrag en/of het onderwijs zijn in beperkte mate op eigen keuzes van inhoud, aanpak of organisatie van het onderwijs van invloed.

Relevante theorieën op het gebied van de didactiek van het bewegingsonderwijs worden in beperkte mate praktisch gebruikt.

2. Visie. Ideeën over wat goed bewegingsonderwijs is worden vooral op basis van eigen sport- en onderwijservaringen in beperkte mate en nog weinig geordend aangegeven.

Opvattingen worden als gelijkwaardig in belangrijkheid gezien.

Opvattingen worden nog weinig bewust en niet of in beperkte mate naar het didactisch handelen vertaald.

3. Ontwikkeling. Planning richt zich voornamelijk op de korte termijn van één of twee lessen. De aandacht in de voorbereiding en bij het lesgeven is vooral organisatorisch en/of inhoudelijk gericht en op enkele hoofdpunten als leerdoelen, inhouden en organisatie. De meest belangrijke aandachtspunten of aanwijzingen worden geformuleerd
4. Ontwikkeling. Er wordt af en toe ten behoeve van het 'keren bewegen' gebruikt gemaakt van leermiddelen. Er zijn ideeën over hoe leerlingen actief bij de les kunnen worden betrokken.
5. Ontwikkeling/lesgeven. De keuzes van inhouden en volgordes daarbij zijn aandachtspunt. Er wordt in beperkte mate met niveau- en interesseverschillen rekening gehouden.
6. Begeleiding. Leerlingbegeleiding vindt voornamelijk in of rondom de lessen plaats en is vakgebonden.
7. Het reflecteren is vooral gericht op het eigen functioneren. In beperkte mate worden leertaken gekozen. Lesgeven. Evalueert af en toe de vorderingen van de leerlingen op productaspecten én het lesverloop/ het eigen lesgeefgedrag
8. Lesgeven. Er wordt overwegend klassikaal, sturend en docentgericht onderwezen. Het leren van (bewegings)vaardigheden krijgt de meeste nadruk. Het verschuiven van de aandacht in de les (het pendelen) wordt tot enkele vormen of tot één keuze beperkt. Het geven van methodisch gebonden eigen voorbeelden van bewegingsuitvoeringen wordt op beperkt aantal gebieden toegepast.
9. Lesgeven. Beschikt over enkele vooral klassikaal georiënteerde leerroutes.
10. Lesgeven. Evalueert leservaringen op proces- en productaspecten.

Niveau 2.

1. Visie. Ontwikkelingen in de sport, het jeugdige bewegingsgedrag en/of het onderwijs zijn in enige mate op eigen keuzes van inhouden, aanpak of organisatie van het onderwijs van invloed. Relevante theorieën op het gebied van de didactiek van het bewegingsonderwijs worden in enige mate bewust praktisch gebruikt.
2. Visie. Ideeën over wat goed bewegingsonderwijs is wordt mede op basis van eigen bewegings- en onderwijservaringen op meerdere aspecten en geordend gewaardeerd. Er is enige hiërarchie in en relaties tussen opvattingen. Er worden pedagogische, onderwijs- en bewegingsopvattingen benoemd en deels praktisch toegepast maar nog niet in samenhang.
3. Ontwikkeling. Planning richt zich op de korte en (in enige mate) op de lange termijn van een lessenreeks. De aandacht is vooral gericht op inhouden, volgorde of methodiek en doelen voor een lessenreeks. De meest belangrijke aandachtspunten of aanwijzingen worden geformuleerd.
4. Ontwikkeling. Er wordt met bewegingsthema's gewerkt en de aandacht gaat vooral uit naar het door leerlingen leren oplossen van bewegingsproblemen. Aandachtspunten of aanwijzingen worden in fasen en/of meer genuanceerd aangegeven. Er wordt voortdurend en doordacht gebruikt gemaakt van meerdere leermiddelen om leerlingen actief bij de les te betrekken. Er worden uitspraken gedaan over het krachtiger maken van leeromgevingen.
5. Ontwikkeling/lesgeven. Er worden opmerkingen over de aanpak of didactische werkwijze gemaakt en/of leerlingen kunnen op meerdere niveaus leren en/of verschillende bewegingsactiviteiten kiezen (differentiatie naar niveau en/of interesse)
6. Begeleiding. Leerlingbegeleiding vindt in en rondom lessen plaats en is vakgebonden maar ook persoonsgericht. De rol of functie van begeleider/mentor wordt uitgevoerd. Er wordt aandacht geschonken aan het scheppen van een optimaal leerklimaat.
7. Begeleiding. Het reflecteren is vooral gericht op het verbeteren van het eigen functioneren door het zelf stellen van leertaken en zelfscholing. Lesgeven. Evalueert regelmatig de vorderingen van de leerlingen op proces- en productaspecten én het lesverloop/het eigen lesgeefgedrag
8. Ontwikkeling/lesgeven. Leerlingen worden actief bij het leren en leren te leren betrokken. Er wordt voortdurend gestreefd naar het 'krachtiger' maken van de leeromgeving. Het pendelen in een les of lessenreeks wordt af en toe op meerdere fronten toegepast.
9. Lesgeven. Er wordt overwegend ook meer groepsgericht, sturend én probleemsturend, leerling- én docentgericht onderwezen. Het leren oplossen van (bewegings)problemen krijgt de meeste nadruk.
10. Lesgeven. Maakt regelmatig gebruik van groepsgerichte op-maat leerroutes. Het geven van methodisch gebonden eigen voorbeelden van bewegingsuitvoeringen wordt op meerdere gebieden toegepast

Niveau 3.

1. Visie. Ontwikkelingen in de sport, het jeugdige bewegingsgedrag en/of het onderwijs zijn duidelijk op eigen keuzes van inhouden, aanpak of organisatie van het onderwijs van invloed.

Relevante theorieën op het gebied van de didactiek van het bewegingsonderwijs worden in ruime mate en bewust praktisch gebruikt.

2. Visie. Ideeën over wat goed bewegingsonderwijs is wordt mede op basis van eigen ervaringen op meerdere aspecten diepgaand of zeer doordacht gewaardeerd. Er is hiërarchie in en relaties tussen opvattingen.

Pedagogische, onderwijs- en bewegingsopvattingen worden benoemd en toegepast.

De toepassing(en) wordt met behulp van ontwerpwijzers praktisch in fasen vertaald en voor- en/of achteraf aangegeven.

3. Ontwikkeling. Planning richt zich op de korte én lange termijn in samenhang. Deelgebied- en themaplannen spelen hierbij de belangrijkste rol. Er wordt vooral thematisch gewerkt. Het gaat hierbij om bewegings- én ensceneringsthema's en het door leerlingen leren oplossen van problemen.

Er wordt voortdurend en doordacht gebruikt gemaakt van meerdere leermiddelen bij het leren bewegen en ensceneren/ het leren te leren.

4. Ontwikkeling. Er worden meerdere onderwijsmethoden (in samenhang) toegepast.

Leerlingen werken vooral in groepen, voeren verschillende rollen uit en leren nadrukkelijk ook van elkaar. Er worden meerdere leermiddelen gebruikt voor het leren en leren te leren van bewegings- en ensceneringsvaardigheden.

Er bestaan duidelijke ideeën over hoe leeromgevingen voor leerlingen krachtig te maken zijn.

5. Begeleiding. Leerlingbegeleiding vindt in en rondom lessen plaats en is vakgebonden én persoonsgericht. De rol of functie van begeleider/ mentor wordt uitgevoerd. Er wordt aandacht geschonken aan het scheppen van een optimaal leerklimaat. Begeleiding staat in dienst van het bevorderen van zelfstandigheid van leerlingen.

6. Begeleiding. Het reflecteren is vooral gericht op het verbeteren van het eigen functioneren door het zelf stellen van leertaken, zelfscholing en scholing door derden.

Lesgeven. Evalueert regelmatig de vorderingen van de leerlingen proces- en productaspecten én het lesverloop/het eigen lesgeefgedrag.

7. Ontwikkeling/lesgeven. Er worden opmerkingen over manieren van leren en aanpak of didactische werkwijze gemaakt. Leermiddelen spelen een bewuste en gedoseerde rol binnen die aanpak.

Leerlingen worden actief bij het leren en leren te leren betrokken. Er wordt voortdurend gestreefd naar het 'krachtiger' maken van de leeromgeving. Het pendelen wordt voortdurend op meerdere fronten toegepast.

8. Ontwikkeling. Kan een vakwerkplan, een consistent samenhangend geheel aan deelplannen, samenstellen en ontwikkelen. Kan vakaspecten van verschillende omvang individueel en in een project samen met anderen onderzoeken, ontwikkelen en implementeren.

9. Lesgeven. Er wordt overwegend ook meer groepsgericht, sturend én probleemsturend, leerling- én docentgericht onderwezen. Het leren oplossen van (bewegings)problemen krijgt de meeste nadruk.

10. Lesgeven. Maakt regelmatig gebruik van groeps- en individugerichte op-maat leerroutes. Het geven van methodisch gebonden eigen voorbeelden van bewegingsuitvoeringen wordt op alle gebieden toegepast

C. Managementprofiel.

Dit assessment richt zich vooral op het managementaspect van het professioneel functioneren.

De te beoordelen competenties zijn: M1 tot en met M4.

De assessments As2, 4, 5, 8 t/m 15 stellen het functioneringsniveau vast.

Normen, Dit assessment bestaat per niveau uit tien kenmerken. Het gaat om een signalering in enige mate. Er kunnen kenmerken worden gesignaleerd op meerdere niveaus. Zie daarvoor het reflectieprofiel. Er worden drie niveaus onderscheiden.

Niveau 1.

1. Visie. Ontwikkelingen worden gesignaleerd. Ze leiden niet tot acties of reacties.

De sterke en zwakke punten van de organisatie worden globaal ervaren en beschreven.

2. Visie. De innovatiebereidheid is beperkt, er wordt defensief gereageerd en de aandacht richt zich vooral op organisatorische en/ of inhoudelijke aspecten.

3. Ontwikkeling. Vernieuwingen vinden plaats op het niveau van lessenreeksen.

4. Ontwikkeling. Er is bereidheid tot scholen en zich ontwikkelen. Het wordt niet direct in gerichte acties omgezet.

5. Ontwikkeling. Er wordt pragmatisch ontwikkeld. Systematisch praktijkgericht onderzoek en implementatie blijven achterwege.

6. Begeleiding. Het vermogen om weerstanden tegen veranderingen en conflicten in de sectie of de school tactisch aan te pakken is beperkt aanwezig.

7. Begeleiding. Er is bereidheid om met elkaar samen te werken. Er is enige verdeling van taken. Het zijn vooral korte termijntaken. De taakuitvoering is individualistisch. Eigen belangen domineren.

8. Begeleiding. Er is sprake van regelmatig werkoverleg. Overleg verloopt soms wel/soms niet gestructureerd. Problemen worden ad hoc besproken. Het gaat vooral om organisatorische punten. Gemeenschappelijke

standpunten en een gemeenschappelijke 'kijk op het vak' worden belangrijk gevonden, maar niet systematisch ontwikkeld. Argumenten voor standpunten worden ingebracht, maar niet gewogen op de waarde van hun bijdrage aan het overleg.

Er wordt geen oplossing /invulling voor het probleem/de uitdaging gevonden. Een discussie levert geen gemeenschappelijk resultaat op. Er is geen gemeenschappelijke strategie.

Externe contacten (in de school en daar buiten) worden belangrijk gevonden en aan het persoonlijk initiatief van betrokkenen overgelaten.

9. Begeleiding/organisatie. Sectie- en persoonlijke functioneringsevaluaties vinden soms plaats en hebben een ad hoc karakter.

10. Organisatie. Er is een formeel of informeel actieplan, dat het individueel en het handelen van de sectie bepaalt. Er komen in elk overleg in ieder geval organisatorische en programmatische onderwerpen aan de orde.

Niveau 2.

1. Visie. Ontwikkelingen in de 'omgeving' worden gesignaleerd en gewaardeerd. Mogelijke consequenties worden nagegaan.

De sterke en zwakke punten van de sectie of de school worden benoemd en op zich bekeken.

2. Visie. De innovatiebereidheid is aanwezig, er wordt positief op ontwikkelingen gereageerd en richt zich vooral op organisatie en inhoud van het vak.

3. Ontwikkeling. Vernieuwingen worden op meerdere niveaus in plannen vertaald.

4. Ontwikkeling. Er worden acties ondernomen om zichzelf te ontwikkelen c.q. te scholen. Vormen van praktijkgericht onderzoek komen vooral individueel aan bod.

5. Ontwikkeling. Er wordt in een project of taak pragmatisch ontwikkeld en geïmplementeerd. Onderzoeken gebeurt ad hoc.

6. Begeleiding. Het vermogen om weerstanden tegen veranderingen en conflicten in de sectie of de school tactisch aan te pakken wordt benut. Met minderheidsstandpunten wordt rekening gehouden.

Er wordt vooral mondeling gepresenteerd.

7. Begeleiding. Er is sprake van regelmatig werkoverleg, collegiale consultaties of intervisie. Het overleg verloopt op korte termijn overwegend gestructureerd en is effectief en efficiënt. Er is een agenda, verdeling van taken in het overleg en er zijn afspraken over hoe besluiten genomen worden.

Problemen worden ad hoc besproken. Het gaat vooral om organisatorische en inhoudelijke punten.

8. Begeleiding. Er is bereidheid om met elkaar samen te werken. Taken worden verdeeld en er wordt nu ook samen aan taken gewerkt. Er is een onderlinge verdeling van taken op korte en lange termijn ook op basis van kwaliteiten van betrokkenen. Indien dat niet het geval is dan is het een bewuste taaktoewijzing die als 'scholing' is bedoeld. Naar gemeenschappelijke standpunten en 'kijk op het vak' wordt gestreefd. Er wordt naar het opzetten van een relevant netwerk van contacten gestreefd.

9. Begeleiding/organisatie. Sectie- en persoonlijke functioneringsevaluaties vinden regelmatig plaats en hebben soms een ad hoc karakter en zij soms systematisch gepland.

10. Organisatie. Er is een formeel of informeel actieplan, dat het individueel en het handelen van de sectie bepaalt.

Niveau 3.

1. Visie. Ontwikkelingen worden gesignaleerd, gewaardeerd en op te verwachten ontwikkelingen wordt geanticipeerd in relatie met de sterke en zwakke punten van de sectie en/of de school.

2. Visie. De innovatiebereidheid is groot zowel op het gebied van de organisatie, inhoud en aanpak van het onderwijs.

3. Ontwikkeling. Er is een meerjarig beleidsplan en een jaarlijks vast te stellen actieplan. Hierin worden ook scholingsafspraken opgenomen.

4. Ontwikkeling. Er vindt een systematische ontwikkeling van plannen plaats. Er wordt naar een consistente samenhang van die plannen gestreefd op basis van een gemeenschappelijke visie op het vak.

5. Ontwikkeling. Er bestaat in een project of taak samenhang tussen onderzoeken-ontwikkelen-implementeren.

6. Begeleiding. Er is sprake van regelmatig werkoverleg, collegiale consultaties en het coachen van elkaar of coachen van en door anderen.

Het overleg verloopt op korte én lange termijn gestructureerd. Problemen worden systematisch besproken. Naast organisatorische en inhoudelijke zaken komen ook onderwijs(aanpak)problemen aan de orde.

7. Begeleiding. Mondelinge en schriftelijke presentaties zijn goed verzorgd. Er wordt vaardig onderhandeld en bemiddeld

8. Begeleiding. Er is bereidheid om met elkaar samen te werken. Taken worden verdeeld en er wordt nu ook samen aan taken gewerkt. Er is een onderlinge verdeling van taken op korte en lange termijn ook op basis van kwaliteiten van betrokkenen. Indien dat niet het geval is dan is het een bewuste taaktoewijzing die als 'scholing' is bedoeld. Naar gemeenschappelijke standpunten en 'kijk op het vak' wordt gestreefd.

Er wordt naar het opzetten van een relevant netwerk van contacten gestreefd.

9. Begeleiding/organisatie. Regelmatig vinden sectie- en persoonlijke functioneringsevaluaties plaats. Dat gebeurt op nader gekozen proces- en productaspecten

10. Organisatie. Beleids-, ontwikkelings- en actieplannen bepalen het individueel handelen en het handelen als sectie.

Afleidingen van het basis- of 'moedermodel'.

Bovenstaande Ass fungeren als basismodel. Per AS wordt hiervan een afgeleide gemaakt. Een

Voorbeeld is de beoordeling van een workshop gepresenteerd door een ALO-sectie. Het is onderdeel van een didactische profiel.

Niveau 1.

1. Visie. Opvattingen worden als gelijkwaardig beschouwd. De opvattingen worden deels gefaseerd aangegeven. De faseringen kennen een aannemelijke logica.

2. Ontwikkeling. De leermiddelen staan in dienst van het leren bewegen.

3. Ontwikkeling. Er worden enkele opmerkingen gemaakt hoe je leerlingen actief bij het leren kunt betrekken.

4. Ontwikkeling/lesgeven. Het verschuiven van de aandacht in de les (het pendelen) wordt tot enkele vormen of tot één keuze beperkt.

5. Ontwikkeling/lesgeven. Er is geen aandacht voor het maken van 'krachtige' leeromgevingen

6. Ontwikkeling/lesgeven. De presentatie sluit aan op het didactisch niveau van de deelnemers aan de workshop.

7. Ontwikkeling/lesgeven. De presentatie is sturend en beperkt interactief. De presentatievolgorde is willekeurig

Niveau 2.

1. Visie. Er wordt hiërarchie in en relaties tussen enkele opvattingen aangegeven.

Bij de praktische realisering is van een logische fasering van vrijwel alle opvattingen sprake.

2. Ontwikkeling. De leermiddelen staan in dienst van het leren bewegen én ensceneren

3. Ontwikkeling/lesgeven. Er wordt nadrukkelijk aangegeven hoe leerlingen actief bij het leren en leren te leren kunnen worden betrokken.

Er worden uitspraken gedaan over het 'krachtiger' maken van de leeromgeving.

4. Ontwikkeling/lesgeven. Het pendelen in een les of lessenreeks wordt duidelijk gemaakt. In toepassing wordt het nog beperkt aangegeven.

5. Ontwikkeling/lesgeven. Er is beperkte aandacht voor het maken van een 'krachtige' leeromgeving

6. Ontwikkeling/lesgeven. De presentatie sluit aan op het didactisch niveau van de deelnemers aan de workshop.

7. Ontwikkeling/lesgeven. De presentatie is probleemsturend. De presentatie kent een duidelijke structuur.

Niveau 3.

1. Visie. Er is hiërarchie in en relaties tussen opvattingen.

Er is sprake van een volledige en logische fasering bij de praktische realisering.

De toepassing(en) wordt met behulp van een ontwerpwijzer gekozen.

2. Ontwikkeling. Er wordt voortdurend en doordacht gebruikt gemaakt van leermiddelen bij het leren en leren te leren ten behoeve van het bewegen én het ensceneren.

3. Ontwikkeling. Er worden meerdere uitspraken gedaan over het 'krachtiger' maken van de leeromgeving en hoe je daarbij tot een actief en gemotiveerd studiegedrag kunt komen.

4. Ontwikkeling/lesgeven. Het pendelen wordt gevarieerd toegepast of geïllustreerd.

5. Ontwikkeling/lesgeven. Er is veel aandacht voor het 'krachtiger' maken van de leeromgeving.

6. Ontwikkeling/lesgeven. De presentatie sluit aan op het didactisch niveau van de deelnemers aan de workshop.

7. Ontwikkeling/lesgeven. De presentatie is probleemsturend en er is ruimte voor alternatieven en andere inbreng van de deelnemers. De presentatie kent een duidelijke structuur en geeft ruimte aan variabele leerwegen.

