

Voor applaus moet je het niet doen!

Ontwikkelen van (beter) leren sporten en bewegen!

Hanzehogeschool, Instituut voor Sportstudies

Projectteam

Jorg Andree

Mike Baalmans

Wim van de Mark

Thiemo Meertens

drs. Mark Jan Mulder

Dinant Roode, MA

Sierd Wijnalda

dr. Edwin Timmers (projectleider)

In deze conceptversie ontbreekt deel 2. Deze CDRom/DvD – bestaande uit onderwijsleerprogramma's van sportvormen - was wel toegevoegd aan de boekpublicatie. Een deel hiervan is opgenomen op de site www.oldaction.nl bij SPORT ONTWIKKELEN.

Timmers, E. (2007). Voor applaus moet je het niet doen! Ontwikkelen van (beter) leren sporten en bewegen! Baarn: De Vrieseborch/Tirion. Kern: actief ontwikkelen op het gebied van Sport & Leefstijl.

Deel 1 Ontwikkelen van sporten en bewegen

Inhoudsopgave deel 1

Dit boek bestaat uit twee delen. Deel 1 geeft een beschrijving van onderzoek en ontwikkeling en de resultaten van de onderwijsontwikkelingsprojecten. Deel 2: 'Hulp bij zelfontwikkeling' is in de vorm van een CDROM apart toegevoegd. Daarin treft u een te downloaden handleiding bij het zelf ontwerpen van plannen én onderwijsmaterialen.

In de verschillende hoofdstukken treft u kaders aan. Hierin worden de voor het onderzoek of de ontwikkeling belangrijke uitspraken gedaan. Deze 'topics' komen in hoofdstuk 10 opnieuw ter sprake en wordt hun werking in dit proces beschreven. Voorbeelden, ervaringen of praktische tips zijn in een kleiner corpus gedrukt en verspreid over de tekst opgenomen. Literatuurverwijzingen zijn per hoofdstuk als annotaties opgenomen.

Drie voorwoorden

- Bert van de Tuuk, dean van het Instituut voor Sportstudies
- Ton van Klooster, teamleider afdeling 'sportontwikkeling'
- dr. Harry Stegeman, lector 'Windesheim'

In hoofdstuk 1 worden de bedoeling en de opzet van de ontwikkelingsprojecten aangegeven. Met EVALO is een stand van zaken van de professionele kwaliteit van de vakleraar, vaksectie en het bewegingsonderwijs in kaart gebracht. 'Praktijkbeeld C' wordt als nastrevenswaardig gezien en in de overige hoofdstukken als richtpunt genomen. Alle aandacht richt zich vervolgens op drie projecten (OMALO, TGFAL, LBO), waarin vakleraren inclusief opleiders, trainers en vierdejaars studenten proberen hun didactisch handelen te verbeteren en meer te richten op 'actief leren onderwijzen'. Dat gebeurt in leerprojecten en netwerken. Met het vijfde project (PROP) wordt de ontwikkeling van vakdocenten in hun loopbaan in kaart gebracht.

| | |
|--------------------|--|
| <i>Hoofdstuk 1</i> | <i>Een kader voor ontwikkelen</i> |
| 1.1 | Veranderen, ontwikkelen, leren |
| 1.2 | Ontwikkelingslijnen |
| 1.3 | Onderwijsontwikkelingsprojecten |
| 1.4 | Mijn beroep: onderwijzen in sporten en bewegen |
| | Annotaties |

Hoofdstuk 2 t/m 7 vormt de theoretische basis. In omkaderde teksten geven we de aandachtspunten aan die in het ontwikkelingsonderzoek als leidraad of te bewijzen onderwerp een rol spelen.

In hoofdstuk 2 worden de kenmerken van professioneel handelen beschreven. Vanuit algemene overwegingen passen we kennis steeds toe op het praktijkgebied van 'sporten en bewegen'. Met professional bedoelen we de HBO-opgeleide vakleraar én trainer. De eerste heeft een specifieke scholing in een opleidingsinstituut gehad, de tweede heeft zo'n specifieke scholing van een sportbond gehad en een HBO-opleiding gevolgd die daarop weliswaar niet specifiek is gericht, maar wel een denk- en handelwijze op HBO-niveau heeft verworven.

We benadrukken het belang van samenwerkend leren in teams. We beschrijven praktijkbeelden en het functioneren van beroepsbeoefenaren daar binnen.

Hoofdstuk 2 Professioneel handelen bij sporten en bewegen

- | | |
|-----|--|
| 2.1 | (Vak)leraar zijn: een professie in continue ontwikkeling |
| - | Kijk op professionaliteit |
| - | Status van het leraarsberoep |
| - | Onderwijs als duursport |
| 2.2 | Spelverdeler zijn |
| - | Leren leren om beter te ontwikkelen |
| 2.3 | Praktijktheorie ontwikkelen met grote P en kleine p |
| - | Twee niveaus van handelen |
| - | Praktijktheorie met een grote P |
| - | Leer- en ontwikkelingscyclus |

- 2.4 Spelen vanuit een goede organisatie
 - Leren in organisaties
 - Organisatiebeelden
 - Naar een lerende organisatie
 - Al werkend leren
- 2.5 Speel jezelf in de kijker
 - Leren leren door vakleraren
- 2.6 Beelden van 'sporten en bewegen' in de school (EVALO)
 - Oude beelden
 - Nieuwe beelden
- 2.7 Vallen we aan over links of over rechts?

Annotaties

Voor concrete toepassingen: zie deel 2- 'Hulp bij zelfontwikkeling'

In hoofdstuk 3 pleiten we voor het ontwerpen van 'krachtige' leerwerkomgevingen. De aanname is dat de ontwerpprincipes van leer- en sportomgevingen voor leerlingen in de school én leerwerkomgevingen in een opleiding voor studenten ook gelden voor die van opleiders in hun instituut en voor vakleraren in hun eigen school. Modellen daarvoor bevatten dezelfde ingrediënten maar die afhankelijk van denk- en werkniveau en type leerwerksituatie een andere invulling en accent krijgen. Naar aard blijven het dezelfde ingrediënten. Het hoofdstuk geeft tips voor het alleen en samen ontwerpen van zulke leerwerkomgevingen en zorgen daarmee voor optimale ontwikkelingsmogelijkheden van beroepsbeoefenaren.

Hoofdstuk 3 Ontwerpen van 'krachtige' leer- en werkomgevingen

- 3.1 Ontwerpen van 'krachtige' leeromgevingen
 - Indicatoren van een 'krachtige' leeromgeving
- 3.2 Speel altijd thuiswedstrijden
 - Veranderen van opvattingen onder druk
 - Veranderen van opvattingen door praktisch te handelen
 - Veranderen van opvattingen door leren
- 3.3 Werkend leren in leerprojecten (OMALO, TGFAL, LBO)
 - Werken en leren in een project
 - Uitgangspunten voor ontwikkelacties
 - Ontwikkelingsfasen
 - Oriëntatie op actieonderzoek
 - Kader voor een ontwikkelingsproces
- 3.4 Veranderen door al doende werken en leren
 - Beelden van veranderen
 - Redenen om te veranderen
 - Kenmerken van 'veranderen is leren, werken en ontwikkelen'
- 3.5 Borging van vakkwaliteit
 - Kwaliteitszorg binnen een vak

Annotaties

Voor concrete toepassingen: zie deel 2- 'Hulp bij zelfontwikkeling'

In hoofdstuk 4 spitsen we de ontwerpprincipes toe op een 'krachtige' leer- en sportomgeving voor leerlingen en sporters. We noemen de samenhang van handelen die daaruit voortvloeit het 'actief leren onderwijzen'. Het is een kapstok voor innovatief handelen. Niet alleen de achterliggende opvattingen komen aan bod, maar ook de vertaling in praktisch handelen. De impulsen voor deze aanpak komen uit onderzoek en onderwijskundige literatuur. De vaak leerpsychologisch gerichte kennis wordt gemixt met vakgebonden kennis. Hoe kun je leren sporten en bewegen én hoe kun je jezelf dat dan leren?

Hoofdstuk 4 Ontwerpen van krachtige leer- en sportomgevingen: actief leren onderwijzen of trainen (OMALO, TGFAL)

- 4.1 Actief leren onderwijzen: een punt van actie
- 4.2 Beleven-Leren-Leren leren
 - Leren door transfer bij 'basketballen én spelen'

- Transfercondities
- Transfercondities bij het al basketballend leren leren
- 4.3 Motorisch-Sociaal-Cognitief leren in samenhang. Naar meervoudige bewegingscompetentie-ontwikkeling.
- 4.4 Ervaren-Bewust maken (Begrijpen + Integreren)-Toepassen
 - Zelfstandig én zelfsturend leren (leren)
 - Impliciet en expliciet leren
 - Conditie voor zelfsturing
 - Actief leren en activerend onderwijzen
- 4.5 Slim spelen met 'Teaching Games for Understanding'
 - Leren spelen en spelen leren spelen
 - Leerlijnen voor het oplossen van spelproblemen
 - Leerlijnen voor leren leren en dus het oplossen van ensceneringsproblemen
- 4.6 Vier praktijkbeelden van 'actief leren onderwijzen'
 - Leuk is link
 - Leuke linken leggen
 - Leuk leren leren
 - Leren in leuke leeromgevingen

Annotaties

Voor verdere concrete toepassingen: zie deel 2- 'Hulp bij zelfontwikkeling'

In hoofdstuk 5 verschuiven we de aandacht naar de voorwaarden waaraan teams in een opleiding en in de school of sportorganisatie moeten voldoen om 'professioneel werkend en lerend' te functioneren. Ook komt het belang van netwerken ter sprake. Dit vereist een organisatie die niet zelf 'lerend' hoeft te zijn, maar er wel de ruimte voor moet geven en enkele condities daarvoor moet bieden. Het vereist beroepsbeoefenaren met een onderzoekende en op ontwikkelen ingestelde houding. Mensen met passie voor hun vak.