Bijlage 11. Voorbeelden van functioneringsprofielen

Er zijn twee voorbeelden van functioneringsprofielen opgenomen, die in januari en juni worden opgemaakt op basis van uitgevoerde assessments en indrukken. Er vindt een 'membercheck' door de LIO plaats en vergelijking of confrontatie met eigen portfoliomateriaal. Voor informatie over de complete opzet van de competentielijst én assessments: zie deel 3 (hoofdstuk 6).

Een voorbeeld van een functioneringsprofiel in januari van 'Trudy'.

Je functioneren in de sectie is optimaal. Je levert constructieve bijdragen en neemt continu initiatief. Je vervult je taken overeenkomstig de afspraken en je bent gevoelig voor de sfeer in het team. Een team, dat ook als een écht team functioneert.

In de stage opereer je goed. Je bent kritisch op je werk en streeft nu al naar didactische diepgang. Je bent geïnteresseerd in wat kinderen beweegt. Je geeft met zichtbaar veel zelfvertrouwen les. Om die reden is een verdere ontwikkeling van je lesgeven te verwachten. Je voert enkele mesotaken uit. Maar dat mogen er nog wel meer zijn. In overleg en bij practica toon je betrokkenheid. Als zaken je tegenzitten is dat aan je te merken. Je wordt humeurig of juist stil, maar in alles anders dan gebruikelijk. Probeer dat wat meer te bufferen. Een iets meer afstandelijke houding lost sommige problemen vanzelf op. Je hebt al een genuanceerde mening over veel zaken in ons vak en laat dat ook horen. Je luistert goed naar anderen en bevraagt ze vervolgens kritisch. Je vakconcept is goed doordacht. Het kan overigens nog meer en meer in eigen woorden worden uitgewerkt. Je maakt plannings en probeert daarbij systematisch te werken. Je reflectie in het algemeen en je leerverslag in het bijzonder is redelijk genuanceerd. In de eerste assessments opereer je ruim op niveau 1. Het perspectief op verdere ontwikkeling is erg groot. Je bent al een zeer startbekwame en professioneel werkende vakcollega.

Informatie voor de LIO bij het tweede functioneringsprofiel aan het einde van de opleiding (juni).

We hebben gezocht naar bewijzen van je niveau en ontwikkeling op meerdere gebieden in relatie met wat je er zelf over rapporteert. Als je het er mee eens bent horen we niets van je. Als je het wilt nuanceren of aanvullen horen we dat van je. Dan wel met 'bewijzen' door middel van je portfolio.

Na verwerking van SWB-versie vier inclusief portfolio en leerverslagen wordt een definitief profiel gemaakt en naar je opgestuurd. Competenties worden in de opleiding en in de school, ontwikkeld. Op de ALO vindt de competentieontwikkeling plaats in de practica, het ALO-sectieoverleg waarin meerdere taken gezamenlijk worden uitgevoerd, de individuele taken en de zelfstudie van de LIO. In de schoolsituatie vindt de competentieontwikkeling plaats door het functioneren als lesgever en als 'manager' in het schoolteam. Competentieontwikkeling heeft betrekking op twee gebieden: (1) didactiek en (2) management.

Op elk gebied beschikt een professional in enige mate over een viertal professionele kwaliteiten: heeft visie, kan ontwikkelen, kan anderen begeleiden (leerlingen en collega's) en kan situaties of activiteiten managen.

Het niveau en de mate waarin een LIO zich in het traject ontwikkelt wordt vastgesteld op basis van:

.... periodieke planning van leertaken en leerverslagen, sterkte- zwakte analyses aan het begin en einde van het traject, een referaat aan het einde, twee interviews halverwege en aan het einde, de resultaten van twee functioneringsgesprekken met de coach, assessments in relatie met portfoliomateriaal aan het einde, individueel gemaakte plannen en de mate van gedragenheid van het vakconcept c.q. de eigen keuzes daarbij.

Assessment 3 fungeert als basis voor de niveauaanduiding. Een begin- en een eindbeoordeling, die ook de ontwikkeling illustreert. Er worden drie niveaus onderscheiden. Als 80% voldoet is het betreffende niveau volledig gerealiseerd. De niveauaanduiding bij zowel de didactische als managementontwikkeling is: laag, gemiddeld, hoog. Het lage niveau is het niveau van de voldoende startbekwame vakleraar. Ontwikkeling wordt aangeduid met: geen, matig, sterk. Ontwikkeling slaat op wat in het LIO-traject constateerbaar is en is mede van het startniveau afhankelijk. Per competentie betekent dit aanduidingen als: 'niveau: gemiddeld; ontwikkeling: matig of niveau: hoog. Ontwikkeling: sterk.

Een conclusie besluit het profiel: 'Je opereert ruimschoots boven het gebruikelijke startniveau van net afgestudeerden. Je ontwikkelingen zijn matig tot sterk. Je bent in alle opzichten een echte professional'.

Geraadpleegde literatuur

- Achter, V. van (1998). *Kwaliteit van het onderwijs. Over vier aanspraken van jongeren op goed onderwijs*. Leuven: Acco.
- Achterberg, F. & Koster, B. (1999). *Steunen leren stimuleren*. Praktijkboek voor begeleiding van docenten inclusief werkboek. Groningen: Wolters- Noordhoff.
- Agten, P. van, Haene, K. d', Hoewijk, R. van & Kooy, M. van der (1998). *Intervisie*. Deventer: Kluwer.
- Akker, J. van den, & Bergen, T. (2000). How teachers learn. In: G.M. Willems, J.J.H. Stakenborg, W. Veugelers (Eds.). *Trends in dutch teacher education* (119-130). Leuven: Garant.
- Albanese, M. (2000). Problem-based learning why curricula are likely to show little effect on knowledge and clinical skills. *Medical Education*, 34, 729-738.
- Altheide, D.L., & Johnson, J.M. (1994). Criteria for assessing validity in qualitative research. In: N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research* (485-499). London: Sage.
- Anderson, J.R., Reder, L.M., & Simon, H.A. (1996). Situated Learning and Education. *Educational Researcher*, 25, 4, 5-11.
- Anderson, J.R., Greeno, J.G., Reder, L.M., & Simon, H.A. (2000). Perspectives on Learning, Thinking and Activity. *Educational Researcher*, 29, 4, 11-13.
- Andriessen, J.E.B., & Sandberg, J.A.C. (1999). Where is the education heading and how about it? *International Journal of Artificial Intelligence in education*, 10(2), 130-150.
- Anthony, G. (1996). Active learning in a constructivist framework. *Educational Studies In Mathematics*, 31 (4), 359-369.
- Argyris, C. (1982). *Reasoning, learning and action*. San Francisco: Jossey Bass.
- Argyris, C., & Schön, D. (1974). *Theory in practice: increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Argyris, Ch., & Schön, D.A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, Mass.: Addison-Wesley Publishing Company.
- Arragea-Mayer C., Terry, B.J., & Greenwood, C.R. (1998). Classwide peer tutoring. In: K. Topping & S. Ehly (Eds.). *Peer-assisted learning* (105-119). Mahwah (NJ), London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Auer, C. (1998). Professionals en opleiden: een begripsafbakening. In: J. Kessels & C. Smit (Red.). *Opleiders in organisaties. Capita selecta, studenteneditie (1989-1997), deel 3* (361-376). Deventer: Kluwer.
- Ax, J. (1985). *Planningsgedrag van leraren. Een empirisch onderzoek naar de onderwijsplanning door leraren in het voortgezet onderwijs*. Proefschrift. Universiteit Groningen. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Baalen, P. van (1999). Competenties, activiteiten en strategie. In: F. Buskermolen, B. de la Parra & R. Slotman (Red.). *Het belang van competenties in organisatie* (157-176). Utrecht: Lemma.
- Baarda, D.B., Goede, M.P.M. de, & Teunissen, J. (2000). *Kwalitatief onderzoek*. Groningen: Stenfert Kroese.
- Baars-van Moorsel, M. (2003). *Leerklimaat. De culturele dimensie van leren in organisaties*. Proefschrift Universiteit Tilburg. Delft: Eburon.
- Baert, H., & Dekeyser, L. (Red.). (1999). *Projectonderwijs, leren en werken in groep*. Leuven/Amersfoort: Acco.
- Baker, M. (1994). A model for negotiation in teaching-learning dialogues. *Journal of Artificial Intelligence in education*, 5(2), 199-254.
- Bakx, A.W.E.A. (2001). *Acquisition, development and assessment of social-communicative competence*. Proefschrift. Tilburg: Universiteit Brabant.
- Bakx, A., Sijtsma, K., Sanden J.M.M. van der, & Taconis, R. (2002). Development and evaluation of a student-centered multimedia self-assessment instrument for social communicative competence. *Instructional Science*, 30, 335-359.
- Ball, D.L., & Cohen, D.K. (1999). Developing practice, developing practioners: toward a practice-based theory of professional education. In: L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.). *Teaching as the learning profession* (3-32). San Francisco: Jossey-Bass.
- Barrows, H.S. (1986). A taxonomy of problem-based learning methods. *Medical Education*, 20, 481-486.
- Bates, A. (1995). *Technology/ Open learning and distance education*. London/ New York: Routledge.
- Bean, J.C. (1998). *Schrijvend leren en andere didactische werkvormen voor actief leren*. Leiden: SMD.
- Beattie, M. (1995). New prospects for teachers education: narrative ways of knowing teaching and teacher learning. *Educational Research*, 37, 53-70.
- Bekker-Ketelaars, N. de, Miedema, S., & Wardekker, W. (Red.).(1998). *Vormende lerarenopleidingen*. Utrecht: SWP.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1993). *Surpassing ourselves. An inquiry into the nature and implications of expertise*. Chicago: Open Court.

- Berg, R. van den, & Vandenberghe, R. (1981). *Onderwijsinnovatie in verschuivend perspectief*. Tilburg: Zwijsen.
- Berg, R. van den, & Vandenberghe, R. (1999). *Succesvol leiding geven aan onderwijsinnovaties*. Investeren in mensen. Alphen aan den Rijn: Samson.
- Bergen, Th.C.M. (1996). *Docenten scholen docenten. Over de professionele ontwikkeling van docenten door middel van peer coaching*. Inaugurele rede Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Bergen, Th., & K.Derksen (1995). Perspectief op zelfstandig leren. In: *Handboek tweede fase*. Alphen a/d Rijn: Samson.
- Bergen, Th., & Jong, F.de (1996). Het scholen van docenten in het actief en zelfstandig leren: een Nijmeegse benadering. *Studiehuisreeks*, 8, 49-63
- Berghen, G.J., Mooijman, E.A.M., & Tillema, H.H. (1998). *Strategisch opleiden en leren in organisaties*. Deventer: Kluwer.
- Berkel, H. van (1999). *Zicht op toetsen. Toetsconstructie in het hoger onderwijs*. Assen: van Gorcum.
- Beijaard, D. (1995). Teachers' prior experiences and actual perceptions of professional identity. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 1, 281-294.
- Beijaard, D., & Verloop, N. (1996). Assessing teachers' practical knowledge. *Studies in Educational Evaluation*, 20, 275-286.
- Beijaard, D. (1998). Persoonlijke ondewijstheorieën van leraren. In: J. Vermunt & L. Verschaffel (Red.). *Onderwijzen van kennis en vaardigheden* (107-123). Alphen a/d Rijn: Samson.
- Bie, D. de, & Gerritse, J. (1999). *Onderwijs als opdracht. Overwegingen en praktische suggesties voor een ontschooling van het hoger onderwijs*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Bie, D. de, & Mostert P. (2000). Competentie, over de overbodigheid van een modieus begrip. *Onderzoek van Onderwijs, juni*, 20-22.
- Bie, D. de, & Kleijn, J. de (2001). *Wat gaan we doen? Het construeren en beoordelen van opdrachten*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Bie, D. de (Red.).(2003). *Morgen doen we het beter. Handboek voor de competente onderwijsvernieuwer*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Biemans, H.J.A. (1997). *Fostering activation of prior knowledge and conceptual change*. Proefschrift. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Biggs, J. (1999). *Teaching for quality learning at university*. Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Billig, M., Condor, S., Edwards, D., Gane, M., Middleton, D., & Radley, A. (1988). *Ideological dilemmas: A social psychology of everyday thinking*. London: Sage.
- Birenbaum, M., & Dochy, F. (1995). *Alternatives in assessment of achievements, learning processes and prior knowledge*. Boston: Kluwer Academic.
- Blankert, J.C. (1998). *Studievaardig en employoibaar*. Lezing landelijke dag studievaardigheden. Tilburg: Fontys hogescholen.
- Blok, H., & Breetvelt, I. (2002). *Adaptief onderwijs: betekenis en effectiviteit*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Boekaerts, M., & Simons, P.R (1995). *Leren en instructie. De psychologie van de leerling en het leerproces*. Assen: van Gorcum.
- Boekel E., & Zuylen, J.G.G. (1996). De goede dingen doen en de dingen goed doen. *Studiehuisreeks*, 17, 7-17.
- Bolhuis, S. (1995). *Leren en veranderen bij volwassenen. Een nieuwe benadering*. Bussum: Coutinho.
- Bolhuis, S. (2000). *Naar zelfstandig leren. Wat doen en denken docenten?* Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Bolhuis, S., & Kluvers, C. (1996). *Op weg naar zelfstandig lerende leerlingen*. Nijmegen: Vakgroep Onderwijskunde, Universiteit Nijmegen.
- Bolhuis, S., & Kluvers, C. (1998). Procesgericht onderwijs. In: J. Vermunt & L. Verschaffel (Red.). *Onderwijzen van kennis en vaardigheden* (87-106). *Onderwijskundig Lexicon Editie III*. Alphen aan den Rijn: Samson Tjeenk Willink.
- Bolhuis, S.M., & Simons, P.R.J. (1999). *Leren en werken*. Deventer: Kluwer.
- Bom, W., Klarus, R., & Nieskens, M. (1997). *Portfolio in opleiding en bedrijf*. 's Hertogenbosch: E2B/Cinop.
- Boog, B. (1999). Handelingsonderzoek. In: B. Levering & P. Smeyers (Red.). *Opvoeding en onderwijs leren zien. Een inleiding in interpretatief onderzoek* (214-232). Amsterdam: Boom.
- Boon, J. M., Klink, M. van der, & Bos, E. (2000). De waarde van beroepsprofielen in het hoger onderwijs. *Tijdschrift voor het Hoger Onderwijs*, 18, 25-36.
- Boonstra, J. (2002). Lerend veranderen in het hoger onderwijs: problemen en successen. *Thema*, 5, 4-11.
- Börger, J.M.A. (1996). *Transfer enhancement & knowledge acquisition in teacher education*. Academisch proefschrift Universiteit Leiden.
- Borko, H., & Putnam, R.T. (1996). Learning to teach. In: D.C. Berliner & R.C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (673-708). New York: MacMillan.

- Bos, E. (1998). *Competentie: verheldering van een begrip*. Heerlen: Open Universiteit Nederland.
- Bos, E., Valcke, M., & Martens R. (2000). Competentiegericht onderwijs in de context van de innovatie van het Hoger Onderwijs. *Tijdschrift voor het Hoger Onderwijs*, 17 (2), 91-99.
- Bosch, H. van den (2001). Van probleemgestuurd naar competentiegericht onderwijs. *Onderzoek van Onderwijs, juni*, 24-30.
- Bosch, H. van den, & Gerritsen, R. (1995). *Handboek PGO*. Nijmegen: Faculteit der Beleidswetenschappen, KUN.
- Bossche, P. van den, Segers, M., Gijbels, D., & Dochy, F. (2001). Effecten van een probleemgestuurd economisch curriculum. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 19 (4), 254-277.
- Boshuizen, H.P.A., & Schmidt, H.G. (1995). De ontwikkeling van medische expertise ; implicaties voor het praktisch en theoretisch medisch onderwijs. In: J.C.M. Metz, A.J.J.A. Scherpbier, C.P.M. van Vleuten (Red.). *Medisch Onderwijs in de praktijk* (25-39). Assen: van Gorcum.
- Bowden, J., Master, G. (1993). *Implications for higher education of a competency-based approach tot education and training*. Canberra: Australian Government Public service.
- Boxtel, C. van (2000). Sociale interactie die bijdraagt aan begripsontwikkeling. In: J. van der Linden & E. Roelofs (Red.). *Leren in dialoog*, 65-88. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Bransford, J.D., Brown, A.L., & Cocking, R.R. (Eds.) (1999). *How people learn: brain, mind, experience and school*. Washington: National Academy Press.
- Brandsma, T.F. (1993). *Beroepsprofiel- en leerplanontwikkeling: de koninklijke weg als naïef traject?* Proefschrift. Enschede: Universiteit Twenthe.
- Brennan, R.L., & Johnson, E.G. (1995). Generalizability of performance assessments. *Educational Measurement: issues and practice*, 11(4), 9-12.
- Brewer, C., Jones, R.L., Potrac, P., & Armour, K. (1999). *Player perceptions of effective coaching in top-level rugby union: a qualitative investigation*. Paper presented at the AIESEP World Congress (7-9 April), Besancon, France.
- Brown, J.S., & Duguid, P. (1991). Organizational learning and communities- of- practice: Toward a unified view of working, learning and innovation. *Organization Science*, 2(1), 40-57.
- Buitink, J. (1998). *In-functie opleiden en in-functie leren van aanstaande leraren*. Proefschrift. Groningen: Universiteit Groningen.
- Bull, B., & Buechler, M. (1996). *Learning together: professional development for better schools*. Bloomington: Department of Education/ State of Indiana.
- Buskermolen, F., Parra. B. de la, & Slotman, R. (1999). *Het belang van competenties in organisaties*. Utrecht: Lemma.
- Buskermolen F., & Slotman, R. (1999). Beroepsopleiding innoveren met competenties: problemen en nieuwe kansen. In: K. Schlusmans, R. Slotmna, C. Nagetgaal, G. Kinkhorst (Red.). *Competentiegerichte leeromgevingen* (103-116). Utrecht: Lemma.
- Bryck, A., Camburn, E., & Louis, K. (1999). Professional community in Chicago Elementary schools: facilitating factors and organizational consequences. *Educational Administration Quarterly*, 35, 751-781.
- Caine, R.N., & Caine, G. (1997). *Education on the edge of possibility*. Alexandria: ASCD.
- Caluwé, L. de, & Vermaak, H. (2002). *Leren veranderen. Een handboek voor de veranderkundige*. Deventer: Kluwer.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1997). *Becoming critical. Education, knowledge and action research*. Philadelphia: The Falmer Press.
- Cevat, M. (2000). *Hoe krijg je professionals in beweging. Verandermanagement in professionele organisaties*. Amsterdam/ Antwerpen: Business Contact.
- Chalmers, D., & Fuller, R. (1996). *Teaching for learning at university: theory and practice*. London: Kogan Page.
- Chinn, C.A., & Brewer, W.F. (1993). The role of anomalous data in kowledge acquisition: A theoretical framework and implications for science instruction. *Review of Educational Research*, 63(1), 1-49.
- Chong-Ho, Y. (1994). *Abduction? Deduction? Induction? Is there a logic explanatory date analysis?* New Orleans: Annual meeting of American Educational Research Association (paper).
- Claassen, Y. (1998). *Discursieve media als onderwijshulpmiddel: een theoretisch raamwerk voor het ontwerpen van CMC-activiteiten in het academisch onderwijs*. Utrecht: Vakgroep Onderwijskunde, Universiteit Utrecht.
- Clarebout, G., Elen, J., Luyten, L., & Bamps, H. (2000). Onderwijsopvattingen: een exploratie naar herkomst en verbanden. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 18 (4), 279-292.
- Claxton, G. (Ed.).(1996). *Liberating the learner*. New York: Routledge.
- Clement, M. (1995). De professionele ontwikkeling van leerkrachten basisonderwijs. De spanning tussen autonomie en collegialiteit. Academisch proefschrift Universiteit Leuven.