Hoofdstuk 5 Lerende netwerken (OMALO, TGFAL, LBO)

- 5.1 Teamwerk heeft prioriteit. Medeauteurs: Dinant Roode en Guus Zengerink
 - Kenmerken van een 'goed' samenwerkend team
 - Speelruimte is ontwikkelingsruimte
- 5.2 Ontwikkelen van winnende teams. Medeauteurs: Dinant Roode en Guus Zengerink.
 - Een team worden
 - Lerende teams in een opleiding
 - Al lerend werken
 - Teamkwaliteiten
- 5.3 Professioneel werken en bewegen
 - Vormen van veranderen
 - 'Hoe' ontwikkelen?
 - Elkaar helpen te veranderen
- 5.4 Veranderen van onderwijs: drie stappen vooruit, twee achteruit
 - Veranderen in samenhang en op niveau
 - Veranderen van het handelen en het denken daarover
- 5.5 Vaksecties LO in bedrijf (EVALO)

Annotaties

Voor concrete toepassingen: zie deel 2- 'Hulp bij zelfontwikkeling'

In hoofdstuk 6 beschrijven we het belang van het werken in projecten en daaruit voortvloeiende taken om de eigen ontwikkeling en die van het team te stimuleren. Een 'actieplan' geeft op hoofdlijnen vormen aan beleid en scholing voor minimaal één jaar. Taken hebben een relatief grote omvang en veronderstellen kwaliteiten van deelnemers om ze 'voldoende' te kunnen uitvoeren. Gekeken moet worden of de teamleden daaraan voldoen. De kwaliteiten noemen we competenties. Een omvangrijke taak vereist meestal meerdere competenties. Kennis, vaardigheden en attitudes vormen samen een competentie en die is in hoge mate contextafhankelijk. We beschrijven de ontwikkeling hiervan.

Hoofdstuk 6 Ontwikkelen van competenties door projecten en taken

- 6.1 Kennis voor competentieontwikkeling

- 6.2 Beroeps- en vakcompetenties
- 6.3 Competentieontwikkeling
 - Competentiegericht onderwijzen en leren
 - Beoordelen van competenties op niveau
 - Competenties op peil houden
- 6.4 Reflecteren om te ontwikkelen
 - Reflectiemodel
 - Effecten van reflecterende docenten op lerenden
 - Reflectie op niveau
 - Reflectie en onderzoekend handelen
- 6.5 Beoordelen van competenties op niveau
 - Niveaus van docentcompetenties bepalen (TGFAL, LBO, PROP)
 - Niveaus van leercompetenties bepalen (TGFAL)
 - Beoordelen van spelcompetenties (TGFAL)
 - Formuleren van taken voor rollen (OMALO, TGFAL)

Annotaties

Voor concrete toepassingen: zie deel 2- 'Hulp bij zelfontwikkeling'

In hoofdstuk 7 en paragraaf 8.1 nuanceren we het 'ontwikkelen, onderzoeken en veranderen' voor gebruik in onze praktijksituaties. We schetsen beelden van vak – en onderwijsontwikkelingen en ervaringen daarmee. Elke professional moet praktijkgerichte actie- en evaluatieonderzoeken kunnen doen en systematisch het eigen vak- én onderwijs kunnen ontwikkelen. Het ontwikkelen van die competenties is niet vanzelfsprekend omdat de noodzaak deze te ontwikkelen ontbreekt. Collega's onderling kunnen elkaar echter 'op scherp zetten' en de eigen passie zorgt voor de rest.

Hoofdstuk 7 Ontwikkelen en onderzoeken om te veranderen (OMALO, TGFAL, LBO)

- 7.1 Ontwikkelen om te veranderen
 - Zelfstudie als basis
- 7.2 Perspectieven op vakontwikkeling
 - Vakontwikkelingsbeelden
 - Vakontwikkelingsthema's
 - Beelden én betrokkenheid
- 7.3 Onderwijsontwikkeling
 - Loopbaanontwikkeling en –fasen
 - Organiseren van leerwegen
- 7.4 Vakontwikkelingsrichtingen, -ontwikkelingsniveaus en betrokkenheidsniveaus
- 7.5 Afwisselend ontwikkelen en onderzoeken
 - Praktijkgericht onderzoeken en concepten
 - Aandachtspunten in HBO-onderzoek

Annotaties

Voor concrete toepassingen: zie deel 2- 'Hulp bij zelfontwikkeling'

In de rest van hoofdstuk 8 beschrijven we de opzet, resultaten en conclusies van OMALO en LBO. In hoofdstuk 9 doen we datzelfde met TGFAL en PROP.

Hoofdstuk 8 Opzet, resultaten, conclusies van ontwikkelingsonderzoek (deel 1)

- 8.1 Praktijkgericht onderzoeken
 - 8.1.1 Conceptuele onderzoekskenmerken
 - Kenmerk 1. Los praktijkproblemen (beter) op!
 - Kenmerk 2. Ontwikkel en onderzoek!
 - Kenmerk 3. Verbeter het didactisch handelen!
 - Kenmerk 4. Vertel je loopbaanverhaal om te leren hoe te veranderen!
 - 8.1.2 Technische onderzoekskenmerken
 - Strategie van de gefundeerde theoriebenadering
 - Strategie van een meervoudige gevalstudie
 - Strategie van het 'veranderen in samenhang'
 - Kenmerk 1. Verander met visie!
 - Kenmerk 2. Verander beheersbaar!

- Kenmerk 3. Samenhang geeft rendement!
 - Kenmerk 4. Veranderen door leren en reflecteren op leren!
 - 8.2 Ontwikkelen van modules gericht op het actief leren onderwijzen (OMALO)
 - Projectorganisatie
 - Onderzoeksmethoden
 - 8.3 Resultaten OMALO
 - 8.4 Conclusies en aanbevelingen (OMALO)
 - 8.4 Leergang bewegingsdidactisch ontwerpen (LBO)
 - Projectorganisatie
 - Onderzoeksmethoden
 - 8.6 Verloop en resultaten LBO
 - 8.7 Conclusies en aanbevelingen (LBO)
- Annotaties

Hoofdstuk 9 Opzet, resultaten, conclusies van ontwikkelingsonderzoek (deel 2)

- 9.1 Teaching games for active learning (TGFAL)
 - Projectorganisatie en netwerken
 - Onderzoeksmethoden
- 9.2 Resultaten TGFAL
 - Onderzoek A. mate van toepassing van model 'ALO'
 - Onderzoek B. Toepassing van aspecten van model 'ALO'
 - Onderzoek C. Spelniveaus van leerlingen en sporters
 - Onderzoek D. Niveaus van 'leren leren'
 - Onderzoek E. Betrokkenheid en niveau van ontwikkelen en onderzoeken.
- 9.3 Conclusies en aanbevelingen (TGFAL)
- 9.4 Professionalisering van de professional (PROP)
 - Projectorganisatie
 - Onderzoeksmethode
- 9.5 Resultaten PROP
- 9.6 Conclusies en aanbevelingen (PROP)

In hoofdstuk 10 ronden we het af in enkele algemene conclusies die we van enkele kanttekeningen voorzien en doen aanbevelingen voor vervolgonwikkelingen.

Hoofdstuk 10 Algemene conclusies – Discussie – Aanbevelingen

- 10.1 Effecten van ontwikkelingslijnen
 - 10.2 Toepassing van 'topics'. Standpunten vanuit wentelwieken. Conclusies.
 - 10.3 Is professioneel ontwikkelen haalbaar?
- Annotaties

Samenvatting

Bijlage

- 1 Overzicht ontwikkelaars, onderzoekers en/of deelnemers aan verschillende projecten
- 2 Onderzoeksmethoden

Referenties

Zaakregister

Curricula vitae

Eén nawoord voor wie graag het laatste woord wil hebben!

Deel 2 Hulp bij zelfontwikkeling

Een handleiding in de vorm van een CDRom voor het zelf ontwerpen van modules, themaplannen en leermiddelen. *Ontbreekt in deze bestanden.*

Inhoudsopgave

In **hoofdstuk 1** worden de achtereenvolgende ontwikkelingsacties van een team besproken bij het samen maken van een module. Een plan met inhoud en aanpak voor een bewegingsgebied op een

school. Ze vormen de kern in een vakwerkplan en bieden door het aangeven van hoofdlijnen een goed raamwerk voor de individuele uitwerking in lesplannen en plannen voor lessenreeksen. De aanpak van 'actief leren onderwijzen' zorgt voor een potentieel krachtige leer- en sportomgeving.

Hoofdstuk 1 Bouwstenen voor het maken van plannen en middelen

- B1 Modules. De spil in het plannen maken. Het teamontwikkelingsmodel.
- B2 Hoofdstukken van een module
- B3 Opvattingen en vakdidactisch handelen: eerste fase. Oriëntatie op het eigen handelen.
- B4 Ontwerpen van leerlijnen
 - B4.1 Ontwerpen van leerlijnen op basis van bewegingsthema's
 - B4.2 Ontwerpen van leerlijnen op basis van ensceneringsthema's
- B3 Opvattingen en vakdidactisch handelen: tweede fase. Positiebepaling.
- B5 Ontwerpen van een 'krachtige' leer- en sportomgeving. Als voorbeeld: 'actief leren onderwijzen'
Taken reguleren zelfstandigheid en zelfsturing.
- B6 Ontwerpen van taken met leermiddelen inclusief schema's/modellen, werkpatronen en vuistregels voor gebruik door lerenden.
- B7 Op basis van een module een plan voor een lessenreeks maken
- B8 Op basis van modules een vakwerkplan maken
- B9 Algemene (en specifieke) informatiebronnen

In **hoofdstuk 2** worden zeven voorbeelden van modules gegeven gebaseerd op het in hoofdstuk 1 gegeven raamwerk. Daarnaast wordt ook de opzet van een trainingsplan beschreven.

Hoofdstuk 2 Voorbeelden van modules en lessenreeksen

- 2.1 Module doelspel handbal
- 2.2 Voetballessenreeksen
 - Lessenreeks 1. Voetballen met thema's voor VO-onderbouw
 - Lessenreeks 2. Voetballend oplossen van spelproblemen voor VO-bovenbouw
 - Lessenreeks 3. Voetballend leren trainen voor VO-bovenbouw
- 2.3 Trainingsplan doelspel: floorball-unihockey (Jorg Andree)
- 2.4 Module slag- en loopspelen: softbal/honkbal (LBO-product)
- 2.5 Module vechtspeel: boksen
- 2.6 Module atletiek (Sierd Wijnalda)
- 2.7 Module turnen (Jettie Nieuwenhuis)
- 2.8 Deel van een module bewegen en muziek (Dinant Roode en Anneke Janssen)

In **hoofdstuk 3** zijn voorbeelden opgenomen hoe 'actief leren (leren) én onderwijzen' geleerd kan worden. Praktische toepassingen en bronnen geven steun aan dat zoekproces.

Hoofdstuk 3 Voorbeelden van ALO in praktijk

- 3.1 Handbalcursus in zeven practica
- 3.2 Een bokscursus in het VO
- 3.3 Praktijkbeeld 1. Leren spelen door slim te voetballen
Praktijkbeeld 2. Spelervaringen begrijpen, integreren én toepassen

In **hoofdstuk 4** tenslotte is een overzicht opgenomen van ensceneringsthema's, leerlijnen en voorbeelden van leermiddelen. Ensceneringsthema's leren lerenden te leren hoe ze bewegingsactiviteiten en/of –situaties kunnen organiseren en ontwerpen. Hier spelen vooral sociale en cognitieve leerervaringen een rol. Een leermiddel kan zijn: een schema of model, een werkpatroon, een vuistregel of een didactisch principe. Deze SWV's zorgen voor leren met inzicht, leren leren en maken transfer mogelijk.

Hoofdstuk 4 Ensceneringsthemagebieden en thema's in leermiddelen met schema's/modellen, werkpatronen en vuistregels.

Voorwoord 1

Dit boek gaat vergezeld van aanbevelingen van drie vakcollega's die op verschillende manieren betrokken zijn bij de hier beschreven onderwijsontwikkelingsprojecten. De eerste in deze rij is Bert van de Tuuk die als Dean van het Instituut voor Sportstudies van de Hanzehogeschool in Groningen de weg heeft vrijgemaakt voor het doen van praktijkgericht onderzoek. Zijn vakontwikkelingsspecialiteit is 'bewegen van het jonge kind' en thans: het managen van sportopleidingen.

Beste lezer, beste collega.

Deze aanhef past naar mijn idee het best bij een voorwoord in een uitgave als deze. Het boek 'Professioneel ontwikkelen van sporten en bewegen' is vooral bedoeld voor docenten, coaches en opleiders.

Opnieuw is Edwin Timmers er in geslaagd om met een projectgroep, de onderwijsresultaten zodanig te vertalen naar de beroepspraktijk dat het een bijdrage levert aan de verdere ontwikkeling van professionals in ons beroepsdomein.

Wanneer wij van mening zijn dat onze leerlingen en studenten aangezet moeten worden tot actief leren, dan heeft dat gevolgen voor ons eigen ontwikkelingsproces. Het lijkt logisch dat vakprofessionals zich in hun loopbaan bijscholen, hun functioneren verbeteren c.q. bijstellen. Over het wat, hoe en waarom van ons leren is weliswaar al veel geschreven, maar relatief weinig voor ons specifieke terrein. In die leemte wil dit boek voorzien.

Het Instituut voor Sportstudies van de Hanzehogeschool Groningen is trots op dit product en dankt de schrijvers voor de grote inzet die is gepleegd om tot dit resultaat te komen.

Ik spreek de hoop uit dat het een bijdrage zal leveren aan de verdere ontwikkeling van niet alleen de collega's, maar vooral ook van ons mooie vak, opdat uiteindelijk de leerlingen, studenten en sporters er hun voordeel mee kunnen doen.

Met sportieve groet,

Bert van der Tuuk, Dean Instituut voor Sportstudies, Hanzehogeschool Groningen

Voorwoord 2

Als tweede komt Ton van Klooster aan het woord. Hij is als teamleider van de ALO-lerarenopleiding, thans 'Afdeling sportontwikkeling' geheten, de wegbereider geweest voor de verbreding van het ontwikkelen en onderzoeken door een groep van met elkaar samenwerkende en lerende collega's in één afdeling. Zijn vakontwikkelingsspecialiteit lag aanvankelijk bij het 'basisschoolkind' en is thans: 'sportgerichte bewegingseducatie'. Als voormalig topsportcoach wel voor de hand liggend.

Voor u ligt een boek over de professionele ontwikkeling van vakleraren en sportcoaches.

In dit boek zijn projecten beschreven die in de periode van 2004 tot en met 2007 op ons Instituut zijn uitgevoerd. In de praktijk is bekeken hoe en in welke mate professionals innoveren. Dit concept van werkend leren is door een groep opleiders aan het Instituut voor Sportstudies gepraktiseerd. Daarbij zijn antwoorden gezocht op vragen als: hoe professioneel handelt een vakleraar, hoe vindt vakontwikkeling plaats en op welke manier kan onder andere een opleiding een bijdrage aan het gezamenlijk ontwikkelen van (aanstaande) professionals in de beroepspraktijk leveren? Vanuit een analyse van de praktijk is duidelijk geworden wat een vakprofessional doet of zou moeten doen. Door deze praktische insteek zijn inzichten verkregen over het ontwikkelen van een 'praktijktheorie met een grote P'.

Ontwikkelen en veranderen gaat samen. En als ergens verandering plaatsvindt dan is het wel in het onderwijs. Daarmee is tevens benoemd waarom dit boek zo interessant is. Dit werken in projecten heeft de auteurs geïnspireerd en plezier in hun werk gegeven. Of zoals een van hen verwoordde 'het zijn de krenten in de pap'.

Als teamleider van de stroom sportontwikkeling ben ik dan ook blij met de initiatieven van deze groep collega's, die hun eigen professionele ontwikkeling zó ter hand hebben genomen.

Trots kunnen we zijn op het feit dat het concept van 'ALO' internationaal aanslaat. Meerdere Europese collega-instituten werken met de auteurs samen aan de verspreiding van teaching games for active learning. Deze laatste ontwikkeling én de staat van professionalisering van de auteurs moet voldoende basis zijn voor nieuwe publicaties. Dit ondanks het beëindigen van de actieve loopbaan van Edwin Timmers. In een voorwoord reeds een dankwoord uitspreken is misschien niet gebruikelijk, maar het is ook zijn bijzondere kwaliteit die de basis is voor deze publicatie(s). De manier waarop hij collega's

heeft gestimuleerd en de samenwerking heeft gezocht is een goed voorbeeld voor een ieder die 'verder' wil.

Ton van Klooster
Teamleider 'Sportontwikkeling' van het Instituut voor Sportstudies

Voorwoord 3

Als laatste in deze rij, maar zeker niet de minste, geeft vakcollega Harry Stegeman zijn kijk op het belang van dit soort projecten in een opleiding of in de school. Hij doet zelf onderzoek en een beroepsleven lang aan vakontwikkeling. Hij vormde in het verleden een bijzonder duo met Bart Crum in een toonaangevende vakgroep 'bewegingsagogiek' in Amsterdam. Richt zijn aandacht vooral op 'bewegingseducatie'.

De lichamelijke opvoeding heeft het wereldwijd niet overal even gemakkelijk. Het vak heeft in veel landen te kampen met een gering prestige en niet zelden ook met een zekere marginalisering. Het is dikwijls niet verplicht, lessen vallen gemakkelijk uit, de leraren zijn vaak minder goed opgeleid, de faciliteiten zijn niet altijd adequaat, het imago laat te wensen over. Zo zijn er wel meer knelpunten te noemen.

In ons land zijn de problemen waar het vak mee worstelt relatief beperkt. De 'lichamelijke opvoeding (LO)' is een vast onderdeel van het curriculum van de meeste onderwijstypen, het wordt in het voortgezet onderwijs door gedegen opgeleide leraren gegeven, op termijn zullen alle lessen ook in het basisonderwijs (exclusief de groepen 1 en 2) door specifiek geschoolde leraren worden verzorgd, het kan in het vmbo, havo en vwo als extra keuze-examenvak worden gekozen, er is een groeiend aantal scholen met zgn. sportklassen, en er wordt in toenemende mate samengewerkt met buitenschoolse sportaanbieders.