- Cluitmans, J.J. (2000). *Toetsing en zelfstandig leren*. Nuenen: Dekkers.
- Cluitmans, J.J. (2002). *Aan de slag met competenties. Competentiegericht leren in HBO en MBO*. Nuenen: Dekkers.
- Cochran, K.F., Ruiter, J.A. de, & King, R.A. (1993). Pedagogical content knowing: An integrative model for teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, 44 (4), 263-272.
- Cole, M., & J.V.Wertsch (1996). Beyond the individual- social antinomy in discussions of Piaget and Vygotsky, *Human Development*, 39, 250-256.
- Coonen, H.W.A.M. (1987). *De opleiding van leraren basisonderwijs*. Proefschrift Universiteit Leiden. 's-Hertogenbosch: KPC.
- Cooper, P., & McIntyre, D. (1994). Patterns of interaction between teachers' and students' classroom thinking. *Teaching and Teacher Education*, 10(6), 633- 646.
- Cornelis, A. (1998). *Logica van het gevoel*. Amsterdam/Brussel/Middelburg: Essence.
- DeCorte, E. (1996). Actief leren binnen krachtige onderwijsleeromgevingen. *Impuls*, 25(4), 145-156
- DeCorte E. (1998). Vijfentwintig jaar onderzoek naar 'leren en instructie': een persoonlijk perspectief. *Tijdschrift voor onderwijsresearch*, 23(2), 143-157.
- Cronbach, L.J. (1989). Construct validation after thirty years. In: R.L. Linn (Ed.). *Intelligence: measurement, theory and public policy* (147-171). Urbana, University of Illinois Press.
- Crook, C. (1998). Children as computer users: the case of collaborative learning. *Computers in Education*, 30(3/4), 237-247.
- Crossland, D. (1991). *Assessment of prior learning and achievement. A study Guide and Resource Pack to support Staff Development*, London: Niace/Replan
- Cruickshank, D.R., & Metcalff, K.K. (1990). Training within teacher preparation. W.R. Houston (Ed.). *Handbook of research in teacher education* (469-497). New York: McMillan.
- Crum, B.J. (1978). *Aan sport georiënteerd bewegingsonderwijs; in het spanningsveld van aanpassing en kritiek*. Haarlem: De Vrieseborch.
- Crum, B.J. (1998). Vakconcepten: belang en kritische bespreking. In: H. Stegeman & K. Faber (Red.). *Onderwijs in bewegen; basisthema's in de lichamelijke opvoeding* (47-79). Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Daale, H. (2000). *Duaal onderwijs. Uitdagingen en valkuilen*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Dalin, P. (1989). *Organisatieontwikkeling in school en onderwijs*. Alphen aan den Rijn: Samson.
- Dam, G. ten, & Volman, M. (1999). *Scholen voor sociale competentie*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Dam, G.T.M. ten, Hout J.F.M.J. van, Terlouw, C., & Willems., J. (2000). *Onderwijskunde hoger onderwijs. Handboek voor docenten*. Assen: van Gorcum.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press.
- Deckers J., Klaassen, T., & Peters, H. (1996). *Scholen tot professionaliteit*. Houten: Educatieve Partners.
- Dekeyser, H., Schlusmans, K., & Vermetten, Y. (2000). Elektronische leeromgevingen en het nieuwe leren. *Onderwijsinnovatie, nr.3*.
- Dekeyser, L., & Baert, H. (1999). *Projectonderwijs: leren en werken in groep*. Leuven: Acco.
- Dekkers, M.A.F., & Cluitmans, J.J. (1999). *Van leerplan tot blokboek. Productontwikkeling binnen probleemgestuurd onderwijs en projectonderwijs in het HBO en het MBO*. Nuenen: OAB Dekkers.
- Delanshere, G., & Petrovsky, A.R. (1994). Capturing teachers' knowledge. Performance assessment. *Educational Researcher*, 23(5), 11-18.
- Delden, P. van (1995). *Professionals: kwaliteit van het beroep*. Amsterdam: Contact.
- Delhoofen, P. (1996). *De student centraal*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Delhoofen, P. (1998). *De gekantelde school. Organisatie van zelfgestuurd onderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Delhoofen, P. (2000). Samenwerkend leren in projectonderwijs. *Onderzoek van onderwijs*, 29(1), 12-14.
- Denzin, N.K. (1989). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Derksen, K., Engelen, A., Bergen, Th., & Slegers, P. (1999). *Het leren door docenten: hoe veranderen docenten in de richting van een activerende didactiek?* Houten: Educatieve Partners Nederland.
- Desforges, C. (1995). How does experience affect theoretical knowledge for teaching? *Learning and Instruction*, 5, 385-400.
- Dierick, S., Dochy, F., & Watering, G. van de (2001). Assessment in het hoger onderwijs. Over de implicaties van nieuwe toetsvormen voor de edumetrie. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 19(1), 2-18.
- Dierick, S., Watering, G. van de, & Muijtjens, A. (2002). De actuele kwaliteit van assessment: ontwikkelingen in de edumetrie. In: F. Dochy, L. Heylen, H. van de Mosselaer (Red.). *Assessment in onderwijs* (91-122). Utrecht: Lemma.
- Dietvorst, C., & Verhaege, J.P. (1995). *De pedagogiek terug naar de school*. Assen: van Gorcum.
- Dijk, L.van (2000). *Activeren in colleges. Mogelijkheden en effecten onderzocht*. Proefschrift. Delft:

Technische Universiteit Delft.

- Dijk, J. van, Goede, M. de, Hart, H. 't, & Teunissen, J. (1995). *Onderzoeken en veranderen*, Houten: Stenfert Kroese.
- Dijkman, W.M. (1993). *Didactiek en lerende volwassenen. Leren professionaliseren*. Leiden: Spruyt, van Mantgem & de Does.
- Dochy, F. (1999). *Instructietechnologie en innovatie van probleemoplossen: over constructiegericht academisch onderwijs*. Utrecht: Lemma.
- Dochey, F.J.R.C., & Moerkerke, G. (1997). The present, the past and the future of achievement testing and performance assessment. *International Journal of Educational Research*, 27(5), 415-432.
- Dochy, F., Heylen, L., & Mosselaer, H. van de (2000). *Coöperatief leren in een krachtige leeromgeving. Handboek probleemgestuurd leren in de praktijk*. Leuven/Leusden: Acco.
- Dochy, F., Heylen, L., & Mosselaer, H. van de (Red.). (2002). *Assessment in onderwijs. Nieuwe toetsvormen en examinering in studentgericht onderwijs en competentiegericht onderwijs*. Utrecht: Lemma.
- Dodde, N. (1992). Onderwijs niet geschikt om warden en normen bij te brengen. *Didactief, oktober '92*, 14-15.
- Doets, C. (1990). *Praktijk en onderzoek*, Amersfoort: de Horstink.
- Dolk, M.L.A.M. (1997). *Onmiddellijk onderwijsgedrag; over denken en handelen van leraren in onmiddellijke onderwijssituaties*. Proefschrift Universiteit Utrecht. Utrecht: WCC.
- Dolmans, D.H.J.M., Wolhagen, H.A.P., & Vleuten, C.P.M. van der (1991). *Mythes and merites van probleemgestuurd onderwijs*. Groningen: Wolters- Noordhoff.
- Dolmans, D.H.J.M., & Schmidt, H.G. (1996). The advantages of problem-based curricula. *Postgraduate Medical Journal*, 72, 535-538.
- Dolmans, D.H.J.M., Wolhagen, H.A.P., & Vleuten, C.P.M. van der (1998). Motivational and cognitive processes influencing tutorial groups. *Academic Magazine*, 73(8).
- Dowson, M., & McInerney, D.M. (1997). *Psychological parameters of students' social and academic goals: A qualitative investigation*. Paper voor The annual meeting of the American educational research association, Chicago.
- DOZ (2000). *Collegiale consultatie en intervisie. Het stellen van vragen als middel tot probleemverheldering*. Utrecht: HvU Press.
- Drift, K.D.J.M. van der, & Vos, P. (1987). *Anatomie van een leeromgeving. Een onderwijs-economische analyse van universitair onderwijs*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Ebbens, S., & Ettekooven, S. (2000). *Actief leren. Bevorderen van verantwoordelijkheid van leerlingen voor hun eigen leerproces*. Groningen: Wolters- Noordhoff
- Elen J., & Lowyck, J. (1999). Metacognitive instructional knowledge: cognitive mediation and instructional design. *Journal of Structural learning and Intelligent Systems*, 13(3/4), 145-169.
- Elliott, J. (1993). Professional education and the idea of a paractical education science. In: J. Elliott (Ed.). *Reconstructing teacher education. Teacher development* (65-85). London: The Falmer Press.
- Elliott, J. (1997). School-based curriculum development and action research in the United Kingdom. In: S. Hollingworth (Ed.). *International action research. A casebook for educational reform* (17-28). London: The Falmer Press.
- Ellström, P.E. (1996). *The many meanings of occupational competence and qualification. Paper presented within the project New Forms of Basic en further Education of Professionals for Vocational Education and Training (Europrof)*. Hydra, Greece, 25-27 april. Linköping: CMTO.
- Elsen, M., Wolters, L., Pilot, A., & Nedermeijer, J. (2001). Geschiktheid van toetsvormen voor het meten van academische competenties. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 19(1), 33-43.
- Elshout- Mohr, M., & van Hout-Wolters, B. (1995). Actief leren en studeren: acht scenario's. *Pedagogisch Studiën*, 72, 273-300.
- Elshout-Mohr, M., & Oostdam, R. (2001). *Assessment van competenties in een dynamisch curriculum*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut/ Educatieve faculteit Amsterdam.
- Emst, A.C. van (1998). *Professionele cultuur in onderwijsorganisaties*. Utrecht: APS/ Educern.
- Engelen, A.J.A., Pelkmans, A., & Bergen, Th.C.M. (1997). *Coaching geëvalueerd. Een onderzoek naar de condities en de effecten van de coaching van en door docenten in de tweede fase van het VO*. Nijmegen: UNILO.
- Engelen, A., & Bergen, Th. (2002). Op zoek naar factoren, die van coaching een 'krachtige' leeromgeving maken. *Pedagogische Studiën*, (79), 305-321.
- Entwistle, N.J. (1991). Approaches to learning and perceptions of the learning environment. *Higher Education*, 22, 201-204.
- Entwistle, N.J. (1993). Influences of the learning environment on the quality of learning. In: Th. Joostens, G.W.H. Heijnen & A.J. Heevel (Red.). *Doability of curricula* (69-87). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Entwistle, N. J. (1999). Expanding awareness of learning, studying and teaching. In: M. Lacante, P. De Boeck & G. van der Steene (Red.). *Meer kansen creëren voor het hoger onderwijs*. Diegem: Kluwer Editorial.

- Eraut, M. (1993). Teacher accountability: Why is it central in teacher professional development? In: L. Kremer-Hayon, H.C. Vonk, R. Fesler (Eds.). *Teacher professional development: A multiple perspective approach* (23-44). Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Eraut, M. (1995). Schön shock: a case for reframing reflection-in-action? *Teachers and Teaching: theory and practice 1* (1), 9-22.
- Eraut, M. (1995). Inservice teacher education. In: L.W. Anderson (Ed.). *International encyclopedia of teaching and teacher education* (620-628). Oxford: Pergamon Press.
- Eringa, K., Rietveld, J., & Zwaal, W. (2000). *Assessment en development centers voor studenten*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- European Foundation for Quality Management (1995). *Self-assessment. Guidelines for public sector: education*. Brussel: Europese Commissie, 1995.
- Eijl, P.J. van, Cappetti, C.P.L.F., Merckx, J.J., & Muyden, J.N. van (1988). *Onderwijs in modulen*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Fan X., & Chen, M. (2000). Published studies of interrater reliability often overestimate reliability: computing the correct coefficient. *Educational and Psychological Measurement*, 60(4), 532-542.
- Fanchamps, J., & Sanden, J. van der (2002). De lerarenopleiding en de invoering van het VMBO. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 23(4), 13-19.
- Feiman-Nemser S., & Remillard, J. (1996). Perspectives on learning to teach. In: F.B. Murray (Ed.). *The teacher educator's handbook* (63-91). San Francisco: Jossey-Bass.
- Fenstermacher, G.D. (1994). The knower and the known: the nature of knowledge in research on teaching. *Review of Research on Teaching*, 20, 1-54.
- Ferguson, M. (1993). *De Aquarius samenzwering*. Deventer: Ankh-Hermes.
- Flavell, J.H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In: L.B. Resnick (Ed.). *The nature of intelligence* (231-235). Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.
- Fletcher, S. (1992). *Competence-based assessment techniques*. London: Kogan Page.
- Fonderie-Tierie L. (1999). Werkvormen voor samenscholing. In: J.A.J. den Ouden & M.M. van Rijswijk (Red.), *Verslag VELON-congres. Samenscholen. Leraren opleiden: taak van school en opleiding* (93-100).
- Fonderie-Tierie L., & Hendriksen, J. (1998). *Begeleiden van docenten. Reflectie als basis voor professionele ontwikkeling in het onderwijs*. Baarn: Nelissen.
- Forum (1995). *Beroep in Beweging. Vitaal leraarschap*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.
- Francis, D. (1995). The reflective journal: a window to preservice teachers' practical knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 11(3), 229-241.
- Franke, M.L., Carpenter, T.P., Levi J., & Fennema, E. (2001). Capturing teachers' generative change: a follow-up study of professional development in mathematics. *American Educational Research Journal*, 38, 653-689.
- Frederiksen, J.R., & White, B.Y. (1997). Cognitive facilitation: a method for promoting reflective collaboration. In: R. Hall, N. Miyake & N. Enyedy (Eds.). *Proceedings of CSCL '97, The second International Conference on Computer Support for Collaborative Learning* (53-62). Toronto: University of Toronto.
- Freudenthal, H. (1991). *Revisiting mathematics education*. Dordrecht: Kluwer.
- Fullan, M.G. (1982). *The meaning of educational change*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Fullan, M.G. (1991). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M.G. (1992). *Successful schoolimprovement: the implementation perspective and beyond*. Buckingham: Open University Press.
- Fullan, M.G. (1993). *Change forces: probing the depth of educational reform*. London: Falmer Press.
- Fullan, M.G. (1995). The limits and the potential of professional development. In: T.R. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education: new paradigms and practices* (253-267). New York: Teachers College Press.
- Fullan, M.G. (1998). The meaning of educational change: a quarter of a century of learning. In: A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, D. Hopkins (Eds.). *International Handbook of Educational change* (214-230). Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers.
- Fullan, M.G., & Hargreaves, A. (Eds.). (1992). *Teacher development and educational change*. London: Falmer Press.
- Fullan, M., & Stiegelbauer, S. (1991). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Fuller, F.F., & Brown, O.H. (1975). Becoming a teacher. In: K. Ryan (Ed.). *Teacher Education* (25-52). Chicago.
- Garrick, J. (1998). *Learning in the Workplace. Unmasking human resource development*. London/ New York: Routledge.
- Gaudé, M.Th. (1997). *Werkplekopleiden als innovatie*. Proefschrift Universiteit Utrecht. Purmerend: Rijser.

- Gaudé, M.Th., & Lagerwey, N. (2001). Opleiden op de werkplek vanuit veranderkundig perspectief. *Pedagogische Studiën*, 78, 120-132.
- Geerlings, T. (1993). Beoordelen van scripties, In: H.J.M. van Berkel & E.H. Bax (Red.). *Beoordelen in het onderwijs (93-101)*. Houten: Bohn, Stafleu van Loghum.
- Geldens, J., Popeijus, H.L., & Bergen, T. (2003). Op zoek naar de kenmerken van een krachtige werkplekleeromgeving voor aanstaande leraren in de basisschool. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 24, 2, 15-22.
- Ghesquière, P., & Staessens, K. (1999). Kwalitatieve gevalsstudies. In: B. Levering & P. Smeyers (Red.). *Opvoeding en onderwijs leren zien. Een inleiding in interpretatief onderzoek* (192-213). Meppel: Boom.
- Giesbertz, W., Schlusmans, K., Koper, R., & Schuncken, R. (2001). *Systematiek voor het organiseren van werkprocessen bij het ontwikkelen van onderwijs in EM*. Heerlen: OTEC-Open Universiteit Nederland.
- Gijsselaers, W.H. (1999). Is PGO millenniumproof? Renovatie en innovatie van een succesvol onderwijsmodel. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 17(1), 69-82.
- Glickman, C.D., & Bey, T.M. (1990). Supervision. In R.W. Houston, M. Haberman & J. Sikula (Eds.), *Handbook of research on teacher education: a project of the association of teacher educators* (549-566). New York: Macmillan Publishing Company.
- Gravemeijer, K. (1999). Ontwikkelingsonderzoek: een praktijk nabije onderzoeksmethode. In: B. Levering & P. Smeyers (Red.). *Opvoeding en onderwijs leren zien. Een inleiding in interpretatief onderzoek* (233-256). Meppel: Boom.
- Greeno, J.G., Collins, A.M., & Resnick, L. (1996). Cognition and learning. In: D. Berliner & R. Calfee (Eds.). *Handbook of educational psychology* (15-46). New York: MacMillan.
- Greeno, J.G. (1997). On claims that answer the wrong questions. *Educational Researcher*, 26, 1, 5-17.
- Grimmett P., & MacKinnon, A. (1992). Craft knowledge and the education of teachers. In: G. Hargreaves (Ed.). *Teacher development and educational change* (86-103). London: The Falmer Press.
- Grundy, S. (1998). Research partnerships. In: B. Atweh, S. Kemmis & P. Weeks (Eds.). *Action research in practice*. London: Routledge.
- Guba, E.G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Communication and Technology Journal*, 29(2), 75-91.
- Gugten, G.W. van der, & Loopstra, O. (1996). *Beroepsprofiel en beroepscode voor Leraren Lichamelijke Opvoeding*. Zeist: JLF.
- Gulikers, J. (2001). Authentiek leren met ICT. In: *Onderwijsinnovatie, december*, 28-30.
- Haertel, E.H. (1991). New forms of teacher assessment. *Review of research in education*, 17, 3-29.
- Hamel, G., & Prahalad, C.K. (1995). *De strijd om de toekomst*. Schiedam: Scriptum.
- Hansén, S.E. (1998). Preparing student teachers for curriculummaking. *Journal of Curriculum Studies*, 30, 165-179.
- Hanzehogeschool (1999, 2000 & 2001). *Lerarenopleiding lichamelijke opvoeding (ALO) & Sport, Gezondheid en Management (SGM)*. Studiegidsen. Groningen: Hanzehogeschool.
- Hanzehogeschool (2001). *Beleidsplan 2001-2004*. Groningen: Hanzehogeschool.
- Hargreaves, A. (1994). The new professionalism: the synthesis of professional and institutional development. *Teaching & Teacher education*, 10, 423-438.
- Hart, H.'t, Dijk, J. van, Goede, M. de, Jansen, W., & Teunissen, J. (2001). *Onderzoeksmethoden*. Amsterdam: Boom.
- Hativa, N. (1998). Lack of clarity in university teaching. *Higher Education*, 36, 353-381.
- Have, S. ten (2002). *Voorbeeldig veranderen. Een kwestie van organiseren*. Proefschrift Universiteit Twente. Amsterdam: Nieuwezijds.
- HBO-Raad (1999). *Stramien opleidingskwalificaties voor het HBO*. Den Haag: ministerie van O & W.
- HBO-Raad (2001). *Commissie accreditatie hoger onderwijs. Prikkel, presteren, profileren*. Den Haag: ministerie van O & W.
- HBO-Raad (2002). *Partners in educatie. Agenda Lerarenopleidingen HBO*. Den Haag: ministerie van O & W.
- Hermans, H.J.M. (1981). *Persoonlijkheid en waardering. Deel 1: organisatie en ontwikkeling der waarderingen. Deel 2: Verdere uitbouw van de waarderingstheorie en methode van zelfkonfrontatie en hun plaats in de sociale wetenschappen*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Hermans, H.J.M., Hermans-Jansen, E., & Gilst, W. van (1985). *De grondmotieven van het menselijk bestaan*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Heus, P. de, Leeden, R. van der, & Gazendam, B. (1995). *Toegepaste data-analyse*. Maarssen: Elsevier.
- Heuvel, M. van den, & Poel, H. van der (1999). *Sport in Nederland*. Haarlem: De Vrieseborch.
- Heijden, Th. J. van der (Red.). (2000). *Competentiemanagement*. Alphen aan den Rijn: Samson.
- Heijting, G.F., & Meijnen, G.W. (1997). Sociale integratie: omstrede in theorie en praktijk. In: G.W. Meijnen (Red.). *Opvoeding, onderwijs en sociale integratie* (9-31). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Hobéon (1998). *Duaal hoger beroepsonderwijs: bouwstenen voor kwaliteit*. Hobéon Management Consult en