Niettemin is het zaak ook hier flink te investeren in de kwaliteit van het vak. Enerzijds omdat de overheid kwaliteitseisen oplegt en de scholen zelf verantwoordelijkheid geeft bij de realisering van hun taakstelling, anderzijds omdat het kwaliteitsbewustzijn in de maatschappij (terecht) toeneemt: ook LO moet waar voor haar geld bieden!

Doet het vak dat momenteel in voldoende mate? Daar is de in de afgelopen periode onderzoek naar gedaan. Niet in de laatste plaats ook door de auteur van dit boek en zijn 'groep'. Hij doet op een aantal plaatsen in het boek verslag van zijn bevindingen. En die stemmen niet over de hele linie even vrolijk. Misschien is nog wel het grootste probleem: de leerlingen bewegen wel en in de regel ook wel met plezier; maar ze *leren* vaak te weinig.

'Onderwijs in sporten en bewegen' wordt, zo oordeelt de auteur, door de meeste vakcollega's nog altijd niet als een écht leervak gezien. Er schort nog wel het een en ander aan de professionele ontwikkeling en de vakontwikkeling van leraren lichamelijke opvoeding. En heel veel vaksecties zijn nog allesbehalve professioneel werkende en lerende teams.

Als er iemand is in de wereld van de lichamelijke opvoeding die zich nu al bijna een half mensenleven in woord en geschrift beijvert om de kwaliteit van de lichamelijke opvoeding een impuls te geven, dan is het Edwin Timmers. Opnieuw hamert hij én zijn collega's op de noodzaak van professionalisering en vakontwikkeling. U doet er goed aan ook dit boek niet ongelezen te laten, want het verschaft u de handvatten die u van pas kunnen komen op uw weg naar een (nog) meer professionele uitoefening van uw vak en naar een (nog) meer vruchtbare samenwerking binnen uw vaksectie. Die richtlijnen en aanbevelingen zijn gebaseerd op een reeks praktijkgerichte ontwikkelingsprojecten die door het Instituut voor Sportstudies van de Hanzehogeschool en daarbuiten, zijn uitgevoerd. Ze werken dus!

HARRY STEGEMAN, lector 'Bewegen en gedragsbeïnvloeding' aan de Hogeschool Windesheim te Zwolle en programmacoördinator 'Bewegen en sport in het onderwijs' van het W.J.H. Mulier Instituut te 's-Hertogenbosch.

Hoofdstuk 1 Kader voor ontwikkelen

1.1 Veranderen, ontwikkelen, leren

Iedereen wil altijd veranderen, behalve zichzelf. Dat zou wel eens waar kunnen zijn. Op de school waar ik mijn loopbaan begon was één van mijn collega's overtuigd van de zinvolheid van zijn manier van toetsen. Aan het einde van een lessenreeks volleybal gingen lessen 'verloren' met het met twee of drie mensen tien keer laten serveren van een bal over het net op een matje. Elke raakscore leverde een punt op. Zo ook: tien keer geplaatst bovenhands spelen en tien keer smashen van een set up. Toen ik na twaalf jaar wegging deed hij, en hij alleen, dat nog.

Veranderen is het resultaat van jezelf ontwikkelen en ontwikkelen omvat een samenhangend geheel aan leerervaringen op een bepaald praktijkgebied. Willen veranderen en ontwikkelen kunnen eigen keuzes zijn, maar de meeste zullen je worden opgelegd. Ze vereisen in beide gevallen een geleidelijk begrijpen van de bedoeling en de zin van een verandering, een integreren van het 'nieuwe' in het 'bestaande' om vervolgens dat te gaan toepassen in het eigen onderwijs. Het vereist de nodige 'ontwikkeltijd' en voor sommigen kan het lang duren voor ander gedrag ook écht zichtbaar wordt. Die ontwikkeltijd is een gegeven en moet gewoon geaccepteerd worden. Het kost tijd om iets te laten bezinken en je moet er eerst wat mee kunnen dollen.

Steeds willen verbeteren is de belangrijkste aanjager voor veranderen. Het is een relatief continu aanwezig zijn van 'ontevredenheid' met wat je doet. Dat moet je zien als 'permanente professionele ontevredenheid'. Het gaat om het steeds beter willen uitvoeren van het vak of het functioneren van de vaksectie c.q. schoolteam. Je wilt samen steeds beter worden. Het geeft veel voldoening als dat gevoel van groei of ontwikkeling gerealiseerd wordt. Pas dan handel je professioneel. We hebben dat zelf uitprobeerd door met enige regelmaat samen met studenten, vakleraren en leerlingen projecten uit te voeren. Soms waren die projecten onderdeel van het opleidingsprogramma en soms stonden ze daar buiten. Steeds waren er meerdere opleiders bij betrokken. Over enkele projecten die in de periode 2004-2007 zijn uitgevoerd doen we hier verslag. Het gaat om vijf onderzoeken op het gebied van onderwijsontwikkeling die ons een antwoord op de volgende vragen zouden kunnen geven.

Hoe professioneel handelt een vakleraar LO? Een beschrijvend evaluatieonderzoek en de basis voor acties in de andere projecten. We noemen het project 'EVALO' - evaluatie van de lichamelijke opvoeding.

Hoe verloopt het 'veranderen, ontwikkelen, leren' in een loopbaan van een vakprofessional? Een onderzoek naar de loopbaanverhalen van collega's. We noemen het project 'PROP' – professionalisering van professionals.

Op welke wijze kan het werken en ontwikkelen van vakprofessionals op het praktijkgebied van 'sporten en bewegen' worden gestimuleerd? Welke condities zijn daarvoor nodig? We noemen één project 'OMALO'- Ontwikkelen van Modules gericht op Actief Leren Onderwijzen en het andere project 'TGFAL' - Teaching Games For Active Learning. Het zijn onderwijsontwikkelingsonderzoeken.

Op welke wijze kunnen vakprofessionals tot een samenwerkend en elkaar activerend ontwikkelen komen? We noemen het project 'LBO' - Leergang voor Bewegingsdidactisch Ontwerpen. Het is eveneens een onderwijsontwikkelings- onderzoek.

Ontwikkelen doen we zelf door projectmatig te gaan werken. Maar wat wij doen is naar ons idee ook de manier waarop vakgenoten zich kunnen ontwikkelen of waarmee studenten of leerlingen zich kunnen ontwikkelen.

1.2 Ontwikkelingslijnen

Om koers te houden onderscheiden we ontwikkelingslijnen en ontwikkelingstopics. De ontwikkelingslijnen fungeren als vuistregels (of opvattingen) bij het vormgeven van onze projecten. Ze

zijn de rode draden door het geheel en zorgen voor de samenhang in aanpak, inhoud en de vergelijking van de resultaten.

Ontwikkelingstopics zijn essentiële kenmerken of belangrijke ontwikkelingsaspecten die we samenvattend door de teksten van hoofdstuk 2 tot en met paragraaf 8.1 hebben verspreid. Het zijn schema's/modellen, werkpatronen of vuistregels (ontwikkelings- of onderzoeksprincipes). Ze zijn steeds omkaderd opgenomen. In hoofdstuk 10 gaan we de mate van realisering van zowel de ontwikkelingslijnen als -topics na.

Onze projecten zijn gebaseerd op het volgende 'verlangen naar de eindeloze zee' ofwel 'onze kijk op vakontwikkeling'.

Ontwerp een consistente (logisch met elkaar verband houdende) en coherente (theoretisch en praktisch samenhangende) Praktijktheorie als basis voor de ontwikkeling van persoonlijke praktijktheorieën die toepasbaar zijn bij het onderwijzen en leren op het gebied van 'sporten en bewegen'. Die praktijktheorieën bieden toepassingen in de school, in de sport en bij elk sport-/bewegingsgebied.

Ontwikkel in een vaksectie door een (leer)project. Gebruik daarbij een innovatief en motiverend onderwijsleermodel ('actief leren onderwijzen') als ontwerp voor een krachtige leer- en sportomgeving of leerwerk omgeving. Dat model heeft zowel consequenties voor de keuze van bewegingsvormen, de volgordes daarbij én de aanpak of organisatie van het onderwijs.

Gebruik dat concept als centraal aandachtspunt bij de ontwikkelingscyclus van achtereenvolgens doen, reflecteren, theoretiseren, experimenteren én als breekijzer bij de gedragsverandering van de (aanstaande) vakleraar.

Het onderwijsleermodel kan op elk onderwijsniveau en bij elk onderwijstype worden toegepast en geldt zowel voor lerenden als leraren/opleiders. Toepassing van het model in een opleiding biedt lerenden ervaringen, die kunnen worden gebruikt bij de toepassing van datzelfde model in de school. Het model zelf en het gebruik hebben een model- of voorbeeldfunctie.

Leren van opleiders en studenten in een opleiding of leraren en leerlingen in de school, wordt het beste onderling, door samenwerkend leren, gestimuleerd. Doe dat in een relatief klein team (vaksectie, leerteam., leernetwerk) met ruime speel- c.q. ontwikkelingsruimte en wekelijks een dagdeel voor overleg én ontwikkeling. Reserveer ontwikkeltijd voor alle betrokkenen.

We werken met de volgende ontwikkelingslijnen.

Ontwikkelingslijn 1.

We beschouwen meervoudige sport- en bewegingscompetentieontwikkeling als kern van het vak 'onderwijs in sporten en bewegen'.

Onze experimentele acties zijn gebaseerd op het evaluatieonderzoek: 'Wat gebeurt er in het bewegingsonderwijs?' (EVALO)¹. Een onderzoek naar het leren en het onderwijzen in – vooral – het voortgezet onderwijs (Timmers, 2006). Samenvattend blijkt in de praktijk drie beelden te fungeren. Zie figuur 1.

| <i>Praktijkbeeld A</i> | <i>Praktijkbeeld B</i> | <i>Praktijkbeeld C</i> |
|---|--|---|
| Leren is kennismaken met een veelheid aan bewegingsactiviteiten in kortdurende ervaringen en vooral gericht op het samen als plezierig beleven. | Leren is motorisch leren, leren van bewegingsvaardigheden die in een complexer geheel van een spel, een combinatieoefening, een dans of een meer kamp kunnen worden toegepast. Vooral op korte en soms op lange termijn wordt naar leereffect gestreefd. | Het gaat om het (beter) leren van motorische, sociale en cognitieve vaardigheden op zowel korte als lange termijn. Hiermee kunnen bewegings- en regelproblemen worden opgelost. Beleven, leren én leren (hoe te) leren vindt in afwisseling plaats. |

| Bij 70% | Bij 15% | Bij 15% |
|---|---|---|
| De inhoud die hiermee samenhangen zijn te typeren als: veel, breed en kortdurende leerervaringen. | Inhouden: veel, beperkt breed, kort- en langdurende leerervaringen op motorisch gebied. | De inhoud die hiermee samenhangen zijn te typeren als: beperkt aanbod, met diepgang, kort- én langdurende leerervaringen op motorisch, sociaal en cognitief gebied. |
| De aanpak van het onderwijs is te typeren als: ruimte biedend aan keuzes van inhoud. | De aanpak van het onderwijs is te typeren als: sturend in keuzes met een beperkt gebruik van leermiddelen. | De aanpak van het onderwijs is respectievelijk te typeren als probleemsturend met keuzes naar niveau of interesse en gebruik van een gevarieerd geheel aan leermiddelen. |
| Het functioneren van de sectie: er worden alleen en beperkt organisatorische afspraken gemaakt en er vindt relatief weinig overleg plaats. | Het functioneren van de sectie: er worden organisatorische en programmatische afspraken gemaakt en er vindt enig en regelmatig overleg plaats. | Het functioneren van de sectie: er worden vele afspraken gemaakt over organisatie, programma en aanpak/beoordeling en er vindt frequent overleg plaats. |
| De coach is niet op veranderen/leren en ontwikkelen gericht en reflecteert niet of nauwelijks op het eigen handelen. | De coach is enigszins op inhoudelijk veranderen/leren en ontwikkelen gericht en reflecteert in enige mate op het eigen handelen. | De coach is sterk op veranderen/leren en ontwikkelen gericht en reflecteert sterk op het eigen handelen. |
| Het belang van beoordelen is vrijwel afwezig. De enige maat is: 'zijn leerlingen tevreden met wat ze hebben gedaan'. Een cijfer is vooral op inzet en waardering van het omgangsgedrag gericht. | Het belang van beoordelen is: testen van motorische vaardigheden en soms ook het beoordelen van gedrag in complexe activiteiten. Het gebeurt vaak op basis van cijfers. | Het belang van beoordelen is: op 'individueel niveau' en gedrag in complexe activiteiten. De beoordeling speelt een rol bij het verdere leren. Leren is competentiegericht. |

Figuur 1 Overzicht kenmerken van drie praktijkbeelden.

Opvallend is de samenhang tussen hoe collega's tegen het leren van hun leerlingen aankijken en hun sterk overeenkomstige kijk op het eigen leren, ontwikkeling én verandering in eigen gedrag. Zie figuur 2.

| | | |
|--|--|--|
| <i>Bij praktijkbeeld A (70%)</i> hoort: 'leren verbreden van de eigen praktijkcompetenties door zoeken naar nieuwe bewegingsvormen en – activiteiten'. | <i>Bij praktijkbeeld B (15%)</i> hoort: 'leren de eigen praktijk-competenties op niveau te houden en systematisch te ontwikkelen'. | <i>Bij praktijkbeeld C (15%)</i> hoort: 'leren de eigen praktijk- en didactische competenties (visie hebben, ontwikkelen, coachen van elkaar en organiseren/lesgeven) steeds verder te ontwikkelen'. |
|--|--|--|

Figuur 2 Opvattingen over het eigen leren, ontwikkelen en veranderen

Het zou kunnen zijn dat de eigen ontwikkeling in de loop van de jaren van A naar C verloopt. De constatering dat het hier gaat om ervaren vakcollega's maakt die verwachting niet waarschijnlijk. De resultaten van EVALO zijn als intern rapport gepubliceerd (2006¹) en deels opgenomen in een onderzoek naar de kwaliteit van de lichamelijke opvoeding (2007²). De resultaten komen in dit boek verspreid aan bod. De conclusie uit het onderzoek is: 'de vakontwikkeling van vakleraren is te beperkt' en 'leerlingen bewegen wel, maar ze leren veel te weinig'. Alleen het zogenaamde 'praktijkbeeld C' voldoet aan de norm van een professie en deze geldt dan voor slechts 15% van de vakcollega's. Dit 'praktijkbeeld C' beoogt motorisch, sociaal en cognitief leren van lerenden in samenhang te

ontwikkelen. Het motorische krijgt hierbij prioriteit. Alleen bij dit praktijkbeeld zijn de volgende leercondities te vinden:

- voldoende tijd krijgen om iets (beter) te leren dat wil zeggen 80% van de leerlingen uit een groep leren hun gedrag in een eindvorm te veranderen
- die tijd is voldoende om beleven, leren en leren hoe te leren te laten plaatsvinden,
- gepland motorisch, sociaal en cognitief leren vindt plaats door leerlijnen op korte én lange termijn op het gebied van: bewegingsthema's én ensceneringsthema's.
- voldoende tijd hebben om relatief grote leereenheden, dus eindvormen van bewegingsactiviteiten (beter) te leren uitvoeren zoals: een wedstrijd kunnen spelen, als team je (op) een toernooi kunnen voorbereiden (ontwerpen) en deze samen organiseren
- stimuleren van transfer

Het algemene onderwijsleerdoel van deze 'praktijk' is:

'lerenden leren om zelfstandig (alleen én samen), sportgericht, bewegings- en ensceneringsproblemen te leren oplossen'.

Zowel in opleidingen als in master classes proberen we 'praktijkbeeld C' aan te bevelen en collega's tot vakontwikkeling in deze richting te inspireren.

In **hoofdstuk 2** wordt dit praktijkbeeld verder genuanceerd. In **hoofdstuk 4** wordt het als een innovatief onderwijsleermodel uitgewerkt.

Ontwikkelingslijn 2.

We baseren ons op een vanaf het begin van de jaren zeventig in ontwikkeling zijnde Praktijktheorie 'met een grote P' die door vele collega's, opleiders en studenten al jarenlang is ontwikkeld en uitgetoetst. Deze theorie heeft met name de opleiding in Groningen in de laatste tien jaar in sterke mate gedomineerd. Het is een dynamische theorie die steeds in ontwikkeling blijft. Kenmerkend is het consistent en coherent zijn.

De belangrijkste kenmerken en wijze van ontwikkelen van deze praktijktheorie is beschreven in **hoofdstuk 3**. Op basis van deze Praktijktheorie accentueren we meerdere opvattingen en voegen die met praktische handelingsaanbevelingen samen tot een 'krachtige' leerwerk omgeving óf leer- en sportomgeving. Deze is verder beschreven in **hoofdstuk 4**.

Ontwikkelingslijn 3.

Toepassen van het onderwijsleermodel 'actief leren onderwijzen' in opleiding en school als voorbeeld van een stimulerende leer- en sport of leerwerk omgeving. Het concept wordt in de vorm van een project zo mogelijk in een team ontwikkeld.

Zo'n leeromgeving functioneert op alle onderwijs-, leer- en werkniveaus binnen het onderwijs en deels ook in de sport. Invulling en belang van aspecten verschillen per niveau of onderwijstype en moeten de mogelijkheden van betrokkenen en situatie worden afgestemd. Het innovatieve concept 'actief leren onderwijzen' beoogt het gedrag van (aanstaande) vakleraren te beïnvloeden en te ontwikkelen c.q. veranderen. Dat proces kost tijd. Het is gebaseerd op een deels cyclisch en spiraalsgewijs verloopend leerproces van achtereenvolgens:

- experimenteren op basis van het model 'ALO',
- in praktijk brengen, uitproberen,
- evalueren en reflecteren,
- theoretiseren of ontwikkelen van de Praktijktheorie én de eigen praktijktheorie,
- vervolgens weer experimenteren.