- CINOP (Centrum voor innovatie van opleidingen).
- Hoeven-van Doornum, A.A. van der, & Simons, P.R.J. (1994). *Transfervermogen en instructie*. Nijmegen: Instituut voor toegepaste sociale wetenschappen.
- Hofstede, G. (2001). *Cultures consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Hofstee, W. (1992). Een curriculum voor burgerschap. In: H.R. van Gunsteren & P. den Hoed (Red.). *Burgerschap in praktijken. Deel 1* (257-281). Den Haag: SDU.
- Hofstee, W.K.B. (1999). *Principes van beoordeling. Methodiek en ethiek van selectie, examinering en evaluatie*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Hogan, C. (1999). *Facilitating learning: practical strategies for college and university*. Emerald Victoria: Eruditions Publishing.
- Hopkins, D. (1997). 'New Rules' for the radical reform of teacher education. In: A. Hudson & D. Lambert (Eds.). *Exploring futures in initial teacher education* (97-108). London: Bedford Way Papers, University of London.
- Houtveen Th., Booi, N., & Vegt, A.L. van der (1993). *PABO's op weg. Evaluatie van het PABO- project: een tussenstand*. Utrecht: ISOR.
- Hoyle, E., & John, P.D. (1995). *Professional knowledge and professional practice*. London: Cassell.
- Huber, G.L., & Mandl, H. (1982). *Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung*. Weinheim: Beltz.
- Huber, G.L., & Roth, J.H.W. (1999). *Finden oder suchen? Lehren und lernen in Zeiten der Ungewissheit*. Schwangau: Ingeborg Huber.
- Huberman, M. (1995). Professional careers and professional development: some interactions. In: T.R. Guskey, M. Huberman (Eds.). *Professional development in education: new paradigms and practices* (193-224). New York: Teachers College Press.
- Huberman, A.M., & Miles, M.B. (1998). Data management and analysis methods. In: N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.). *Collecting and interpreting qualitative materials* (179-210). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Huizen, P. van, van Oers, B., & Wubbels, Th. (2002). Ontwikkeling van een beroepsidentiteit door aankomende leerkrachten. *Pedagogische Studiën*, 79, 287-304.
- Hutjes, J. M., & Buuren, J.A. van (1996). *De gevalsstudie; strategie van kwalitatief onderzoek*, Meppel: Boom.
- IJzendoorn, M. H., & Miedema, S. (1986). De kwaliteit van kwalitatief onderzoek. *Pedagogische Studiën*, 63, 498-505.
- Imants, J. (1998). Organiseren om te leren. In: H. Biemans, W. van den Bor, F. de Jong, C. Jongmans (Red.). *Studieland 2002: een leeromgeving met een goed (voor)uitzicht*. Wageningen: LUW/Leerstoelgroep Agrarische Onderwijskunde.
- Janesick, V.J. (1994). The dance of qualitative research design. Metaphor, methodology and meaning. In: N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research* (209-219). Thousand Oaks: Sage.
- Jank, W., & Meyer, H. (1991). *Didaktische Modelle*. Frankfurt: Cornelsen Verlag.
- Jansma, F. (2001). De centrale rol van leraren in competentie-management. *MESO magazine*, 21 (121), 3-8.
- Janssen, T., Dam, G. ten, & Hout Wolters, B. van (2002). *Vaardigheden voor zelfstandig leren*. Assen: van Gorcum.
- Janssen-Noordman A., Merriënboer, J. van, Vleuten, C. van der, & Bouhij, P. (2000). Het leren van complexe taken. *Onderzoek van onderwijs*, 11.
- Jong F. de, & Biemans, H. (1998). Constructivistisch onderwijs. In: J. Vermunt & L. Verschaffel (Red.). *Onderwijzen van kennis en vaardigheden* (67-86). *Onderwijskundig Lexicon Editie III*. Alphen aan den Rijn: Samson Tjeenk Willink.
- Jong, J.A. de (1995). Vormen van opleiding op de werkplek. In: J.J. Peters, P.W.J. Schramade & J.G.L. Thijssen (Red.). *Handboek Bedrijfsopleidingen: studenteneditie gids voor de opleidingspraktijk, deel 3* (549-563). Houten/Diegem: Bohn Stafleu van Loghum.
- Jongh, A. de, & Goedendorp, I. (2001). Modificaties aan PGO. PGO in het ROC Zadkine te Rotterdam. *Onderzoek van Onderwijs, juni*, 15-20.
- Jongh H. de, Wezel, E. van, & Veenman, S. (Red.). (1996). *Het coachen van leerkrachten*. Hoewelaken.
- Johnson, D.W., & Johnson, R. (1999). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, Minnesota: Interaction Book Company.
- Joyce B., & Showers, B. (1995). *Student achievement through staff development: fundamentals of school renewal (2e ed)*. New York: Longman.
- Kaldewey, J. (1999). Kunst en kunde van het studeren. In: J. Kaldewey (Red.). *Leren leren in het hoger onderwijs* (17-88). Leuven/ Amersfoort: Acco.
- Kamphorst, J.C., & Tuinenga, M.G. (1995). *De tweede fase in beweging. De lichamelijke Opvoeding in de laatste leerjaren van het voortgezet onderwijs nader onderzocht*. Groningen: Hanzehogeschool, Faculteit Gamma.

- Kane, M. (1992). An argument-bases approach to validity. *Psychological Bulletin*, 112, 527-535.
- Karsten, S., Groot, C.A.M. de, & Ruiz, M.A. (1992). Waardenoriëntaties in de Nederlandse onderwijspolitiek: een vergelijkende studie. *Pedagogische Studiën*, 69, 81-98.
- Kelchtermans, G. (1994). Biographical methods in the study of teachers' professional development. In: I. Carlgren, G. Handal & S. Vaage (Eds.). *Teachers' minds and actions: research on teachers' thinking and practice* (93-108). London: The Falmer Press.
- Kelchtermans, G. (1999). A) Kwalitatieve methoden in ondewijskundig onderzoek: internationale ontwikkelingen en de situatie in Vlaanderen. B) De biografische methode. In: B. Levering & P. Smeijers (Red.). *Opvoeding en onderwijs leren zien. Een inleiding in interpretatief onderzoek* (68-83). Amsterdam: Boom.
- Kelchtermans, G. (2001). *Reflectief ervaringsleren voor leerkrachten*. Deurne: Wolters Plantyn.
- Kelchtermans, G., & Vandenbergh, R. (1995). Betrokkenheid en het biografisch perspectief. In: R. van den Berg, R. Vandenbergh (Red.). *Wegen van betrokkenheid. Reflecties op onderwijsvernieuwing* (210-233). Tilburg: Zwijssen.
- Kemmis S., & Wilkinson, M. (1998). Participatory action research and the study of practice. In: B. Atweh, S. Kemmis & P. Weeks (Eds.). *Action research in practica*. London: Routledge.
- Kenny, W.R., & Kemp C.H. (1984). Making the case for case study. *Journal of Curriculum Studies*, 16, 37-51.
- Kerckhoff, A., Raaijmakers, N., & Senders, H. (1997). *Op weg naar vraaggestuurde nascholing: een evaluatieonderzoek naar de nieuwe financieringssysteematiek nascholing*. Tilburg: IVA.
- Kessels, J.W.M. (1996). *Het corporate curriculum*. Inaugurele rede. Rijksuniversiteit Leiden.
- Kessels, J.W.M. (1996b). *Succesvol ontwerpen. Curriculumconsistentie in opleidingen*. Deventer, Kluwer Bedrijfswetenschappen.
- Kessels, J.W.M. (1997) Het verwerven van competenties.: kennis als bekwaamheid. *Opleiding en Ontwikkeling. Tijdschrift voor human resource development*, 12 (1/2), 7-12.
- Kessels, J.W.M., Smit, C.A., & Aken, T.G.C. van (Red.). (1997). *Management by projects: over dynamiek binnen, buiten en tussen projecten*. Deventer: Kluwer.
- Kessels, J.P.A.M., & Korthagen F.A.J. (1996). The relationship between theory and practice: back to the calssics. *Educational Researcher* 25(3), 17-22.
- Kesteren, B.J. van (1993). Applications of De Groot's learner report. A tool to identify educational objectives and learning experienced. *Studies in education Evaluation*, 19, 65-86.
- King, B.M. (2002). Professional development t promote schoolwide inquiry. *Teaching and Teacher Education*, 18, 243-257.
- Kinlaw, D.C. (1998). Confronteren, de moeilijkste vaardigheid van de coach. In: J. Kessels J. & C. Smit (Red.). *Opleiders in organisaties, capita selecta, studenteneditie (1989-1997), deel 3* (499-504). Deventer: Kluwer.
- Klarus, R. (1998). *Competenties erkennen. Een studie naar modellen en procedures voor leerweg onafhankelijke beoordeling van beroepscompetenties*. Den Bosch: CINOP.
- Kley P. van der, & Felling, A. (1989). Onderwijs en subculturele oriëntaties. In: P. Vogels (Ed.). *De school: keuzen en kansen* (39-59). Muiderberg: Coutinho.
- Klink, M.R. van der (1999). *Effectiviteit van werkplekopleidingen*. Proefschrift. Enschede: Universiteit Twenthe.
- Knoers, A.M.P. (1987). *Leraarschap: ambacht of professie (professionalisering van de universitaire lerarenopleiding)*. Assen: van Gorcum.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Kolb, D., Rubbin, L.M., & Osland, J.S. (1991). *Organization behavior, an experimental approach*. Englewood Clifss: Prentice Hall.
- Korthagen, F.A.J. (1982). *Leren reflecteren als basis van de lerarenopleiding*. Harlingen: Flevodruk.
- Korthagen, F.A.J. (1993a). Two modes of reflection. *Teaching and Teacher Education*, 9(3), 317-326.
- Korthagen, F. (1993b). Measuring the reflective attitude of prospective mathematics in the Netherlands. *European Journal of Teacher Education*, 16(3), 225-236.
- Korthagen, F.A.J. (1996). Leren reflecteren: naar systematiek in het leren van je werk als docent. In: L. Fonderie-Tierie & J. Hendriksen (Red.). *Begeleiden van docenten* (43-56). Baarn: Nelissen.
- Korthagen, F.A.J. (1998). *Leraren leren leren. Realistisch opleidingsonderwijs, geïnspireerd door Ph.A.Kohnstamm*. Rede bij de aanvaarding van het ambt van bijzonder hoogleraar op de Kohnstamm-leerstoel aan de universiteit van Amsterdam. Amsterdam: Vossiuspers AUP.
- Korthagen, F.A.J. (2000). Naar een kennisbasis voor professioneel opleiden. *VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 21 (1), 6-13.
- Korthagen, F.A.J. (2001). *Waar doen we het voor? Op zoek naar de essentie van goed leraarschap*. Oratie. Utrecht: WCC.

- Korthagen F., & Lagerwerf, B. (1996). Reframing the relationship between teacher thinking and teacher behavior: levels in learning about teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 2(2), 161-189.
- Korthagen, F., Koster, B., Melief, K., & Tigchelaar, A. (2002a). *Docenten leren reflecteren*. Soest: Nelissen.
- Korthagen, F., Klaassens, C., & Russell, T. (2000b). New learning in teacher education. In: R.P.J.Simons, J.van der Linden & T.Duffy (Eds.). *New Learning* (243-259). Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers.
- Korthagen, F., & Wubbels, T. (2000c). Are reflective teachers better teachers? In: G.M.Willems, J.H.Stakenborg & W.Veugelers (Eds.). *Trends in dutch teacher education* (131-141). Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Korthagen, F.A.J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2002). Niveaus in reflectie: naar maatwerk in begeleiding. In: *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 23(1), 29-38.
- Korthagen, F.A.J., Tigchelaar, A., Koster, B., & Melief, K. (2002b). *Duaal opleiden: een evaluatie van vijf 'best practices'*. 's-Gravenhage: Landelijk programmamanagement Educatief Partnerschap, HBO-Raad.
- Koster, B. (2002). *Lerarenopleiders onder de loep. De ontwikkeling van een beroepsprofiel voor lerarenopleiders en het effect van het kennisnemen daarvan op hun zelfdiagnose*. Proefschrift Universiteit Utrecht. Utrecht: IVLOS.
- Koster, B., & Korthagen, F. (1997). Opleiden in een snel veranderende samenleving: enkele aspecten van de professionalisering van opleiders. *PML-Nieuwsbrief*, 2.
- Krause, S. (1996). Portfolios in teacher education: effects of instruction on preservice teachers' early comprehension of the portfolio process. *Journal of Teacher Education*, 47, 130-138.
- Krogt, F.J. (1995). *Leren in netwerken: Veelzijdig organiseren van leernetwerken met het oog op humaniteit en arbeidsrelevantie*. Utrecht: Lemma.
- Kuhn, D., Garcia-Mila, M., Zohar, A., & Anderson, C. (1995). Strategies of knowledge acquisition. In: *Monographs of the society for research in child development. Serial no.245, Vol.60, no.4*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kuhlemeier, J.B., & Bergh, H. van den (1999). Vaksecties en leerprestaties bij aardrijksunde in het voortgezet onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 76, 2-20.
- Kvale, S. (1997). *InterViews. An introduction to qualitative research interviewing*. London: Sage.
- KVLO (2002). *Concept beleidsplan 2002-2004*. Zeist: interne publicatie.
- Kwakman, C.H.E. (1999). *Leren van docenten tijdens de beroepsloopbaan, studies naar professionaliteit op de werkplek in het voortgezet onderwijs*. Proefschrift. Nijmegen: Universiteit Nijmegen.
- Kwakman, C.H.E., & Poell, R.F.(1999). Organiseren van lastige leerprocessen. *Opleiding en ontwikkeling*, 12 (7-8), 17-21.
- Kwalificatiestructuur Commissie (1996). *Gekwalificeerde voor de toekomst*. Zoetermeer: ministerie van O & W.
- Lagerwerf, B., & Korthagen, F. (2003). Gestalts. Een brug over de kloof tussen theorie en praktijk. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 241, 14-22.
- Lagerwey, N.A.J. (1998). *Schoolontwikkeling. De dynamiek van scholen in ontwikkeling*. Utrecht: Vakgroep Onderwijskunde, Universiteit Utrecht.
- Lagerweij, N.A.J., & Haak, E. (1996). *Eerst goed kijken. De dynamiek van scholen-in-ontwikkeling*. Leuven: Garant.
- Lagerweij, N.A.J., & Voogt, J.C. (1997). Schoolontwikkeling: meer dan het invoeren van vernieuwingen. In: Th. Bergen, A. Knoers, P. Slegers (Red.). *Perspectieven op de school in dynamische ontwikkeling* (83-118). Alphen aan den Rijn: Samson HD.Tjeenk Willink.
- Lamberigts, R., Brok, P.J. den, Derksen, K., & Bergen, T. (1999). Het concept activerende instructie via de perceptie van leerlingen. *Pedagogische Studiën*, 76, 36-47.
- Lave, J., & Wenger, E. (1990). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leat, D., & Nichols, A. (2000). Brains on the table: diagnostic and formative assessment through observation. *Assessment in Education*, vol.7, 1, 103-121.
- Leithwood, K.A. (1992). The principal's roll in teacher development. In: M. Fullan & A. Hargreaves (Eds.). *Teacher development and educational change* (86-103). London: Falmer Press.
- Leuven, C., & Vink, H. (1988). Opleidingsdeskundigheid en opleidingskwaliteit: beroepsrollen in een beroeps- en praktijkgerichte opleiding. *ID Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 10(1), 9-14.
- Levering, B. (1999). Conceptuele analyse als empirische methode. In: B. Levering & P. Smeyers (Red.). *Opvoeding en onderwijs leren zien. Een inleiding in interpretatief onderzoek* (257-275). Amsterdam: Boom.
- Levering, B., & Smeyers P. (Red.).(1999). *Opvoeding en onderwijs leren zien. Een inleiding in interpretatief*

- onderzoek. Amsterdam: Boom.
- Lieberman, A. (1996). Practices that support teacher development. Transforming conceptions of professional learning. In: M.W. McLaughlin & I. Oberman (Eds.). *Teacher Learning: new policies, new practices* (185-201). New York: Teachers College Press.
- Lincoln, Y.S., & Guba, E.G. (1990). Judging the quality of case study reports. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 3(1), 53-59.
- Linden, J. van der, & Haenen, J. (1999). Samenwerkend leren; van theorie via onderzoek naar onderwijspraktijk. In: N. Deen e.a. (Eds.), *Handboek leerlingbegeleiding* (2340-1-19). Alphen aan den Rijn: Samson.
- Linstone, H.A., & Turoff, M. (Eds.). (1975). *The Delphi methode: Techniques and applications*. Cambridge, MA: Addison-Wesley.
- Little J.W. (1993). Teachers' professional development in a climate of educational reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(2), 129-151.
- Little, J.W. (1999). *Teachers' professional development in the context of high school reform: findings from a three-year study of restructuring schools*. Berkely: University of California.
- Lkoundi A., & Woerden, W. van (1997). *Ontwerpen van cases. Leren van praktijkgevallen*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Lodewijks, J.G.L.C. (1993). *De kick van het kunnen: over arrangement en engagement bij het leren*. Inaugurele rede KUB. Tilburg: MesoConsult.
- Lonka, K. (1998). *The 21st Century student: active or passive learning?* Keynote paper presented at the 23st Conference of improving university teaching and learning. Dublin, Ireland, July 6-9.
- Lonka, K., & Ahola, K. (1995). Activating instruction. How to foster study and thinking skills in higher education. *European Journal of Psychology of Education*, 10, 351- 368.
- Lonka, K., Heikkilä, A., Lindblom-länne, S. & Maury, S. (1997). *Are epistemologies related to study activities in a innovative course?* Paper presented at 7th European Conference for Research on Learning and Instruction, Athens, Greece, August 26-30.
- Lou, Y., Abrami, C.A., Spence, J.C., Poulson, C., Chambers, B., & d'Apollonia, S. (1996). With-in-class grouping: A meta-analysis. *Review of Educational research*, 66, 423-458.
- Loving, C.C. (1997). From the summit of truth to its slippery slopes: science edaction's journey through positivist- postmodern territory. *American Educational Research Journal*, 34(3), 421- 452.
- Lyle, J.W.B. (1993). Towards a comparative study of the coaching process. *Journal of comparative physical education and sport*, 15(2), 14-23.
- MacLagan, P.A. (1997). Competenties: de volgende generatie. *HRM Select*, 4, 4-19.
- Mansvelder-Langayroux, Beijgaard, D., & Verloop, N. (2002). Het portfolio als reflectie-instrument voor docenten in opleiding. *Pedagogische Studiën*, (79), 269-286.
- Marks, K., & Louis, K.S. (1999). Teacher empowerment and the capacity for organizational learning. *Educational Administration Quarterly*, 35, 707-750.
- Marsick, V.J. & Watkins, K.E. (1990). *Informal and incidental learning in the workplace*. London: Routledge.
- Masai, C., & DeCorte, E. (1999). Enhancing learning and problem solving skills: orienting and self-judging; two powerful and trainable learning tools. *Learning and Instruction*, 9, 517-542.
- Maso, I. (1989). *Kwalitatief onderzoek*, Meppel: Boom.
- Maso, I., & Smaling, A. (1998). *Kwalitatief onderzoek: praktijk en theorie*. Amsterdam: Boom.
- Mastenbroek, W. (1996). Verandermanagement in de lijn. *Opleiding en Ontwikkeling*, 9(11), 15-18.
- Mathijssen, E. (2000). Het HBO: een competentiegerichte leeromgeving?! *Thema*, 2, 12- 16.
- McKernan, J. (1998). *Curriculum action research*. London: Kogan Page Ltd.
- McLaughlin, M.W. (1997). Rebuilding teacher professionalism in the United States. In: A. Hargreaves & R. Evans (Eds.). *Beyond educational reform. Bringing teachers back* (77-93). Buckingham: Open University Press.
- Mearor, L. (1985). Interviewing: A strategy in qualitative research. In: R.G. Burges (Ed.), *Strategy of educational research. Qualitative methods* (55-77). London: The Falmer Press.
- Meijer, P.C. (1999). *Teachers' practical knowledge. teaching reading comprehension in secondary education*. Proefschrift. Leiden: Universiteit Leiden.
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Messick, S. (1994). The interplay of evidence and consequences in the validation performance-assessments. *Educational Researcher*, 23(2), 13-22.
- Meyer Viol, W.P.M. (1989). *De oorsprong van gedrag*. Groningen: Wolters Noordhoff.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Miles, M., & Huberman, M. (1984). *Qualitative data analysis: a sourcebook of new methods*. Beverly Hills, CA: Sage.