Dat 'vernieuwende' onderwijsconcept is door ons in de opleiding samen met vakleraren en studenten ontwikkeld. De ontstaansgeschiedenis van dit model is beschreven in **hoofdstuk 3 en 4**. Het model is zowel in een opleiding als in een school voor elk onderwijstype te gebruiken. Het kan wel andere

accenten en soms deels een wat andere inhoud krijgen. Het geldt niet alleen voor lerenden zoals studenten of leerlingen, maar ook vakleraren zelf kunt het in hun leerwerksituatie toepassen. Leren leidt tot ontwikkelingen die je deels in gedragsverandering terugziet. Je ziet wat vakleraren doen (geleefde beeld) en je hoort wat ze tegen hun leerlingen zeggen (gesproken beeld). Verder praat je met hen over het waarom van de keuzes in hun vak (besproken beeld). Dit alles geeft een compleet beeld van waar een vakleeraar voor staat. Veranderen van gedrag kan verschillen in de mate waarin dat gebeurt. Veranderen is 'vernieuwen' als iets totaal anders moet worden gedaan. Veranderen is 'verbeteren' als een bestaande aanpak of inhoud (nog) beter in praktijk kan worden gebracht (De Caluwé & Vermaak, 2002; Kwakman, 1999). Professionele ontwikkeling betekent dat een individuele professional of een professioneel werkend team voortdurend probeert te veranderen. Dat houdt nooit op. Prikkelers voor 'veranderen' kunnen worden gehaald uit:

- vakconcepten, concerns of opvattingen over wat belangrijk is of zou moeten zijn in het vak,
- kritische reflecties op het eigen functioneren en dat van het team,
- ontwikkelingen signaleren op het gebied van het onderwijs, het bewegingsonderwijs, het bewegingsgedrag van de jeugd en de 'sport en bewegingscultuur',
- gebruik maken van inspirerend gedrag van (vak)collega's of vierdejaars studenten,
- gebruiken van (vak)literatuur als wegwijzer en
- bezoek van studiedagen, congressen en cursussen die u kunnen inspireren.

In **hoofdstuk 5 en 7** gaan we hier op in.

Ons vak is niet het enige gebied waarin vakleraren 'leren en ontwikkelen'. We doen zelf aan sport, we zitten in een bestuur van een volleybalclub, we coachen een jeugdteam, ...om het maar even tot sporten en bewegen te beperken. Maar...er is natuurlijk op nog veel meer gebieden wat te leren. Alles wat we belangrijk vinden noemen we waardegebieden en die gebieden krijgen van ons per periode een andere prioriteit. Als er relatieproblemen zijn of mijn kinderen willen niet wat ik wil dan is het werk even minder opportuun. De leercyclus heeft de charme ook de diepgang van het leren te bevorderen: naast enkelslag leren (leren van regels, leren praktisch te handelen) ook dubbelslag leren (leren van principes of opvattingen)/drieslag leren (leren op basis van een 'krachtige' leeromgeving). Leren wat ertoe doet gebeurt op momenten waarin ik vooraf, tijdens of erna bewust *waarneem* en besluit om de volgende keer anders te handelen. Dat kan een geringe verandering zijn: 'ik organiseer een bewegingssituatie wat anders' of een ingrijpende: 'ik probeer veel meer probleemsturend en vragend les te gaan geven'. Vele leerervaringen samen geven een ontwikkeling bijvoorbeeld aansluitend op die laatste ervaring: 'ik laat leerlingen steeds meer zelfstandig en zelfsturend aan de gang gaan – ik stuur indirect bijvoorbeeld meer doormiddel van taken'. Om dat te kunnen heb ik 'leren leren' toegepast. Ik pas schema's/modellen, werkpatronen en vuistregels toe. Daarbij is gerichtheid op het projectthema, bijvoorbeeld het 'actief leren onderwijzen', nodig om koers te bepalen en alle te verwerven kennis, vaardigheden en attitudes daaraan te koppelen. Het concept sluit aan bij 'praktijkbeeld C' en beoogt het didactisch handelen van (aanstaande) vakleraren op twee niveaus te beïnvloeden:

- a op praktijkniveau met nadruk op enkelslag leren (leren van regels) en
- b op theorie-, conceptueel of methodeniveau met nadruk op dubbelslag leren (leren van schema's, werkpatronen en vuistregels) én drieslag leren in leeromgevingen.

Ontwikkelingslijn 4.

Ontwikkelen kent in ons vak vier richtingen die alleen of samen kunnen voorkomen:

- ontwikkeling in onderwijsleerinteracties gericht op verbreden of verbreden én verdiepen (beperkte of ruime omgangsentwikkeling)
- teamgerichte vakontwikkeling
- schoolgerichte ontwikkeling
- extern gerichte vakontwikkeling

De professionele ontwikkeling van elke leraar is een werkend leren. Al doende worden ervaringen opgedaan en terloops worden deze geëvalueerd en wordt erop gereflecteerd. Ontwikkelen gebeurt

dus 'al hollend'. Voor een vakleraar is dat net zo. Wellicht dat een betere conditie bij dat 'hollen' tot 'steady states'. Al hollend elkaar bijpraten zou moeten kunnen. Ontwikkelen heeft meerdere gerichtheden.

- Het omgaan met lerenden in sport- en bewegingssituaties leidt tot *ontwikkeling in onderwijsleerinteracties*: leren sporten én bewegen! Die aandacht kan bedoeld zijn om leerervaringen van lerenden te verbreden of te verdiepen. In het eerste geval gaat het om het leren uitvoeren van verschillende en relatief onbekende bewegingsactiviteiten. Dat betekent 'verbreden' van de bewegingservaring. In het tweede geval gaat het om het verbeteren van een bewegingsgebied (voetbal bijvoorbeeld) én het leren hoe je dat sporten (voetballen) en bewegen (spelen) zelf kunt leren én verbeteren. Dat betekent: 'verdiepen'. Voor dat tweede is een rijker arsenaal aan didactische kennis en vaardigheden van de vakleraar nodig die ook bewust meer gevarieerd moet worden toegepast om het te realiseren. Het gaat hier om het bij lerenden ontwikkelen van een meervoudige sport- en bewegingscompetentie. De keuze is: alleen verbreden óf verbreden én verdiepen.
- Het omgaan met (vak)collega's afzonderlijk en als vaksectie leidt tot *teamgerichte vakontwikkeling*. Het is zeer aannemelijk dat vakontwikkeling op een school in sterke mate een gezamenlijke teamactiviteit is. Leren vindt immers plaats op korte én lange termijn en een goede keuze van het totale aanbod bepaalt de kwaliteit van veelzijdig onderwijs. Samenwerkend leren is de beste vormgeving van teamwerk.
- Het lesgeven in een vak of vormingsgebied is één taak. In een schoolorganisatie zijn ook nog begeleidingstaken, beheers- of coördinatietaken en ontwikkelingstaken uit te voeren. Een leraar kan parallel of in de loop van de loopbaan zich meer schoolgericht gaan gedragen. Het meer gaan richten op vorm- en inhoudgeving van onderwijsbeleid in een school. Een *schoolgerichte ontwikkeling* dus.
- De vakontwikkeling kan ook extern gericht gaan worden. Je geeft workshops op studiedagen, neemt deel aan vak- of onderwijsgebonden cursussen, neemt deel aan KVLO-werkgroepen. *Extern gerichte vakontwikkeling* beoogt het coachen van anderen op onderwijsinhoudelijk gebied of vorm- en inhoudgeving van het beleid van een vakorganisatie.

De mate van ontwikkeling van elk aspect is een persoonlijke zaak en op eigen 'tevredenheid' of 'naar voldoening' gericht. De lat kan hierbij hoog of laag worden gelegd en is afhankelijk van eigen normen en behoeften aan perfectie. **Zie hoofdstuk 2 en 7.**

Ontwikkelingslijn 5.

Mensen leren op verschillende praktijkgebieden vergelijkbare of met elkaar verband houdende zaken. Onderwijs beoogt lerenden daar wendbaar in te laten functioneren. Duaal leren veronderstelt elkaar aanvullend of op elkaar afgestemd leren. Lerenden leren 'sporten en bewegen' maakt leren van transfer noodzakelijk. Het gaat om het leren oplossen van bewegings- en ensceneringsproblemen met behulp van schema's/modellen, werkpatronen en vuistregels.

De wettelijke aanduiding van ons vak is 'lichamelijke opvoeding'. Ondanks dat kiezen opleidingen voor andere typering. Dat hangt samen met wat je als kern van het vak/beroep ziet. De CALO-Zwolle praat over bewegingsonderwijs en de ALO-Groningen, nu Instituut voor Sportstudies geheten, spreekt van 'sportontwikkeling' en soms 'sportonderwijs'.

We kennen de afdeling sportontwikkeling en leiden sportdocenten op. Daarnaast is er een afdeling 'sportmanagement' en 'sportgezondheidskunde'. Omwille van die eenduidigheid is daarom ook voor sportontwikkeling gekozen. Een keuze die tot verwarring kan leiden omdat zowel in de opleiding, de school, maar ook in de schoolsport geen 'sportontwikkeling' in de letterlijke zin van het woord plaatsvindt en met het begrip sportdocent al gauw aan een trainer-coach van een sportorganisatie kan worden gedacht.

'Sport' heeft voor ons in dit verband de betekenis van: (a) een spel- of 'game'-karakter én (b) er is sprake van presteren. Dat laatste kan betekenen: (1) vergelijken met jezelf, (2) vergelijken met anderen (wedstrijd) of (3) gewoon doen (bewegen om het bewegen). Sporten zijn

bewegingsvaardigheidsspelen (voetbal, judo, skateboarden) of bewegingsactiviteiten (fitness). Vaardigheidsspelen zoals denksporten of schaken zijn wel 'sport', maar zijn voor ons niet interessant.

Wij zijn daarom voorstander van de typering: onderwijs in 'sporten én bewegen'. Anders gezegd: 'een beetje beter leren voetballen én leren spelen'. Het belang van 'leren van en door transfer' geeft voor die keuze de doorslag. Het is leren 'dat het naar twee kanten afspelen van de bal en zo mogelijk ook in de diepte' een tactisch principe is dat bij veel doelspelen toegepast kan worden. Principes spelen een rol met het slim oplossen van sport- en bewegingsproblemen (bijvoorbeeld 'scoren') én ensceneringsproblemen (bijvoorbeeld: 'elkaar aanwijzingen bij het turnen geven'). Die laatste categorie slaat op het organiseren of ontwerpen van sport- of bewegingsactiviteiten. Net als in andere vakgebieden vindt leren op school in een pedagogische context plaats. Wij zijn daarin niet uitzonderlijk of de enige. De vakleraar kan dus met een gerust hart leraar in 'sporten en bewegen' zijn.

In **hoofdstuk 6** wordt het belang van 'duaal leren' en in **hoofdstuk 4** het belang van 'leren van en door transfer' aangegeven.

Ontwikkelingslijn 6.

Ontwikkelen op een werkplek zou je samen moeten doen. Professioneel werkende en lerende teams zijn voorwaarde voor continue vakontwikkeling. Door het samenwerkend leren houden vakleraren in een vaksectie elkaar op scherp. Mocht dit ontbreken dan rest een samenwerkend leren binnen andere teams in de school (schoolgericht leren) óf leernetwerken met vakcollega's buiten de school (vakgericht leren).

De verandergerichtheid van de vaksecties die bij de verschillende praktijkbeelden horen komen vrijwel overeen met die van de vakleraren en hun 'beelden'. Zie figuur 3.

| Praktijkbeeld A | Praktijkbeeld B | Praktijkbeeld C |
|--|--|---|
| In de afgelopen vijf zijn drie (20%), twee (60%) of één (10%) nieuw(e) bewegingsgebied(en) aan het programma toegevoegd. | In de afgelopen vijf zijn drie (5%), twee (10%) of één (20%) nieuw(e) bewegingsgebied(en) aan het programma toegevoegd. | In de afgelopen vijf zijn drie (15%), twee (55%) of één (30%) nieuw(e) bewegingsgebied(en) aan het programma toegevoegd. |
| De invoering van nieuwe bewegingsvormen verschilt per docent. Van de coaches geeft 65% aan dat redelijk veel te hebben gedaan. | De invoering van nieuwe bewegingsvormen verschilt per docent. Van de coaches geeft 75% aan dat redelijk veel te hebben gedaan. | De invoering van nieuwe bewegingsvormen verschilt per docent. Van de coaches geeft 85% aan dat redelijk veel te hebben gedaan. |
| Van de coaches geeft 65% aan ontwikkelingen in en rondom het onderwijs te volgen. Hiervan geeft 10% aan zich er ook door te laten beïnvloeden. | Van de coaches geeft 60% aan ontwikkelingen in en rondom het onderwijs te volgen. Hiervan geeft 20% aan zich er ook door te laten beïnvloeden. | Van de coaches geeft 85% aan ontwikkelingen in en rondom het onderwijs te volgen. Hiervan geeft 40% aan zich er ook door te laten beïnvloeden. |
| Verbeteringen in het eigen onderwijsgedrag zijn volgens 15% van de coaches nodig op het punt van de 'omgang met leerlingen'. | Verbeteringen in het eigen onderwijsgedrag zijn volgens 10% van de coaches nodig op het punt van de 'omgang met leerlingen' en 20% noemt de eigen 'onderwijs- aanpak'. | Verbeteringen in het eigen onderwijsgedrag zijn volgens 5% van de coaches nodig op het punt van de 'omgang met leerlingen', 10% noemt 'verbeteren van het programma' en 30% noemt de eigen 'onderwijsaanpak'. |
| Het jaarlijks ontwerpen van plannen en leermiddelen gebeurt bij 15%. Dat de sectie vooral een bijdrage aan de sportieve sfeer | Het jaarlijks ontwerpen van plannen en leermiddelen gebeurt bij 25%. | Het jaarlijks ontwerpen van plannen en leermiddelen |

| | | |
|---|---|---|
| <p>op een school levert wordt door 70% onderschreven.</p> <p>De ervaren taakbelasting wordt door 35% als 'zwaar', 55% als 'redelijk' en 10% als 'licht' benoemd. Bij hen die de belasting als 'zwaar' typeren is 'fysiek (zeer) zwaar' voor 60% een reden en 'psychisch (zeer) zwaar' voor 40% een reden.</p> | <p>De sectie levert een bijdrage aan de sportieve sfeer op een school (80%) en vervult meerdere op schoolniveau (40%).</p> <p>De ervaren taakbelasting wordt door 5% als 'zeer zwaar', 25% als 'zwaar' en 70% als 'redelijk' benoemd. Bij hen die de belasting als '(zeer) zwaar' typeren is 'fysiek (zeer) zwaar' voor 80% een reden en 'psychisch (zeer) zwaar' voor 20% een reden.</p> | <p>gebeurt bij 65%.</p> <p>De sectie levert een bijdrage aan de sportieve sfeer op een school (90%), vervult meerdere op schoolniveau (60%) en draagt actief bij aan het schoolbeleid (30%).</p> <p>De ervaren taakbelasting wordt door 25% als 'zwaar' en 75% als 'redelijk' benoemd. Bij hen die de belasting als 'zwaar' typeren is 'fysiek zwaar' voor 20% een reden en 'psychisch zwaar' voor 80% een reden.</p> |
|---|---|---|

Figuur 3 Verandergerichtheid van de secties per praktijkbeeld

De resultaten van eerder onderzoek naar de professionaliteit van vaksecties (Kamphorst & Tuinenga, 1995) worden hiermee vrijwel opnieuw bevestigd: (a) professioneel werkend en lerend: in 1995 (10%), in 2006 (15%); (b) werkt samen en opereert in enige mate collegiaal: toen (20%), nu (15%); (c) werkt minimaal samen: toen (70%), nu (70%).

Samenwerkend leren volgens 'praktijkbeeld C' is voor vakontwikkeling van groot belang en zorgt voor continue arbeidsvreugde. Het zijn vooral de dicht bij elkaar staande collega's die hierop van invloed zijn. Bij voorkeur dus doen in een vaksectie. In leernetwerken tref je collega's op afstand aan die zich willen ontwikkelen. Dan is elk leernetwerk van waarde.

In **hoofdstuk 5** wordt op de kenmerken van en condities voor dat samenwerkend leren ingegaan.

Ontwikkelingslijn 7.

Samenwerkend leren in een team gebeurt het beste op basis van een (leer)project. Het projectthema is 'breed' van aard, kent meerdere uit te voeren taken en vereist daarvan een verdeling onder de teamleden.

Het vereist een ontwikkeling van de (onderwijs)organisatie, (onderwijsleer)inhoud en (onderwijs)aanpak inclusief de wijze van beoordelen zoals bij het thema 'actief leren onderwijzen'. De drie projectontwikkelingslijnen komen in elk teamoverleg aan bod.

Projectmatig werken is beschreven in **hoofdstuk 3 en 6**. Het gebeurt op alle niveaus.

Ontwikkelingslijn 8.

Projectmatig werken beperkt zich niet alleen tot een gebeuren in een vaksectie. Een systematische vakontwikkeling vindt plaats binnen netwerken of cellen die kunnen bestaan uit vakleraren, trainers, studenten, leerlingen en/of opleiders. Bij voorkeur bevatten deze verschillende expertises.

Opzet en werkwijze worden beschreven in **hoofdstuk 6, 7 en paragraaf 8.1**. Bij voorkeur is er sprake van afwisselend ontwikkelen van een programma en een bijbehorende aanpak/ manier van leren én praktijkgericht onderzoeken. Dergelijke onderwijsontwikkelings-onderzoek biedt de mogelijkheid praktijkproblemen op een adequate manier aan te pakken. In het netwerk/cel beschikt minimaal één persoon over zo'n kerncompetentie. Het is een vorm van praktijktheorieontwikkeling (van kleine p én grote P).

Professionele ontwikkeling gebeurt in elk beroep. Maar ook in elk beroep in een verschillende mate en dat hangt af van het belang van je handelen. Een chirurg die niet goed weet hoe hij moet opereren zal na een sterfgeval vroeg of laat door de mand vallen. Als in ons vak de veiligheid gewaarborgd is, is er verder geen vraag naar de kwaliteit van het vakonderwijs en zelfs niet van wat leerlingen in onze

lessen leren. We kunnen ongestraft freewheelen. Als leerlingen dan ook blijken in alle gevallen onze lessen 'leuk' te vinden hebben we een vrij mandaat. Door het onderzoek naar de kwaliteit van de lichamelijke opvoeding weten we nu meer. Het varieert van: 'het deugt van geen kanten' tot 'het is klasse wat hier gebeurt'. Is het professioneel handelen en de professionele ontwikkeling te sturen? Dát willen we nagaan.