- Moerkamp, T., & Onstenk, J. (1991). *Van beroep naar opleiding. Inventarisatie van procedures voor het ontwikkelen van beroeps(opleidings)profielen*. Utrecht: RVE Adviescentrum Volwasseneducatie.
- Moerkamp, T. (1991). *Leren voor een loopbaan: het verwerven van transitievaardigheden in HAVO en MBO*. Amsterdam SCO (OSA- werkdocument W 92).
- Moerkerke, G. (1996). *Assessment for flexible learning*. Utrecht: Lemma.
- Mok, A.L. (1996). Beroepsvorming en kwaliteit van het leraarschap. In: Stuurgroep beroepskwaliteit leraarschap (Red.).(1997), *Tekenen voor kwaliteit (173-202)*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Morgan, G., & Zohar, A. (1997). Het 15-procent principe: geef uw werk een hefboomeffect. *Management Review*, nr.53, 14-26.
- Morine-Dershimer, G. (1993). Tracing conceptual change in preservice teachers, *Teaching and Teacher Education*, 9/1.
- Mosston, M., & S.Ashworth (1994). *Teaching physical education*. New York: Macmillan
- Moust, J.H.C. (2000). Probleemgestuurd onderwijs, beknelde tussen de rekkelijken en de preciezen. *Onderzoek van Onderwijs*, november, 7-11.
- Moust, J. (2001). 25 jaar tutor in probleemgestuurd onderwijs. Enkele beschouwingen over een nieuwe onderwijsrol. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 19(4), 278-291.
- Mroseck, S. (1996). Wisdom of practice-onderzoek: het bepalen van competenties. In: H.H. Tillema (Red.). *Development Centers, Ontwikkelen van competenties in organisaties (49-66)*. Deventer: Kluwer.
- Mulder, M. (2000a). *Competentieontwikkeling in bedrijf en onderwijs*. Inaugurele rede. Wageningen: Universiteit Wageningen.
- Mulder, M.J. (2000b). Een onderzoek naar stimulated recall. Over stimulated recall als methode voor het vaststellen van het didactisch en reflectieniveau van de LIO. Groningen: RUG, Faculteit PPSW, Onderwijskunde.
- Müller-Fohrprodt, G., Cloetta, B., & Dann, H.D. (1978). *Der Praxisschock bei junger Lehrern*. Stuttgart: Klett.
- Munnik, C. de, & Vreugdenhil, K. (1995). *Didactisch routeboek*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Murphy, E., & Rhéaume, J. (1997). *Course TEN-62349*. Quebec: Université Laval.
- Nath, L.R., Ross, S., & Smith, L. (1996). A case study of implementing a cooperative learning program in an inner-city school. *Journal of Experimental Education*, 64(2), 117-136.
- Nieuwenhuis, A.F.M., & Onstenk, J. (1994). Werkend leren in opleiding en beroep: de werkplek als krachtige leeromgeving. *Comenius*, 14, 198-210.
- Nijhof, W.J., Franssen, H.A.M., Hoeben, W.Th.J.G., & Wolbert, R.G.M. (1995). *Handboek Curriculum. Modellen, theorieën, technologieën*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1997). *De kenniscreërende onderneming*. Schiedam: Scriptum.
- Novak, J.D. (1990). Concept maps and Vee diagrams: two metacognitive tools to facilitate meaningful learning. *Instructional Science*, 19, 29-52.
- Nuy, M., & Vroonhoven, W. (1995). *Zelfstandig leren*. Houten: Educatieve Partners Nederland BV.
- O' Grady, M.J. (1991). Assessment of prior achievement/assessment of prior learning: Issues of assessment and accreditation. *The Vocational Aspect of Education*, 115, 183-189.
- Olafson, G.A. (1991). Triangulation in comparative research: mixing qualitative and quantitative methods. In: J. Standeven, K. Hardman & D. Fisher (Eds.). *Sport for all into the 90s (88-96)*. Aachen: Meyer & Meyer Verlag.
- Oldeboom, B. (2002). De les loopt, leeft en lukt! *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 23(3), 35-40.
- O' Neill, J. (2000). Het faciliteren van action learning. *HRD thema*, 1(1), 56-64.
- Onstenk, J. (1994). *Leren en opleiden op de werkplek; een verkenning in zes landen*. Amsterdam: RVE/A&O.
- Onstenk, J. (1997). *Lerend leren werken. Brede vakbekwaamheid en de integratie van leren, werken en innoveren*. Proefschrift Universiteit Nijmegen. Delft: Eburon.
- Oosterheert, I.F. (1994). *Het subjectief concept van aspirant-leraren basisonderwijs ten aanzien van hun toekomstig beroep*. Doctoraalscriptie. Groningen: Universiteit Groningen, Instituut voor onderwijskunde.
- Oosterheert, I.E. (2001). *How student teachers learn. A psychological perspective on knowledge construction in learning to teach*. Proefschrift. Groningen: Universiteit Groningen.
- Oosterheert, I., & Vermunt, J. (2002). Hoe leraren-in-opleiding leren. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 23(3), 4-10.
- Osterman, K.F., & Kottkamp, R.B. (1993). *Reflective practice for educators: improving schooling through professional development*. Newbury Park: Corwin Press.
- Otting, H. (2000). Constructivisme als uitgangspunt voor een onderwijsconcept. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 18(3).
- Ouden, M.D. den (1995). Gedragsverandering na een opleiding. *Pedagogische Studiën*, 72, 23-36.
- Ouden, J. den, Wolk, W. van der, & Zloch, H. (2001). Begeleiden op de werkplek. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 22, 1, 22-27.

- Parreren, C.F. van (1988). *Ontwikkelen onderwijs*. Leuven/ Amersfoort: Acco.
- Parry, S.B. (1996). The quest for competencies. *Training*, 12 (3), 48-56.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newsbury Park: Sage Publications.
- Pearn, M., Mulrooney, C. & Payne, T. (1998). *Ending the blame culture*. Alserhot: Gower.
- Peet, R. van der (2001). Writing Across the Curriculum. *Onderwijsinnovatie, december*, 17-25.
- Pelkmans, T., & Smit, F. (2000). Op weg naar zelfsturende teams in schoolorganisatie: oriënterend onderzoek in het middelbaar beroepsonderwijs. In: J. Benders & P. van Amelsvoort (Eds.). *Zelfsturende teams in de dienstverlening* (61-70). Utrecht: Lemma.
- Perkins, D.N., & Salomon, G. (1989). Are cognitive skills context bound? *Educational Researcher, jan/feb*, 16-25.
- Peschar, J., & Wesselingh, W. (1995). *Onderwijssociologie*. Groningen: Wolters- Noordhoff.
- Peschar, J.L., & Meijer, C.J.W. (1997). *WSNS op weg: de evaluatie van het 'Weer Samen Naar School'-beleid*. Groningen: Wolters- Noordhoff.
- Peters, C.M.T. (1997). *De professionaliteit van schoolleiders. Een taakspecifieke benadering*. Proefschrift. Nijmegen: Universiteit van Nijmegen.
- Peters, J.J., & Beijgaard, D. (1983). Onderzoek naar onderwijsplanning en –realisatie door ervaren leerkrachten. *Info*, 15 (5), 255-305.
- Phillips, D.C. (1995). The good, the bad and the ugly: the many faces of constructivism. *Educational Researcher*, 2(7), 5-12.
- Pintrich, R., Marx, W.W., & Boyle, A.B. (1993). Beyond cold conceptual change: the role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Review of Educational Research*, 63(2), 167-199.
- Plomp, Tj., Feteris, A., Peters, J.M., & Tomic, W (Red.).(1992). *Ontwerpen van onderwijs en trainingen*. Utrecht: Lemma.
- Poell, R.F. (2000). Samen leerprojecten vormgeven in arbeidsorganisaties. In: J. van der Linden & E. Roelofs (Red.). *Leren in dialoog* (197-224). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Poikela, E., & Poikela, S. (1997). Conceptions of learning and knowledge- impacts on the implementation of probleem- based learning. *Zeitschrift für Hochschuldidaktik*, 21(1), 8-21.
- Ponte, P., Ax, J., Beijgaard, D., & Wubbels, Th. (2002). De ontwikkeling van professionele kennis via actieonderzoek door docenten en de begeleiding daarvan door opleiders. *Pedagogische Studiën*, 79, 322-338
- Potrac, P., Brewer, C., Jones, R., Armour, K., & Hoff, J. (2000). Toward an holistic understanding of the coaching process. *Quest*, 52, 186-199.
- Pouwels, J., & Bergen, Th. (1997). De vitalisering van het beroep van docent. In: Th. Bergen, A. Knoers & P. Slegers (Red.). *Perspectieven op de school in dynamische ontwikkeling* (251- 266). Alphen aan den Rijn: Samson Tjeenk Willink.
- Prick, L. (2000). *Onderwijs op de divan*. Amsterdam: van Gennep.
- Procee, H. (2001). Competentie en Onderwijs. Een conceptuele analyse. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 19(4), 242-253.
- Procesmanagement Voortgezet Onderwijs (1998). *Kerndoelen basisvorming. Besluit kerndoelen en adviesurentabel basisvorming 1998-2003*. 's- Gravenhage: PMVO.
- Prosser, M., & Trigwell, K. (1999). *Understanding learning and teaching. The experience in higher education*. Buckingham: Open University Press.
- Quinn, R.E. (1988). *Beyond rational management*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Quinn, R.E., Faerman, S.R., Thompson, M.P., & McGrath, M.R. (1997). *Handboek managementvaardigheden*. Schoonhoven: Academic Service.
- Reezigt, G. (1997). Samenwerking tussen leraren in het voortgezet onderwijs. *Meso Magazine*, 17 (93), 2-6.
- Regehr, G., & Norman, G.R. (1996). Issues in cognitive psychology: implications for professional education. *Academic Medicine*, 71(9), 988-1001.
- Renshaw, P.D., & Brown, R.A.J. (1997). Learning partnership: The role of teachers in a community of learners. In: L. Logan & J. Sachs (Eds.). *Meeting the challenges of primary schools* (200-211). London: Routledge.
- Resnick, L.B. (1987). Learning in school and out. *Educational Researcher*, 16(9), 13-20.
- Revans, R. (1998). *ABC of Action Learning*. London: Lemos & Crane.
- Richardson, V., & Placier, P. (2001). Teacher change. In: V. Richardson (Ed.). *Handbook of Research on teaching* (905-947). Washington: AERA.
- Rijkers, A.A.M. (1991). *De kern van de zaak. Praktijkboek voor opleiders*. Schoonhoven: Academic Service.
- Rousseau, D..M. (1990). Assessing organizational culture: The case for multiple methods. In: B. Schneider (Ed.), *Organizational climate and culture*, 153-192. San Francisco: Jossey-Bas.

- Rompe, R., & Romme, A. (2001). Samenwerking en leerprestaties in afstudeerkringen. *Pedagogische Studiën*, 298-312.
- Ros, A. (1994). *Samenwerking tussen leerlingen en effectief onderwijs. De invloed van de leerkracht*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Rosenberg, M.S., & King-Sears, M.E. (1993). Enhancing the professional development of teachers: translating effective research into practice. In: L. Kremer-Hayon, H.C. Vonk, R. Fessler (Eds.). *Teacher professional development: a multiple perspective approach* (197-216). Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Rozema, G. (2001). *Competent met competenties*. Enschede: SLO.
- Ryan, J.M., & Kuhs, T.M. (1993). Assessment of preservice teachers and the use of portfolios. *Theory into practice*, 32, 75-81.
- Richardson, V. (1997). Constructivist teaching and teacher education: theory and practice. In: V. Richardson (Ed.). *Constructivist teacher education. Building a world of new understandings*. London: The Falmer Press.
- Salomon, G. (1998). Novel constructivist learning environment and novel technologies: some issues to be concerned with. *Research Dialogue in Learning and Instruction*, 1, 3-12.
- Salomon, G., & Perkins, D.N. (1990). Rocky roads to transfer.: Rethinking mechanisms of a neglected phenomenon. *Educational psychologist*, 24, 133-142.
- Sande, J.P. van der (1986). *Gedragsobservatie, een inleiding tot systematisch observeren*. Groningen: Wolters Noordhoff.
- Sanden, J. van der, Terwel, J., & Vosniadou, S. (2000). New learning in science and technology: a competency perspective. In: P.R.J. Simons, J.L. van der Linden & T.M. Duffy (Eds.). *New Learning* (119-140). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Savery, J.R., & Duffy, T.M. (1995). Problem based learning: an instructional model and its constructivist framework. *Educational Technology*, 35, 31-38.
- SBL, (2002). *Leraar: beelden van bekwaamheid*. Utrecht: Stichting Samenwerkingsorgaan Beroepskwaliteit Leraren.
- Schatteman, A., Carette, E., Couder, J., & Eisendrath, H. (1997). Understanding the effects of a process-oriented instruction in the first year of university by investigating learning style characteristics. *Educational Psychology*, 17, 111-125.
- Scheerens, J., Stoel, W.G.R., Vermeulen, C.J.A.J., & Pelgrum, W.J. (Red.). (1988). *Handboek curriculum. Modellen, theorieën en technologieën*. Enschede: OCTO.
- Scheerens, J., & Bosker, R. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford, New York, Tokyo: Pergamon.
- Schelfhout, L.W. (2002). Kritische beschouwingen bij het constructivisme. Naar een evenwichtsmodel voor het verwerven van kennis en competenties. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 20(2), 94-119.
- Schelfhout, W., Dochy, F., & Janssens, S. (2002). Opleiden tot constructivistisch onderwijs. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 20, 4, 267-286.
- Schlusmans, K., Slotman, R., Nagtegaal, C., & Kinkhorst, G. (Red.) (1999). *Competentiegerichte leeromgevingen*. Utrecht: Lemma.
- Schmidt, H.G., & Moust, J.H.C. (1998). *Probleemgestuurd onderwijs. Praktijk en theorie*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Schmidt, H.G. (2001). *Effecten van probleemgestuurd onderwijs op afgestudeerden van de Universiteit Maastricht*. Jubileumboek 25 jaar Universiteit Maastricht.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner, how professionals think in action*. New York: Basic books.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner: towards a new design for teaching and learning in the profession*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Scribner, J.P. (1999). Professional development: untangling the influence of work context on teacher learning. *Educational Administration Quarterly*, 35, 238-266.
- Schwarz, D.L. (1999). The productive agency that drives collaborative learning. In: P. Dillenbourg (Ed.). *Collaborative learning. Cognitive and conceptual approaches*, (197-218). Oxford: Elsevier.
- Segers, M.S.R. (1998). Het toetsen van probleemoplossende vaardigheden. Ervaringen met de OverAll toets. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 16(3), 155-177.
- Senge, P. (1992). *De vijfde discipline. De kunst en de praktijk van de lerende organisatie*. Schiedam: Scriptum Books.
- Senge, P., Kleiner, A., Roberts, C., Ross, R.B., & Smith, B.J. (1994). *The Fifth Discipline Fieldbook*. New York: Doubleday. London: Nicholas Brealey.
- Senge, P., Kleiner, A., Roberts, C., Ross, R., Roth, O., & Smith, B.J. (1999). *The dance of change. The challenges to sustaining momentum in learning organizations*. New York: Doubleday.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A. (2001). *Lerende scholen*. Schoonhoven: Academic Service.

- Shavelson, R.J., Webb, N.M., & Rowley, G.L. (1989). Generalizability Theory. *American Psychologist*, 44(6), 922-932.
- Shavelson, R.J., Baxter, G.P., & Gao, X. (1993). Sampling variability of performance assessments. *Journal of Educational Measurement*, 30, 215-232.
- Showers, B., Joyce, B., & Bennett, B. (1987). Synthesis of research on staff development: a framework for future study and a state-of-the-art analysis. *Educational leadership*, 45(3), 77-87.
- Showers, B., & Joyce, B. (1996). The evolution of peer coaching. *Educational leadership*, 53 (6), 12-16.
- Shuell, T.J. (1996). Teaching and learning in a classroom context. In: D.C. Berliner & R.C. Calfee (Eds.). *Handbook of educational Psychology* (726-764). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Shulman, L. (1986). Paradigms and Research programs in the study of teaching: a contemporary Perspective. In: M. Wittrock (Ed.) *Handbook of research on teaching*. London: Collier MacMillan.
- Sikkes, R. (2000). *Het sprookje van de statusdaling. Feiten en mythen over leraren*. Leeuwarden: LDC Publicaties.
- Simons, P.R.J. (1989). Learning to learn. In: P. Span, E. De Corte & B. van Hout Wolters (Red.). *Onderwijsleerprocessen, Strategieën voor de verwerking van informatie* (16-25). Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Simons, P.R.J. (1992). De toepassing van transferbevorderende maatregelen in arbeidsorganisaties. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 17(1), 28-39.
- Simons, P.R.J. (1993). Constructive learning: the role of the learner. In: T.M. Duffy, J. Lowijck & D.H. Jonassen (Eds.). *Designing environments for constructive learning* (291-314). New York: Springer Verlag.
- Simons, P.R.J. (1997). De school als lerende organisatie. In: Th. Bergen, A. Knoers, P. Slegers (Red.). *Perspectieven op school in dynamische ontwikkeling* (37-57). Alphen aan den Rijn: Samson Tjeenk Willink.
- Simons, P.R.J. (1998a). Een visie op professionaliteit. *Staalkaartenreeks*, 2, 5-10.
- Simons, P.R.J. (1998b). Een leerpsychologische analyse van medisch onderwijs. In: G.W.G. Spaai, A.M.J.J. Verwey, R. Remmen, D.H.J.M. Dolmans, J.P.M. Dennekens, J.A. Smal, E.P.L. Albersnagel, J.H. Dijkers (Eds.). *Gezond Onderwijs*, 8 (3-14). Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Simons, P.R.J. (2000). The Annual Meeting of the American Educational Research Association, april 20- 24, 2000, New Orleans. Creating knowledge in 21st century. *Pedagogische Studiën*, 77, 241-250.
- Simons, P.R.J., & Verschaffel, L. (1992). Transfer: Onderzoek en onderwijs. *Tijdschrift voor onderwijsresearch*, 17(1), 3-16.
- Simosko, S. (1993). *APL: A practical guide for professionals*, London, Kogan Page.
- Slavin, R. (1995). *Cooperative learning: theory, research and practice*. Boston: Allyn & Bacon.
- SLO/ VSLPC (1997). *Startbekwaamheden leraar primair onderwijs*. Utrecht: APS.
- Sluijsmans, D., & Dochy, F. (1998). Alternatieve toetsmethoden in studentgericht onderwijs. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 16, 298-314.
- Sluijsmans, D.M.A. (2002). *Student involvement in assessment. The training of assessment skills*. Proefschrift. Heerlen: Open Iniversiteit Nederland.
- Smaling, A. (1996). De methodologische kwaliteit van kwalitatief onderzoek. *Verpleegkunde*, 11(4), 240-254.
- Smaling, A., & Maso, I. (1990). Objectiviteit in kwalitatief onderzoek: een overzicht. In: I. .Maso en A. Smaling (Red.). *Objectiviteit in kwalitatief onderzoek* (13-29)..Meppel: Boom.
- Smit, N.J., Hulshof, M.J.F., & Willems, J.M.H.M. (Red.).(1994). *Beïnvloeden van studeergedrag, Suggesties voor maatregelen die opwekken tot actief studeergedrag*. Utrecht: VSNU.
- Smith, D.C., & Neale, D.C. (1989). The construction of subject matter knowledge in primary science teaching. *Teaching and teacher education*, 5(1), 1-20.
- Smylie, M.A. (1995). Teacher learning in the workplace: implications for school reform. In: T.R. Guskey, M. Huberman (Eds.). *Professional development in education: new paradigms and practices* (92-113). New York: Teachers College Press.
- Smylie, M.A., & Weaver Hart, A. (1999). School leadership for teacher learning and change: a human and social capital development perspective. J. Murphy & K.S. Louis (Eds.). *Handbook of research on educational administration* (421-442). San Francisco: Jossey-Bass.
- Springer, L., Stanne, M.E., & Donovan, S.S. (1999). Effects of small-group learning on undergraduates in science, mathematics, engineering and technology. A meta-analysis. *Review of Educational Research*, vol.69, 1, 21-51.
- Sprinthall, N.A., Reiman, A.J., & Thies-Sprinthall, L. (1996). Teacher professional development. In: J. Sikula, T. Butterfly & E. Guyton (Eds.). *Handbook of research on teacher education* (666-703). New York: MacMillan.
- Staes, J. (2000). E-learning, symptoom van een nieuwe realiteit. In: *Onderwijsinnovatie, nr.4*.
- Stake, R.E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks: CA:Sage.
- Stegeman, H. (2000). *Belang van bewegingsonderwijs*. Zeist: Jan Luiting Fonds.

- Stevens, J., Coenjaerts, D., & Horebeek, G. van (1998). *Praktijkbegeleiding van docenten*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Straetmans, G.J.J.M. (1994). Verantwoord meten van competentie in het gezondheidszorgonderwijs. *Onderwijs- en gezondheidszorg*, 18(9), 171-179.
- Strien, P.J. van (1986). *Praktijk als wetenschap. Methodologie van het sociaal-wetenschappelijk handelen*. Assen/Maastricht: van Gorcum.
- Strauss, A.L., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research. Grounded theory, procedures and techniques*. Newbury Park: Sage.
- Swanborn, P.G. (1987). *Methoden van sociaal-wetenschappelijk onderzoek*, Meppel: Boom.
- Swanborn, P.G. (1999). *Evalueren. Het ontwerpen, begeleiden en evalueren van interventies: een methodische basis voor evaluatie-onderzoek*. Amsterdam: Boom.
- Swanborn, P.G. (2000). *Case-study's. Wat, wanneer en hoe?* Amsterdam/Meppel: Boom.
- Swanson, D.B., Norman, G., & Linn, R.L. (1995). Performance based assessments: lessons from the health profession. *Educational Researcher*, (24)5, 5-11.
- Swierenga, J., & Wierdsma, A.F.M. (1990). *Op weg naar een lerende organisatie*. Groningen: Wolters Noordhoff.
- Tartwijk, J. van, Hoornweg, J., & Wubbels, T. (1996). Het gebruik van portfolio's bij de beoordeling van onderwijsgeveden: een literatuurstudie. In: D. van Veen & W. Veugelers (Red.). *Vernieuwing van leraarschap en lerarenopleiding*. Apeldoorn: Garant.
- Tartwijk, J. van, Tuithof, H., & Jansma, F. (2002). *Concepthandleiding portfolio SBL* (Samenwerkingsorgaan Beroepskwaliteit Leraren). Utrecht: IVLOS, interne publicatie.
- Terwel, J. (2002). Curriculumdifferentiatie en leren denken: een onderwijspedagogisch perspectief. *Pedagogische Studiën*, (79), 192-211.
- Terwel, J., & Hooch Antink, M.H.J. (1996). *Ontwerpen van klassesituaties: een beschrijving van didactisch modellen in het perspectief van de sociale en cognitieve ontwikkeling van leerlingen*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Theophilides, C. (1997). *Freshman students' reactions to constructive approaches to learning and to process-oriented instruction*. Paper presented at the 7th Conference of the European Association of Research on learning and instruction (AERLI). Athens. Greece.
- Thijssen, J.G.L. (1998). Hindernissen voor competentie-management. *Opleiding en ontwikkeling*, 10, 11-15.
- Tielemans, J. (1996). *Psychodidactiek*. Apeldoorn/Leuven: Garant.
- Tiesinga, L. (1998). Werken en leren met action learning. *Onderzoek van onderwijs, december*, 57-58.
- Tillema, H.H. (1995). Trainingsvormen in bedrijfsopleidingen. In: J.J. Peters, P.W.J. Schramade & J.G.L. Thijssen (Red.). *Handboek Bedrijfsopleidingen: studenteneditie gids voor de opleidingspraktijk, deel 3* (665-684). Houten/Diegem: Bohn Stafleu van Loghum.
- Tillema, H.H. (Red.). (1996). *Development Centers, ontwikkelen van competenties in organisaties*. Deventer: Kluwer.
- Tillema, H.H. (1997). Collaborative planning by teacher educators to promote belief change in their students. In: *Teachers and teaching*, 3(1), 29-45.
- Tillema, H.H. (1998). Assessment for development. *Lifelong learning in education*, 11(2), 5-11.
- Tillema, H.H. (2000a). Onderzoekend leren in teams; conceptuele uitwisseling via studieteams in de opleiding van leraren. In: *VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 20/3, 4-11.
- Tillema, H.H. (2000b). Leren van portfolio's. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 21/4, 15-21.
- Tillema, H.H., & Imants, J. (1995). Training for the professional development of teachers. In: T.R. Guskey & M. Huberman (Eds.). *Professional development in education: new paradigms and practices* (135-150). New York: Teachers College Press.
- Timmermans, M. (2001). De preciezen en de rekkelijken van het probleemgestuurd onderwijs. Een interview met Henk Schmidt en een reactie van Jan Vermunt. *Observant*, 21(17), 12-13.
- Timmers, E. (1996). Leraren opleiden: een avontuur. *Lichamelijke Opvoeding*, 84(14), 628- 633.
- Timmers, E., & Meertens, T. (1998). *Spelen(d) leren spelen*. Haarlem: De Vrieseborch.
- Timmers E. (2001). *Bewegingsdidactiek*. Haarlem: De Vrieseborch.
- Timmers, E., & Stegeman, H. (1999). *Beleid in bewegen*. Haarlem: De Vrieseborch.
- Tjepkema, S., & Wognum, I. (1996). Van opleider naar adviseur? Taakgebieden van opleidingsfunctionarissen in leergerichte organisaties. *Opleiding en Ontwikkeling*, 9(7/8), 12-16.
- Totterdell, M., & Lambert, D. (1998). The professional formation of teachers: a case study in reconceptualising initial teacher education through an evolving model of partnership in training and learning. *Teacher Development*, 43(4), 296-307.
- Trigwell, K., Prosser, M., & Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37, 57-70.
- Tynjälä, P. (1997). Developing education students' conceptions of the learning process in different learning

- environments. *Learning and Instruction*, 7, 277-292.
- Tynjälä, P. (1999). Towards expert knowledge? A comparison between a constructivist and a traditional learning environment in the University. *International Journal of Educational Research*, 33, 355-442.
- Tuijnman, A.C., & Postlethwaite, T.N. (1994). *Monitoring the standards of education*. Oxford: Pergamon, Elsevier Science.
- Twisk, Th.F., Daniëls, J.J.M.C., & Bolweg, J.F. (1999). Competenties van leraren. Een goede bouwsteen voor integraal personeelsbeleid in het onderwijs. Utrecht: Berenschot.
- Uhlenbeck, M., Beijaard, D., & Verloop, N. (1998). *Simulaties voor de beoordeling van beginnende docenten engels*. Paper gepresenteerd op de ORD te Enschede.
- Vandenbergh, R., & Berg, D. van den (1997). Onderwijsvernieuwing en de professionele ontwikkeling van leraren. In: Th. Bergen, A. Knoers & P. Slegers (Red.). *Perspectieven op de school in dynamische ontwikkeling* (145-163). Alphen aan den Rijn: Samson Tjeenk Willink.
- Vandenbergh, R., & Kelchtermans, G. (2002). Leraren die leren om professioneel te blijven leren: kanttekeningen over context. *Pedagogische Studiën*, 79, 339-351.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Verbeeten, H.M.J.M. (1999). *Onderwijs in ontwikkeling. Overzicht van de ontwikkelingen en samenhang op het gebied van onderwijseffectiviteit, didactische vernieuwing en schoolverbetering*. Rotterdam: CED VO.
- Verbiest, E. (2002). *Collectief leren*. Paper op VELON- congres 'met onderwijs meer mens', Zwolle, maart 2002.
- Verheul, I. (2000). Performance assessment: een profiel. *Onderzoek van onderwijs, maart*.
- Verkroost, M.J. (1999). *Onderzoekend handelen in het leeronderzoek*. Groningen: de Regenboog.
- Verloop, N. (1989). Interactive cognitions of student teachers, an inventory study. Arnhem: CITO. .
- Verloop, N. (1995). De leraar. In: J. Lowijck & N. Verloop (Red.). *Onderwijskunde: een kennisbasis voor professionals* (108-150). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Verloop, N., & Wubbels, Th. (1994). Recente ontwikkelingen in het onderzoek naar leraren en lerarenopleiding. *Pedagogische Studiën*, 71, 168-186.
- Vermetten, Y.J.M. (1999). *Consistency and variability of student learning in higher education*. Academisch proefschrift Universiteit Brabant.
- Vermetten, Y.J., Vermunt, J.D., & Lodewijks, H.G. (1999). *Powerful learning environments? How university students differ in their response to instructional measures*. Paper voor The 8th EARLI- Conference, Göteborg.
- Vermetten, Y.J., Vermunt J.D., & Lodewijks, H.G. (2002). Powerful learning environments? How university students differ in their response to instructional measures. *Learning and Instruction*, 12, 263-284.
- Vermunt, J.D. (1992). *Leerstijlen en sturen van leerprocessen in het hoger onderwijs. Naar procesgerichte instructie in zelfstandig denken*. Poefschrift. Tilburg/Amsterdam: KUB/Swets & Zeitlinger.
- Vermunt, J.D.H.M. (1994). Design principles of process- oriented instruction. In: F.P.C.M. de Jong & B.H.A.M. van Hout-Wolters (Eds.). *Process-oriented instruction and learning from text* (15-26). Amsterdam: VU- University Press.
- Vermunt, J.D. (1998). De wisselwerking tussen leren en onderwijzen. In: J. Vermunt & L. Verschaffel (Red.). *Onderwijzen van kennis en vaardigheden* (11-26). Alphen a/d Rijn: Samson.
- Vermunt, J.D., & Verloop, N. (1999). Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction*, 9, 257-280.
- Verra, G.J. (2001). *Methodeleer*. Utrecht: Lemma.
- Verreck, W., & Vries, J. de (2000). Competenties in het beroeps- en opleidingsprofiel van HBO-opleidingen in de economische en technisch- natuurwetenschappelijke sectoren. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 18 (4), 234-266.
- Verschaffel, L. (1995). Beïnvloeden van leerprocessen. In: J. Lowijck & N. Verloop (Red.). *Onderwijskunde. Een kennisbasis voor professionals* (153-187). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Verschuren, P., & Doorewaard, H. (1995). *Het ontwerpen van een onderzoek*. Utrecht: Lemma.
- Versloot, A.M. (Red.).(1997). *Visies en disciplines in onderwijs en opvoeding*. Utrecht: Lemma.
- Vervoorn, A. (2001). *Sportieve competentieontwikkeling*. Leiden: SEC.
- Veugelers, W., & Kat, E. de (1998). *Opvoeden in het voortgezet onderwijs. Leerlingen, ouders en docenten over de pedagogische opdracht en afstemming tussen gezin en school*. Assen: van Gorcum.
- Vleuten, C.P.M.van der, Scherpbier, A.J.J.A., Wijnen, W.H.F., & Snellen, H.A.M. (1996). Flexibility in learning: a case report on problem-based learning. *International Higher Education*, 1 (17-24).
- Vleuten, C.P.M.van der, & Driessen, E.W. (2000). *Toetsing in probleemgestuurd onderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Volet, S. (1995). Processorientated instruction: a discussion. *European Journal of Psychology of Education*, 10(4), 449-460.

- Vonk, J.H.C. (1982). *Opleiding en praktijk*. Amsterdam: VU.
- Vonk, J.H.C. (1989). *Beginnend leraarschap. Het professionele ontwikkelingsproces van beginnende docenten nader bekeken*. Amsterdam: VU-uitgeverij.
- Vos, H. (2001). *Metacognition in higher education*. Proefschrift Universiteit Twente. Enschede: Twente University Press.
- Vos, P. (1998). Over de ware aard van uitstellen. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 16 (4), 259-274.
- Vos, P., & Molen, L.G. van der (1996). Van biologie krijgen naar biologie studeren: het samengaan van effectiviteit van instructie en efficiëntie van leren. *Begaanbare paden: studeerbaarheid in het hoger onderwijs* (105-114). Den Haag: VUGA.
- Vreugdenhil, K. (1995). Onderwijs ontwerpen in pedagogisch perspectief. In: C. Dietvorst & J.P. Verhaeghe (Red.). *De pedagogiek terug naar de school* (101-117). Assen: van Gorcum/ Dekker & van de Vegt.
- Vreugdenhil, K. (1998). Waarden in het beroep van leraar. In: N. de Bekker-Ketelaars, S. Miedema & W. Wardekker (Red.). *Vormende lerarenopleidingen* (84-95). Utrecht: SWP.
- VSLPC, (1994). Beroepsprofiel leraar Basisonderwijs. Utrecht: APS
- VSLPC, (1996) Beroepsprofiel leraar Voortgezet onderwijs. Utrecht: APS
- VSLPC, (1999). Startbekwaamheden leraar secundair onderwijs. Utrecht: APS.
- Wade R.C., & Yarbough, D. (1996). Portfolio's: a tool for reflective teaching in teacher education. *Teaching and teacher education*, 12, 63-79.
- Waytens, K., Lens, W., & Vandenberghe, R. (2002a). Learning tot learn: teachers' conceptions of their supporting role. *Learning and instruction*, 12, 305-322.
- Waytens, K., Hulpiau, V. & Elen, J. (2002b). De invloed van programmering van examens op het studeergedrag van studenten. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 20 (2), 125-137.
- Wahl, D. (1982). Handlungsvalidierung. In: G.L. Huber & H. Mandl (Hrsg). *Verbale Daten* (259-275). Wernheim/ Basel: Beltz Verlag.
- Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Wang, M.C., Haertel, G.D., & Walberg, H.J. (1993). Towards a knowledge base for school learning. *Review of educational research*, 63(3), 249-294.
- Wanrooij, M.J. (2000). *Leidinggeven tussen professionals*. Schiedam: Scriptum.
- Wardekker, W., Biesta, G., & Miedema, S. (1998). Heeft de school een pedagogische opdracht. In: N. de Bekker-Ketelaars, S. Miedema, W. Wardekker (Red.). *Vormende lerarenopleidingen* (11-21). Utrecht: SWP.
- Webb, N.M., & Palincsar, A.S. (1996). Group process in the classroom. In: D.C. Berliner & R. Calfee (Eds.). *Handbook of educational psychology* (841-873). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Wegerif, R., Mercer, N., & Dawes, L. (1998). Software- design to support discussion in the primary classroom. *Journal of Computer Assisted Learning*, 14(3), 199-211.
- Weggeman, M. (1997). *Kennismanagement. Inrichting en besturing van kennisintensieve organisaties*. Schiedam: Scriptum.
- Weisfeld, M.E.W. (1998). Onderzoek naar 'competentiegerichtheid' door het Limperg instituut. *De Accountant*, 10, juni, 688-691.
- Wellington, J. (2000). *Educational Research. Contemporary Issues and practical approaches*. London/ New York: Continuum.
- Wenger E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Werff, M.P.C. van der (1995). Onderwijs ontwerpen in pedagogisch perspectief. In: C. Dietvorst & J.P. Verhaeghe (Red.). *De pedagogiek terug naar de school* (59-70). Assen: van Gorcum/ Dekker & van de Vegt.
- Wesselingh, A. (1998). *De school als oefenplaats voor burgers. Een vertoog over de pedagogische opdracht van de school en wat daarover te onderzoeken valt*. Nijmegen: KUN, vakgroep Onderwijskunde.
- Wesselingh, A. (2002). Tweede fase, waarom ook al weer? *MESO-Magazine*, 22 (122), 28-30.
- Wester, F. (1995). *Strategieën voor kwalitatief onderzoek*. Bussum: Coutinho.
- Wideen, M., Mayer-Smith, J., & Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68, 130-178.
- Wielenga, D. (1998). Naar een vormende lerarenopleiding. In: N. de Bekker-Ketelaars, S. Miedema & W. Wardekker (Red.). *Vormende lerarenopleidingen* (68-83). Utrecht: SWP.
- Wiggins, G. (1992), Creating tests worth taking. *Educational leadership*, 49, 26-33.
- Wijnen, G., Renes, W., & Storm, P. (1998). *Projectmatig werken*. Utrecht: Spectrum.
- Wijnen, W.H.F.W. (1992). *Te doen of niet te doen. Advies over studeerbaarheid van onderwijsprogramma's in het hoger onderwijs*. 's- Gravenhage: Ministerie van O&W.
- Willems, G.M., Stakenborg, J.H.J., & Veugelers, W. (Eds.). (1999). *Trends in dutch teacher education*. Leuven/ Apeldoorn: Garant.

- Winitzky, N., & Kauchak, D. (1997). Constructivism in teacher education: Applying cognitive theory to teacher learning. In: V. Richardson (Ed.). *Constructivist teacher education: Building new understandings* (59-83). London: Falmer Press.
- Winter, M. de (1998). De leerling als actieve participant in school-pedagogische kwesties. In: N. de Bekker-Ketelaars, S. Miedema & W. Wardekker (Red.). *Vormende lerarenopleidingen* (47-57). Utrecht: SWP.
- Witteman, H. (2001). Oude didactiek past niet in nieuwe onderwijsvisies. *Thema*, 1, 17-25.
- Wolf, A. (1995). *Competence-based assessment*. Buckingham: Open University Press.
- Wood, E., & Geddis, A. (1999). Self-conscious narrative and teacher education: representing practice in professional course work. *Teacher and teacher education*, 15, 107-119.
- Woolfolk, A.E. (2001). *Educational Psychology*. Boston: Allyn & Bacon.
- Wubbels, Th. (1992). Taking account of student teachers preconceptions. *Teaching and teacher education* 8(2), 137-149.
- Wubbels, Th. (1996). Theorie en praktijk in initiële lerarenopleiding en nascholing. In: J. Lowijck (Red.). *Leraren en hun professionalisering. Onderwijskundig lexicon. Deel Centrale Onderwijsthema's* (55-71). Alphen aan den Rijn: Samson Tjeenk Willink.
- Wubbels, T., & Korthagen, F.A.J. Learning from practice (2000). In: F.A.J. Korthagen (Ed.). *Linking practice and theory, the pedagogy of realistic teacher education* (32-50). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Yin, R.K. (1994). *Case study research: design and methods*. London: Sage Publications.
- Zeichner, K. (1992). Rethinking the practicum in the professional development school partnership. *Journal of Teacher Education*, 43(4), 296-307.
- Zeichner, K.M. (1993). Personal renewal and social reconstruction. *Educational Action Research*, 1(12), 199-219.
- Zeichner, K., & Tabachnick, B.R. (1981). Are the effects of university teacher education washed out bij school experiences? *Journal of Teacher Education*, nr.3, 3, 7-11.
- Zellermayer, M., & Hoz, R. (1995). *Using the methodology of cognitive mapping to derive representation of teachers' conceptions about writing instruction*. Paper presented at the Annula meeting of EARLI, Nijmegen, the Netherlands.
- Zimmerman, B.J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In: D.H. Schunk & B.J. Zimmerman (Eds.). *Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice* (225-235). New York: Guilford Press.
- Zimmerman, B.J., Bonner, S., & Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners. Beyond achievement to self-efficacy*. Washington: American Psychological Association.
- Zutven, G. van, & Lommen, J. (2002). Producerend leren op de werkplek. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 23(4), 20-25.
- Zuylen, J. (Red.). (1995). *Een staalkaart voor zelfstandig leren*. Tilburg: Meso-Consult.
- Zuylen, J. (1999). *Professionalisering van docenten. Een instrumentarium van lesobservatieprojecten*. Tilburg: Mesoconsult.

Summary, conclusions of the research project and recommendations.

Part 1. Theme, background and structure

In this research project it is investigated how a 'rich' learning/work-environment can be made, which could optimally influence the professional development of Student Teachers (STs) in the fourth year of study of the Academy for Physical Education/Department of Sport and Movement, Faculty Gamma of the Hanzehogeschool Groningen.

The formulation of the problem in this investigation is as follows: *'how are teachers, coaches and ST's developing a 'rich' learning/work-environment that promotes, virtually verifiable and based on personal assessment, the professional development of the ST's in the fourth course year of the Institute of Physical Education at Groningen, and how are teachers and coaches creating a 'rich' work-/learning-environment for their developmental activities?'*

The basic principles are that vocational education:

1. Is experienced by learners as practicable, activating and motivating.
2. Takes care that graduates learn to have competences at their disposal, which immediately enables them to optimally function in practice.
3. Promotes that students want to and can develop professionally. The practice-relevance of a course must be great.

The research project reported here is socially relevant, because it gives insight in how course education can support the above mentioned principles for students and teachers. The research project is scientifically relevant because it gives insight in the sound preparation of a 'better' course didactics. 'Better' in the meaning of: teaching becomes more integrated, varied and pleasant.

If we want to improve the quality of vocational education including its efficiency, a 'rich' learning/work-environment is essential. 'Rich' or 'powerful' means that the course offers the students learning experiences both in a broad respect and in depth, and/or much varied. Potential development opportunities are offered. If an ST uses this optimally and he himself actively gives it form and content, the learning/work-environment has turned out to be really rich or powerful.

In the fourth year of the course the intended professional development is given priority to didactic acting (in particular the conceptual acting) and to act as a manager (in particular explorative acting and coaching).

The first expectation of this research project is that the following aspects are related with one another and are important:

- The experience with an 'rich' learning/work-environment in the course by recognizing the indicators and admitting the importance of it.
- The learning of draft regulations to give meaning and shape to one's environment in the course.
- The development of a corresponding profession-model in the own teaching by admitting the importance of principles from that model and on the basis of given tasks.
- The intensive reflecting on learning and working experiences.

The mentioned aspects related with one another will influence:

- The optimal use of the learning/work-environment in the training.
- The professional development in the ST-stage.

The course education, including the teacher's behaviour, acts as a model for the education in the school.

A second expectation is that, when the training staff or a subject department functions as a 'professionally working and learning team', it can most optimally give form and content to the changes in teaching. Satisfaction of the teachers, coaches or the management of the institute are the

criteria in this context. Of teachers, coaches and their organizations may be expected that they have the facilities to do and that they can optimally make use of these. It is important that the basic changes in course education are taking place on main features and systematically. Changes demand vision, functioning as model of the desired type of education in the school, taking coherent measures and a controlled change within an existing but developing training-context of an institute.

The objectives of the project can be formulated as follows:

1. Making a description of a coherent total of design actions aimed at the dimensions; organization, content, approach and testing and in coherence with indicators of a 'rich' learning/work-environment.
2. The description of the professional development and the assessment of competences of professional movement manipulators such as subject teachers of movement education. The definition of the initial levels of competence and potential development possibilities on micro and meso level. Micro level is understood to mean the education and supervision tasks as teacher and meso level is understood to mean the supervision, control, professional development and other development tasks as teacher connected to a school.
3. The description of course education being a model for movement education in the school, alerting the ST thereof, the development of a personal subject concept related to the concept of a 'rich' learning environment and the translation thereof in the didactic approach in the lesson.
4. Defining conditions for optimal innovation by teachers. What are the characteristics of their 'rich' work/learning-environment?

On the basis of the results can be concluded that the objectives are realized satisfactory.

Part 2. Designing a 'rich' learning/work-environment

The learning/work-environment is described with the help of indicators and on the basis of trends in the development of the higher professional education. These trends are derived from higher professional education policies in the 1995-1999 period. The to be constructed environment influences the professional activities of the ST and is aimed at obtaining and development of competences. The competences are the indicators of a professional development in this fourth year's ST-stage.

The project is a practice-oriented descriptive development research project. The experiences of persons involved, such as STs, teachers and coaches, play an important role. Important is that insight is gained in opinions, definition of significance, and how these originate. The research is also aimed at the design of an educational model for the fourth year's ST-stage.

In this above all qualitative project, the research strategy of the well-founded theory approach is applied. With the help of this strategy a framework of indicators is constructed and tested as to practicability. In six versions, information is collected, shaped, processed and reduced till main notes for this research project The educational model, of which the 'rich' learning/work-environment forms part of, is continuously improved and renewed.

A second research strategy is the multiple case study. This approach used three groups of ST's and made use of each group as a case. The groups appeared to differ strongly from each other, on the basis of their research experiences in the first three years of apprenticeship. This has no influence on their professional development during the ST-stage.

The first research question is: *'Which aspects form a 'rich' learning/work-environment that can provide, both factual and in perception, sufficiently in breadth and depth of the professional development?'*

The indicators have been derived from a trend analyses and a theoretical analyses of corresponding educational literature. Choices are legitimate and translated in practical action recommendations for the target group of ST's.

The indicators are valid for each type of education, but are differing in each type of education per indicator as to importance. They also demand various practical translations.

The indicators of the 'rich' learning/work-environment and its specifications have been translated in measures, which have been recognized by the ST's as being of influence for their personal and team development and 'practicable' for use in their personal education. These indicators are:

1. Independently learning to solve experienced and offered practice problems by means of problem-oriented project education.
2. Actively and constructively learning of value areas by means of process-oriented and activating education.
3. Well-balanced individual and cooperative learning by means of differentiated and cooperative education.
4. Flexible and experience-oriented learning on the basis of transfer by means of integrated dual education.
5. Competence-oriented learning on the basis of testing of standards and development-oriented evaluations.
6. Learning to use a profession-oriented learning infrastructure within a hybrid education system.

On the basis of frequent and systematic evaluations of course-teachers, coaches, ST's and assessments effects of the educational model and the accompanying indicators are located. The results of the assessments are submitted tot the people involved. Many measures (47%) appeared to have a positive learning effect in both the long ore the short run. The determination takes place on the basis of assessment-results and especially on the basis of the perception of better c.q. more varied learning. In the course of a route the STs, because of the personal experience with this apprenticeship/work-environment, gain more insight in the way in which the indicators can be used for the benefit of their studies and their own teaching. The consciousness that, when working and learning in this way, pupils can be motivated into much and profound learning, will become stronger in the course of the research. On the basis plans, learning reports and demonstrations changes in teaching become explicit in the course of each stage.

To achieve a high level of quality and startingcapacity of graduates it is necessary to experience both in breadth, depth as versatile learning experiences. This is both practical and theoretical desirable. The to be executed tasks provide sufficient broadening of the training. Through learning how to use schemes/models, working patterns and rules of thumb transfer can be pursuit. The effects of the tasks differ in depth. The continuous aiming at more depth is desired.

Physical education-students often undertake activities in more than one area at a time. Partly these areas are situated outside the training area. In this multiplicity in given and self chosen tasks the broadening character is great. Making one's own choices means in addition to 'the breadth of my development' also 'the extend of depth of my development'. The trainers/coaches are expected to behave/teach in a well-considered and guiding manner, whereas the ST's can choose a certain amount of independence.

The approach of 'contiguous and confronting' training, in which especially abdicative learning is central, has proven to be effective. Central point was the emphasis on active learning and motivated teaching. It promotes, by means of a good reflection, an active didactive digestion of information and experiences from practice and the implementation thereof in practice. A practicable practice theory is established.

Learning and working in the course and the school is motivating for an ST. Course and school content complete each other. The value of a workeducation for the ST's varies strongly. Meaningful apprenticeship/work experiences are also acquired in situations in which the apprenticeship/work-environment is considered less ideal. For example in a situation in which the ST considers it his task to coach the coach. With one in ten STs this is the case. With one in five STs the cooperation relation is

optimal.

Course education being a model for the education in school and a subject matter concept aiming at 'teaching pupils to solve sport-oriented problems' complete each other very well. It stimulates the ST to give shape and content to the model of a 'powerful' learning environment and the subject matter concept in didactic activities. The constant explicit expressing of that model function and the practical translation examples for the different types of education are necessary.

The assortment of education-to-measure is varied and optimal. The verification of the use of more metacognitive knowledge, including starting points, seems more difficult to realize. The attention for the practical translation to the personal work situation c.q. target groups in primary, special, secondary and secondary professional education can be made even more explicit, but also needs a tailor-made fine-tuning. The question is: What can an ST in the given situation and at this moment really practically translate and realise? ST's are mainly task oriented instead of competence oriented. The tasks for an ST must be both challenging as defiantly and motivating.

The 'rich' learning/work-environment has improved the practicability and the more motivated learning of the STs during the project. The ST's in each stage are 'satisfied till very satisfied' concerning the learning/work possibilities. The results indicate sufficient successful answers to the first research question.

It is *advisable* to perform future research in the factors that contribute in the optimised of the learning/work-environment, as a result learning and working will lead to a varied en especially in depth learning experience.

Part 3. Professional development

The second research question is: *'What professional developments take place, and to which extend, as a result of learning and working experiences of the fourth year physical education-students in the ST-stage?'*

On the basis of the results in the framework of the second research question can be seen that with each research group sufficient to very strong professional developments are taking place in several areas. The development has been indicated with the help of the following indicators:

In the field of teaching methods:

- a. reflection
- b. supervision of pupils
- c. conceptual activities and having a perception
- d. teaching or handling teaching methods
- e. designing plans and means on a micro-level

In the field of management:

- a. reflection
- b. supervision (training) of yourself and colleagues
- c. making strategy and having perception
- d. organizing, cooperating in a team and developing a professional culture together with colleagues
- e. designing plans and means on a meso-level

In the research all ST-competences will be judged by assessments. Which will be done by means of different methods. Both the methods and the manner of execution have improved during the course of this research. Results of preceding judgements have regularly been reanalysed and reappraised.

Both the STs themselves, the coaches and the teachers are generally speaking (very) content about the functioning and professional development of the ST in the route. The ST's share this opinion. The ST's improve almost all their competences in the stage.

Because ST-groups between them don't perform at a different level and the satisfaction during the

course of the research increased, which means that the learning motivation did increase. The learning possibilities have been broadened considerable.

Although the learning/work-environment in the ST-stage sometimes can be seen as an optimal situation (an objective view), these opportunities are not always utilized by the ST's. The other way round the apprenticeship/work-environment is not always perfect and in this situation the ST's succeed to obtain the maximum learning experience. The manner in which possibilities and situations are utilized refers to the professionalism of the ST.

The 'rich' learning/work-environment has a variable effect on groups. One group profits more than another group on certain items. Course education therefore demands a flexible or 'hybrid' approach in order to be able to fit in with the possibilities of a group.

In many cases the ST's have become ready to start professional. A large number of them possesses the potency to develop themselves even further in the field, through characteristics as; critical reflection of oneself and a attitude aimed at innovative research.

The functioning as an ST-section is done reasonably professionally and shows the characteristics of a professional working and learning team.

The expectation is that the professional development of the three different ST-groups will be on a higher level than minimally the initial level of competence and will increase in the course of the project, has only proven true in the first case. There is no significant increase of the general development level of a group in the period of three years of research. The expectation that the satisfaction among STs and course-teachers about their learning/work-experiences is increasing has indeed been realized.

Competences and assessments.

The description of competences, the linking of practice-assignments to competences and the quality assessment has been very strenuous. The competences being central in this fourth course-year, are, if possible, twice assessed as to quality. These are diagnostic assessments of which is expected that, in the following learning process, they will continue to play an emphatic role. The ST makes, on the basis of an assessment, a 'personal development plan' (PDP= personal development plan) in which the ST formulates his learning tasks for the next period. The number of tasks is limited and in the whole rather general formulated. In the periodic learning reports reflections on these learning tasks are described. The description of these experiences generally remains rather shallow.

Putting to the test education aimed at competence demands an edumetry in which reliability increases in case of a higher construct validity. This means that there will be much and broad assessment by several assessors, the assessment demands approval, that there is cognitive complexity in authentic tasks and influence on the consequent learning processes.

In this ST-stage the professional development of the ST is determined with the help of seventeen assessments. The coaches and educators are almost unanimous about the desirable profession related competences and the nature of the assessments. The assessments are representative tests from each of the competence collections in the didactic and management area. The construct validity as a result is estimated as 'high', in coherence with certain views about training- and movement education.

The making of a basis assessment and making a derivative of this per assignment, turned out to be a difficult task. Moreover, the 'standard' per assessment in outlines indeed turned out to be intersubjectively acceptable, but not always in detail. The definition of standards led to many disagreements, despite intensive exchange of examples and a clear agreement on the interpretations. If each assessment is always accompanied by intensive preliminary consultation, consensus is reached after some time. But it does mean that course teachers must be involved with the ST-route during several years.

Because ST's have appeared to become more than capable to start a sooner start in the profession during the course of the fourth year of study, is possible. A valuation in different starting levels would be more than welcome, e.g. teacher A (start capable) and teacher B (more than start capable). A combination of the preceding would also be welcome but is not customary.

It is *advisable* for further research to look into the personal development plan and the self-chosen learning tasks can be shaped into a stronger self-supporting system. At this moment the tasks of the institute are dominating the development process.

Beside that it is important to develop and do further research into the effects of assessments, including the portfolio, in the relation with diagnostic evaluation.

Part 4. Conceptual and didactic development

The third research question is: *'Which characteristics must be present in the content, structure and the use of the profession concept to improve, on both methodical level as practical level, the didactic acting of the ST?'*

In the course of the research an ever better way is found to improve the development of the personal subject concept whether or not in combination with a common version of the team, and to practically translate this development in didactic activities (teaching and the making of plans). The influence of the development of the common subject concept in the ST-team on individual thinking turns out to be great.

The 'didactic yo-yoing' is a good metaphor for the translation of ideas to the practice and of practical experiences back to ideas, the 'why' of the handling in this way. The translation of views in teaching methods develops in the second half of the ST-stage, by the most ST's. Didactic schemes or models, rules of thumb and work schedules stimulate the better thought-out application and development of 'new' teaching behaviour. The amount in which this renewing behaviour has taken place in the research differs per ST.

Learning tasks are increasingly directed towards conceptual aspects casu quo the making of policy. In this way deepening of learning is realized. The work supervision, the examples in the practice and the confrontations of the personal ideas with those of other persons, has definitively contributed to this.

Almost every ST reports on increasing depth of thinking about the profession. The profession concept –reference model acts as a frame for the ST version. The relative completeness of the ST's own professional concept accumulates just as the degree in which it is put to practice. In the first instance the ST's attention is focused on this. The development of a rich or powerful environment for pupils is second in line.

During the course of the research there is an increase in recognition of the indicators of a 'rich' learning/work-environment in the course and acknowledgement of the importance of each indicator including the cohesion. More and more ST's (14% of group 1 and 47% of group 3) are realising up to some extent (limited till extended) a certain scale of 'rich' learning experience in the school. If an ST is feeling confident with teaching, it is important to experiment in a didactical way sooner in the course and to stimulate that too.

During the course of the research substantial progress was found in-between the groups in the domain of educational development, profession concept development and the realisation of 'rich' learning environments. The through assessment established development levels of the group however do not differ significantly. This can be explained by the fact that a 'level' of an assessment encompasses a comprehensive number of characteristics and behaviour variations through which developments are established (much) to roughly.

The first, in paragraph 17.1, obvious expectation is realised sufficiently according the ST's, teachers and coaches.

It is *advisable* to further investigate the profession concept importance for the manner in which translated into practice and the relationship with the development of the didactic activities in a work situation.

Part 5. Innovative educating

The fourth research question is: *'Which characteristics encompass a 'rich' work/learning-environment for course teachers in the ST-stage, in which constant innovation is possible?'*

In the first and third year the team of course teachers functions optimally as a professionally working and learning team. A continuous development in a permanent team during several years is difficult to be realized. The team of course teachers has been changed in composition to some extent. It caused a limited development in the second project year. The educational program and –education has been carried out and adjusted in conformity with the annual design. The effects are reasonable corresponding the expected outcomes.

To be the model is not a simple task for an course teacher. For a long time course teachers appear better to be able to tell how it should be done, rather than do it themselves. The innovation speed depends on this personal development of the course teachers. On the other hand right from the start the STs sufficiently recognize the modelrole of the team of course teachers and there certainly is development in the course of the project.

Working innovatively in an organization, where differences between policy and actual realization of education occur often, can be realized provided that the development- and researchcompetences of the teachers are sufficient. The main features of course education are similar, both in the institute of physical education as in the ST-stage. The team of course teachers has got room for personal development and innovative activities and used it.

The learning of the individual student has got a lot of attention in this investigation and the training has partly been tailor-made. The groups of STs vary as to possibilities and interests.

A hybrid educational system must therefore really have the possibility to be geared to a group. This means that the organization, content, way of working and testing of the course education and in the work situation must annually be geared to the possibilities and interests of the group. Here also, the practicability depends on the development of the course teacher and the team of course teachers itself. The fact that a team is fully responsible for a virtually complete year programme and the education of a group, is very stimulating and has strongly promoted the quality of education. It das however require specific conditions from the part of the teachers involved. Differentiation in their effort is to be recommended.

Having educational innovation being executed by a professionally working and (small) learning team has quite a chance of success. Although there was even too much commitment of the team of course teachers in these three years, the high work pleasure was sufficient reward. The application in combination with educational development investigation is advisable.

The model as developed in this research is applicable and practicable as a framework for other Teacher Training Departments for Physical Education. The colleagues involved in the validation of competences, assessments and assessmentlevels are all trained at or emanated from the Institute of Physical Education at Groningen. This is a select group of people that have corresponding opinions about education and the profession. All methods have been validated in case of which ‘practicability’ within the normal training context has played a decisive role. It is plausible that the student populations in the various physical education institutes are similar in quality level and interest. The same goes for the level of quality and interest of the teachers and coaches, although a different view of the subject may lead to differences.

There are different visions on the starting points and goals of the subject of movementeducation that can lead to different choices in content and didactic. The developed research model is limited generalizable in other training situations

An application of ST-experiences in other fourth year routes (A,B and D) and third year periods of the Institute of Physical Education at Groningen, is, due to the proven effectiveness and efficiency, a good possibility.

The second, in paragraph 17.1, obvious expectation is, given the satisfaction of our own, from the coaches and the management of the institute, sufficiently realised.

It is *advisable* to investigate the conditions of (further) personal development and development of professionally working and learning teams for the benefit of innovation. In this relation it is as well desirable to look into the possibility if and how ‘small-scale innovations by ‘learning teams’ can most optimally promote large-scale innovations at departmental, faculty or college level’.

Curriculum Vitae

Edwin Timmers is geboren op 26 november 1944 in Rotterdam. Na zijn HBS-A opleiding heeft hij MO-A-pedagogiek en Pedagogiek en Onderwijskunde gestudeerd aan de Universiteit van Utrecht. Hij is afgestudeerd in 1980. Vanaf 1972 is hij twaalf jaar werkzaam geweest als vakdocent 'lichamelijke opvoeding' in het voortgezet onderwijs in Harderwijk. Sinds 1984 is hij in verschillende functies verbonden aan de Hanzehogeschool in Groningen bij de Afdeling 'Sport en bewegen/ALO'. Zijn taken liggen vooral op het gebied van het geven van onderwijs in bewegingsdidactiek, begeleiden van studenten, verzorgen van scholingen voor vakcollega's, uitvoeren van onderzoek en ontwikkelen van onderwijs. Hij is betrokken geweest bij of was projectleider van verschillende projecten, waarin het ontwerpen van 'krachtige' leerwerkomgevingen een belangrijke rol speelde:

- Curriculumontwikkeling voor de opleiding voor leraren lichamelijke opvoeding.
- Opzet eerste studiejaar 'verpleegkunde nieuwe stijl' (systeem: probleemgestuurd onderwijs).
- Opzet curriculum sport, gezondheid en management (systeem: probleemgestuurd en projectonderwijs).

Vanaf 1995 functioneert hij als opleider in het LIO-traject. Het is één van de drie vierdejaars trajecten in de opleiding. Daarnaast is hij als projectleider betrokken (geweest) bij projecten, waarin de inhoudelijke ontwikkeling van het bewegingsonderwijs en de sport een centrale rol speelt, zoals:

- Het project 'spelen(d) leren spelen' waarin een planontwikkelingsmodel voor het bewegingsonderwijs in het algemeen en spel in het bijzonder is ontwikkeld.
- Het project 'beleid in bewegen' waarin het beleid maken en vormgeven in plannen onder andere voor de tweede fase van het voortgezet onderwijs als professionele ontwikkelingsactiviteit in een opleidingsprogramma is vorm gegeven.
- Het project 'bewegingsdidactisch ontwerpen' waarin leermiddelen voor leerlingen in het voortgezet onderwijs worden ontworpen en praktisch op bruikbaarheid worden getoetst.
- Het project 'slim sportgericht leren bewegen' waarin een onderwijsmethode voor het voortgezet onderwijs wordt ontwikkeld, nascholingen voor vakcollega's worden georganiseerd en een publicatie wordt voorbereid.

Hij publiceert regelmatig in vaktijdschriften en vooral in de 'Lichamelijke Opvoeding', het vakblad voor vakdocenten bewegingsonderwijs. Hij is (co-)auteur van een vijftal boeken bedoeld voor ALO-studenten, vakcollega's en spelsportcoaches.

Nawoord

Het spannende van onderwijs is dat je nooit het gevoel heb ergens mee 'klaar' te zijn. Dat geldt ook voor onderzoek naar onderwijs. Het LIO-traject begon in de opleiding ooit als een afstudeerdifferentiatie. Met hart en ziel hebben mijn collega Anja ten Kate en ik meerdere jaren aan de verbetering van het LIO-traject gewerkt. Studenten functioneren in zo'n laatste jaar als collega's en dat is merkbaar in de wijze van samenwerken. Het is één grote collegiale consultatie en dat heeft ons werk erg gestimuleerd. Op het moment dat dit onderzoek startte, kregen de LIO's in het basis- en speciaal onderwijs meer begeleiding. Guus Zengerink bracht hiervoor zijn specialisme in. Na het vertrek van Anja nam Ben Moolenaar haar plaats in. We hebben dus in verschillende drietallen een boeiende en stimulerende onderwijsperiode doorgemaakt, waarin we veel van elkaar hebben geleerd. Inmiddels is die ontwikkeling van het traject en ons functioneren daarin na dit onderzoek als vanzelfsprekend verder gegaan. Het blijkt dus altijd nog weer anders en ook altijd weer beter te kunnen.

Het onderzoek is voor mij een ervaringsrijke periode geweest, waarin velen een voor mij belangrijke ondersteunende rol hebben gespeeld.

Mijn promotoren Paul de Knop en Hans Lodewijks hebben mij afwisselend gestimuleerd door instemmend naar me te knikken of me het vuur na aan de schenen te leggen. Paul ging daarin het verst en bezorgde me kippenvel met zijn zeer gedetailleerde kritiek of vragen. Hans deed het anders door zo hier en daar een kanttekening te plaatsen die echter steeds weer de nodige heroverweging vereiste.

Meerdere collega's hebben kritisch naar delen van concepten gekeken. Egon Vernimmen slaagde erin bij het eerste hoofdstuk eenzelfde omvang aan vragen en commentaar te leveren. Ik ben hem daar zeer erkentelijk voor. Het stimuleerde mij om mijn koers beter te bepalen. Ali Hettinga nam een heel concept van mij door en in tegenstelling tot wat ik van haar gewend was, bleef ze mij mild vragen of dit allemaal wel in het onderzoek moest worden opgenomen. Dankzij die milde vragen heb ik mijn gefundeerde theorie meer funderend weten te maken. Jan Kamphorst hield als professioneel onderzoeker enkele concepten tegen het licht en bespeurde enkele donkere plekken. Ik heb geprobeerd deze te laten oplichten. Robert Gelink adviseerde mij indringend op het gebied van statische verwerking. Tegen zijn vaardigheid in het gebruik van de computer staken mijn pogingen armzalig af. Ik vond het prettig dat hij bij dat coachen van mij geen moment heeft geglimlacht. Op dat punt ben ik ook veel dank aan Ralf Timmers verschuldigd die mij bij de verwerking en opmaak van de verschillende concepten de nodige tips heeft gegeven en zelfs meer dan dat. Aleida de Boer was mijn steun en toeverlaat bij het speuren naar literatuur. Marian van Beek houdt alles tegen het licht en zeker mijn teksten. Beiden daarvoor veel dank.

Meerdere collega's hebben een rol in het onderzoek gespeeld. Naast mijn collega's in dit LIO-traject hebben Wim van der Mark, Mark Jan Mulder, Jan Willem Nanninga en niet te vergeten de LIO-coaches op meerdere de nodige inspanning als respondenten geleverd.

De vraag is of alle goede raadgevingen wel voldoende adequaat zijn verwerkt. Een gedreven onderwijsman weet het immers altijd beter. De vele LIO's uit de acht groepen en met name de LIO's in de periode 1999-2002 hebben in ieder geval veel begrip voor ons en mijn werk getoond. Het heeft hen de nodige zweetdruppels gekost. Het voortdurend rammelen, jojo'en en pendelen werd door hen niet altijd in dank afgenomen. Ze leerden te antwoorden als een echte manager die nieuwe ontwikkelingen kan pareren met de opmerking: 'dat is ook denkbaar'. Mijn voormalige rector Ab Schuur van de Rijksscholengemeenschap in Harderwijk relativeerde op deze wijze alle onderwijsveranderingen, waartoe hij overigens wel bereid bleek. Hij liet zich destijds niet gek maken door de vele ideeën vanuit onze vaksectie over hoe het onderwijs beter zou kunnen. Veranderen doe je altijd met mate en beheerst, vond hij. Het heeft even geduurd, maar nu ben ik het met hem eens.

Vier jaar aan dit onderzoek werken vereist de nodige ondersteuning vanuit de thuissituatie. Alice heeft daarin een onmiskenbaar groot aandeel gehad. Het vanzelfsprekende, waarmee ze mijn drukke gedoe accepteerde, gaf mij het gevoel door dit onderzoek alleen maar 'even wat meer van de straat te zijn'. Eén van de LIO's in dit onderzoek is mijn zoon Lars. Het geeft een goed gevoel als je aan hem merkt dat aandacht voor conceptueel handelen blijvende effecten op gedrag heeft. Ook al moest hij al

spoedig erkennen dat het vakconcept in zijn werksituatie de nodige bijstelling vereiste. ‘Tussen wens en werkelijkheid zit altijd enige ruimte. Dat is de uitdaging!’ was mijn commentaar. Zijn antwoord: ‘Je ziet de praktijk te mooi, pa!’ Zou dat écht?

Samenvatting

Edwin Timmers, ‘Krachtig’ opleiden van vakdocenten bewegingsonderwijs. Een onderzoek naar de effecten van een ‘krachtige’ leerwerk omgeving op de professionele ontwikkeling van Leraren In Opleiding (LIO’s). Proefschrift Universiteit van Tilburg. Haarlem, 2003.

Opleiding vakdocenten bewegingsonderwijs kan (nog) beter!

Door verschillende maatschappelijke ontwikkelingen is het (opleidings)onderwijs voortdurend aan veranderingen onderhevig. Elke opleiding probeert zich steeds te verbeteren, door het bestaande bij te stellen, en/of te vernieuwen, door nieuwe doelen en inhoud te kiezen. Het doel hiervan is uiteindelijk studenten (nog) meer optimale leer-, werk- en ontwikkelingsmogelijkheden te bieden. Ze kunnen hun leren nog meer verbreden, verdiepen, gevarieerder maken en met meer interesse uitvoeren.

De probleemstelling van het onderzoek is hierop gebaseerd en luidt: ‘hoe ontwerpen opleiders, coaches en LIO’s een ‘krachtige’ leerwerk omgeving die de professionele ontwikkeling van LIO’s in het vierde studiejaar van de ALO-Groningen, feitelijk constateerbaar en naar eigen inschatting bevordert en hoe creëren opleiders en coaches een ‘krachtige’ werkleeromgeving voor hun ontwikkelingswerkzaamheden?

Een leerwerk omgeving richt zich op twee dimensies: (1) het onderwijssysteem (de leer-/werkorganisatie, de aanpak van het onderwijs/het werk en de wijze van beoordelen van leerresultaten) én (2) de inhoud/het programma/de taken. Elke dimensie kent een oppervlakte- en een dieptestructuur. De oppervlaktestructuur bestaat uit formele kenmerken en keuzes ten behoeve van het directe praktisch handelen. De dieptestructuur bestaat uit opvattingen op planniveau en op basis waarvan keuzes op praktijkniveau worden gemaakt. Zo leidt bijvoorbeeld probleemgestuurd onderwijs tot bepaalde instructievormen en leeractiviteiten. Een opvatting beïnvloedt concrete keuzes én concrete ervaringen leiden door reflectie tot nuancering van een opvatting. Er is sprake van een didactisch jojo’en.

Een indicator is een typerende beschrijving van vaak meerdere met elkaar samenhangende opvattingen over een deel van het gewenste leren en het daarbij passende onderwijs. Een indicator behoort dus tot de dieptestructuur. Meerdere indicatoren samen vormen het raamwerk van een ‘krachtige’ leerwerk omgeving. Personen (LIO’s, docenten, coaches) en middelen (studiehandleidingen, werkboeken/taken, literatuur en informatie- en communicatietechnologie) fungeren binnen deze omgeving als inspiratiebronnen en aanjagers voor leerervaringen.

‘Krachtig’ betekent dat de subjectieve waarneming van studenten bepaalt of ze hun leeromgeving al of niet als krachtig zien. Deze waarneming bepaalt wat wordt gezien, gedacht, gewild en gehandeld. Daarin speelt de metacognitie, de vaardigheid om de eigen leer- en denkprocessen in een gewenste richting te sturen, een zeer belangrijke rol. Metacognitie bestaat uit een procedureel deel zoals het regelen van leerprocessen of toepassen van onderwijsmethoden, en een conceptueel deel zoals het bewust worden van opvattingen over (gewenst) leren en onderwijs. Door voortdurend het ‘waarom’ van het handelen te verantwoorden en opvattingen te benoemen is geprobeerd die metacognitie te activeren. De indicatoren van de ‘krachtige’ leerwerk omgeving omvatten meerdere opvattingen van een vakconcept, omdat dezelfde theorieën en ontwikkelingen daaraan ten grondslag liggen.

In het onderzoek is een ontwerp van een ‘krachtige’ leerwerk omgeving voor een vierdejaars opleidingstraject gemaakt dat bestaat uit indicatoren op planniveau (de dieptestructuur) met consequenties voor keuzes op praktijkniveau (de oppervlaktestructuur). Om tot dit ontwerp te komen, is gebruik gemaakt van een onderzoeksstrategie die bekend staat als de ‘gefundeerde

theoriebenadering' (Strauss & Corbin, 1990; Wester, 1995). Het is een systematische en kwalitatieve analyse van beleidsplannen van hogescholen en daarbij aansluitende onderwijskundige (onderzoeks)literatuur. Daarbij is in herhaalde coherente en consistente beschrijvingen een objectief gezien ideale leerwerk omgeving gemaakt. Deze bestaat op de dimensie 'systeem/organisatie, aanpak/beoordeling' uit de volgende zes indicatoren.

1. Zelfstandig leren oplossen van zelf ervaren en aangeboden praktijkproblemen door probleemgestuurd projectonderwijs.
2. Actief en constructief leren van waardegebieden door procesgericht en activerend onderwijs.
3. Gedoseerd individueel en samenwerkend leren door gedifferentieerd en coöperatief onderwijs.
4. Wendbaar en ervaringsgericht leren op basis van transfer door geïntegreerd duaal onderwijs. Duaal betekent hier er wordt opgeleid in een opleiding en in de school.
5. Beroepsgerichte leerinfrastructuur leren gebruiken binnen een hybride onderwijssysteem. Het onderwijs wordt meer op de individuele student afgestemd en is per definitie flexibel in toepassing.
6. Competentiegericht leren en opleiden op basis van niveautoetsende en op zelfontwikkeling gerichte evaluaties.

Op dezelfde manier zijn ook indicatoren op de dimensie 'inhoud/programma/taken' geformuleerd die specifiek gelden voor het handelen van LIO's van de ALO-Groningen op didactisch én managementgebied.

1. Visie hebben: conceptueel c.q. (pedagogisch) verantwoord handelen en beleid maken.
2. Begeleiden van leerlingen, begeleiden van collega's, samenwerken(d leren) in een team.
3. Ontwikkelen: ontwerpen van plannen en leermiddelen, zelfontwikkeling en ontwikkeling van anderen en het reflecteren daarop.
4. Praktisch handelen: lesgeven en organiseren van activiteiten.

Bij beide groepen zijn de eerstgenoemde indicatoren de meest dominante in de professionele ontwikkeling van LIO's. Beide groepen samen fungeren als model voor een 'krachtige' leerwerk omgeving. Elke afzonderlijke indicator en de specificaties daarvan vormen een deelmodel. Deze modellen worden door de LIO's zowel in de opleiding als de school in practica en lessen toegepast. Ze moeten door de student nog wel op de eigen mogelijkheden, die van de doelgroep en het onderwijsniveau worden afgestemd. Modellen stimuleren het 'leren leren' (een metacognitief aspect) van student én leerling. Dat leidt tot inzicht in hoe je jezelf beter kunt leren bewegen én hoe je het bewegen van anderen kunt beïnvloeden.

De leerwerk omgeving in de opleiding (het instituut én de scholen) is geleidelijk vorm en inhoud gegeven en objectief gezien in de drie onderzoeks jaren ook steeds verbeterd. Er is echter geen significant effect tussen de gemiddelde resultaten van de LIO-groepen. Binnen elke groep en een leerjaar is er wel sprake van een sterke professionele ontwikkeling. Leerervaringen leiden tot verbreding, verdieping (vooral), gevarieerd leren en tot meer met interesse leren (vooral). Op dat 'met meer interesse leren' scoorde elke LIO-groep wél significant beter dan de vorige. De 'krachtige' leerwerk omgeving uit zich dus vooral in de tevredenheid van studenten over het 'wat en hoe van hun leren' in een cursusjaar. Het meer gaan benutten van de eigen leerwerk omgeving gebeurt geleidelijk en nadat de volgende leercyclus zich enige malen heeft herhaald.

1. In de opleiding wordt een potentieel 'krachtige' leerwerk omgeving ervaren en tonen opleiders en coaches hierop aansluitend voorbeeldrolgedrag.
2. Die ervaring en het belang van modellen worden in reflecties bewust gemaakt en de indicatoren worden door studenten in de opleiding herkend. Het leidt tot conceptualiseren/ theoretiseren.
3. Aspecten van modellen worden door studenten in plannen en middelen toegepast, waarmee het belang van indicatoren door hen wordt erkend.
4. Met (delen van) modellen wordt in de eigen praktijk in de opleiding (practica) en op de school (lessen) geëxperimenteerd. Er vindt reflectie plaats en een verder gaand conceptualiseren/ theoretiseren.

Pas na enige tijd ontstaat dus bij de student waardering voor de leerwerk omgeving in de opleiding en wordt deze, per student weliswaar verschillend, steeds beter benut. Dat beter gaan benutten is afgeleid uit de herhaalde assessments/niveaubeoordelingen op basis van taken met vakgebonden kernproblemen én procesevaluaties. Beoordelen op niveau blijkt een belangrijke aanjager voor het verdere leerproces van een student. De conclusie is dan ook: begin vroeger in de opleiding met het laten ontwerpen van een eigen vakconcept en passend bij de indicatoren van een 'krachtige' leerwerk omgeving. Laat studenten bovendien eerder de hierbij passende en verschillende didactische modellen praktisch in hun lessen toepassen. Benadruk vroegtijdig het belang van het al eerder genoemde didactisch jojo'en en het pendelen, het afwisselend accentueren en variëren van aandachtsgebieden.

LIO's, opleiders en coaches hebben samen met hun teams gewerkt aan het veranderen van het opleidingsonderwijs door het ontwerpen en steeds verbeteren van de leerwerk omgeving. Van elkaar leren én veranderen door van elkaar te leren zijn als overeenkomstig gezien. Het veranderen is succesvol als dat gebeurt door een relatief klein professioneel werkend en lerend team met voldoende vrijheid van handelen. Het grootste probleem blijkt de afstemming van het onderwijs op de individuele student te zijn. Geconstateerd is dat dé beste leerwerk omgeving voor LIO's of werk leer omgeving voor opleiders niet te ontwerpen is, wél een meest optimale.