1.3 Onderwijsontwikkelingsprojecten

Het gaat in dit hele verhaal over vijf projecten die samen de professionele ontwikkeling van vooral vakleraren in beeld brengen én antwoord geven op de vraag: is het te beïnvloeden en onder welke condities? De projecten onderscheiden zich op de volgende punten. Zie figuur 4.

| | <i>Project 1 EVALO</i> | <i>Project 2 OMALO</i> | <i>Project 3 TGFAL</i> | <i>Project 4 LBO</i> | <i>Project 5 PROP</i> |
|-----------------------------------|---|---|---|--|--|
| <i>Prikkel tot veranderen</i> | Niet aanwezig maar registratie van feitelijke situatie | Student-stagiair wil zichzelf en coach ontwikkelen/ veranderen | Deelname aan innovatief-project | Eigen ambitie om zich te ontwikkelen | Vertellen van loopbaan-verhaal |
| <i>Leerproject of leernetwerk</i> | Student alleen, in ALO-leer-team samen met coach | In een trio + student in ALO-leerteam | In duo's en als team van onderzoekers en ontwikkelaars | 'Community of practice' | Niet van toepassing |
| <i>De kartrekker in het team</i> | Student leert hoe te onderzoeken en stelt beginsituatie voor een volgend project vast. | Student is de kartrekker voor het innovatieproces | Onderzoeksgroep is de kartrekker | Eén of meerdere deelnemers zijn de kartrekker(s) | Niet van toepassing |
| <i>Betrokkenen</i> | Student, Schoolcoach, ALO-leerteam, Opleider | Student, Schoolcoach, ALO-leerteam, Opleider | Vakleraar Sporttrainer Opleider | Vakleraren en opleider | Vierdejaars studenten en vakleraren die verschillen in onderwijs-ervarings-jaren |
| <i>Aard van de ontwikkeling</i> | Vaststellen van opvatting over leren van leer-lingen en docent zelf. Beeld van het feitelijk functioneren van vakleraren. | Veranderen van ontwikkelings-bekwaamheid. Ontwikkelen van een module. | Veranderen van ontwikkelings-bekwaamheid van leraar/ trainer en leergedrag van lerenden. Ontwikkelings-competentie van opleider en leraar/trainer verbeteren. | Veranderen van ontwikkelings-bekwaamheid en onderwijs-gedrag | Beschrijven van de eigen ontwikkeling en onderwijs-gedrag in de loop van het beroep. |
| <i>Aard van het onderzoek</i> | Proces- en product-evaluatie-onderzoek | Actieonderzoek | Actie- en proces-/product-evaluatie-onderzoek | Actieonderzoek | Narratief onderzoek |
| <i>Ontwikkelaar</i> | Vierdejaars | Schoolcoach | Vakleraren en | Vakleraren | N.v.t. |

| | | | | | |
|------------------------------|---------------------|--|---|---|--|
| * <i>Onderzoeker</i> * | student Opleider | Vierdejaars student | sportcoaches Opleiders | Opleider | Opleider |
| <i>Producten</i> | Praktijkbeelden | Module(s) en werkboek met leermiddelen | Verbreding en verdieping van onderwijsgedrag en leermiddelen. | Module en werkboek met leermiddelen | Functionerings- beeld van jezelf |

Figuur 4 Verschillen in aspecten binnen de vijf projecten

* Ontwikkelaar staat voor de collega die vooral bezig is met het ontwikkelen van het eigen onderwijsgedrag, plannen en leermiddelen. Onderzoeker staat voor de collega die vooral nagaat hoe een ontwikkeling verloopt en deze probeert te stimuleren.

De verschillende aspecten uit figuur 1 worden in de volgende hoofdstukken nader toegelicht. De projecten zijn als volgt te typeren.

Project 1 Evaluatie van lichamelijke opvoeding (EVALO)

In de periode 2004-2006 is met behulp van vierdejaars studenten onderzoek gedaan naar hoe het bewegingsonderwijs in vooral het voortgezet onderwijs en bij vakdocenten in de provincies Groningen, Friesland, Drenthe en Overijssel vorm en inhoud krijgt. Hoe verantwoordt de vakdocent het bewegingsonderwijs op zijn school? En: wat leren leerlingen feitelijk op het gebied van sporten en bewegen op school?

Het is voor de studentonderzoekers tevens een beginsituatieanalyse van een school waarop stage wordt gelopen en het vervolg in het eigen afstudeerproject (OMALO). Het onderzoek is onderdeel van een landelijk project van het Mulier Instituut te 's-Hertogenbosch naar de kwaliteit van de lichamelijke opvoeding in Nederland. Het levert beelden op van de kwaliteit van het professioneel handelen van vakdocenten en hun invloed op wat leerlingen (waarschijnlijk) leren. Het eindverslag is in 2006 als een intern rapport geschreven en gericht verspreid. De resultaten van het onderzoek zijn in dit boek opgenomen. Er is hierover in het 'Tijdschrift voor Lichamelijke Opvoeding' (België) (2006) én de 'Lichamelijke Opvoeding' (2007) gepubliceerd. Het grootste deel van de resultaten is in **hoofdstuk 1** te vinden.

Project 2 Ontwerpen van Modules gericht op een meer Actief Leren Onderwijzen (OMALO)

In de periode 2005-2007 zijn circa tachtig werkveldcoaches betrokken bij het samen met vierdejaars studenten en opleiders ontwerpen en uitvoeren van modules op een bepaald sport- of bewegingsgebied met als kenmerkende aanpak: 'actief leren onderwijzen'. Het concept wordt in hoofdstuk 3.3 nader beschreven. Een module bestaat uit een samenhangende beschrijving van inhoud, aanpak en beoordelen van leerervaringen van lerenden op een bepaald sport- of bewegingsgebied gedurende een schoolperiode. De verwachting is, dat zowel het handelen van de coach in het werkveld, de vakbegeleider van een vierdejaars student op een school, als de student-stagiair in de loop van het project en door het al doende hiermee bezig zijn, verandert. Het vindt plaats in leerprojecten bestaande uit: een student, een werkveldcoach als begeleidend vakdocent van de student én een opleider als begeleider van de student op het opleidingsinstituut. De nadruk ligt op competentieontwikkeling van alle betrokken in 'leernetwerken', ontwikkelcellen of leerprojecten. De onderzoeksvragen zijn:

Leiden leerprojecten, waarin een werkveldcoach, een vierdejaars stagiaire en een opleider samenwerken bij het ontwerpen en uitvoeren van een module tot veranderingen in het onderwijsgedrag?

Werkt dit onderwijsgedrag voor leerlingen meer activerend?

Het project wordt gedaan met vakleraren. De beste aanduiding voor je taak: het leren van lerenden stimuleren. Het gaat om collega's in de school én (mede-)opleiders van de ALO, nu HIS, in Groningen.

We doen het met studenten in onze opleiding in Groningen, leerlingen van de deelnemende scholen, en de sporters in sportverenigingen, waarvan hun trainers in TGFAL participeren en die we vaak als 'lerenden' zullen betitelen.

Die trainers zijn feitelijk trainer-coaches en collega's die vakleraar zijn óf een HBO-denken- en werkwijze hebben c.q. functioneren op sportcoachniveau 'vier' of 'vijf'. Ze hebben trainerscursussen van een bond gevolgd of volgen deze nog. Een trainer mét een andere HBO-opleiding dan die van de ALO kan in staat worden geacht zich op zowel sportspecifiek als specifiek didactisch-theoretisch gebied tot op HBO-niveau in zijn 'tak-van-sport' te ontwikkelen. Opzet, resultaten en conclusies worden in **hoofdstuk 8** besproken.

Project 3 Teaching Games For Active Learning (TGFAL)

In de periode 2005-2007 onderzoeken en ontwikkelen opleiders, vakleraren en trainers het meer actief leren onderwijzen of trainen. Al werkend en lerend worden innovaties op school en in de sport uitgevoerd. De groep opleiders fungeert als een COP en datzelfde geldt voor elk ontwikkel- en onderzoeksteam. Doel is:

- door een meer activerende didactiek lerenden (leerlingen of sporters) tot meer zelfsturend leren stimuleren c.q. tot een meer verbredend, verdiepend en gevarieerd leren en sporten dan in een referentiegroep,
- het opzetten van een (inter)nationaal onderzoeks- en ontwikkelingsnetwerk.

Naast het antwoord op de vraag van 'wat leren lerenden in zo'n context eigenlijk?' gaat het ook om: 'kan een vakleraar of trainer al werkend alleen en samen de eigen onderwijs- of trainingsdidactiek meer activerend maken?' Lerenden leren daardoor beter te spelen én leren hoe ze zichzelf en anderen beter kunnen leren spelen. De onderzoeksvragen zijn:

Leren leerlingen/sporters meer of breder, diepgaander en gevarieerder wanneer het 'actief leren onderwijzen/trainen' gedurende twee jaar de dominante aanpak is?
Door welke condities kunnen docenten/coaches hun onderwijs- of coachgedrag veranderen en meer activerend maken?

Door publicaties in onder andere vaktijdschriften in Engeland en Duitsland en workshops of presentaties op congressen en bij Universiteiten proberen we onze aanpak te verspreiden, ervaringen met elkaar te delen en interesse tot participatie in onderzoek en ontwikkeling te bevorderen. Het is de bedoeling dat er een tweede tweejarig ontwikkelings- en onderzoeksrondte volgt. Aansluitend op dit project wordt in samenwerking met uitgeverij Edu'actief te Meppel aan een CDRom, met 'leermiddelen voor leren leren' en voor gebruik door leerlingen in het voortgezet onderwijs, gewerkt. Een eerder ontwikkelde CDRom over 'vernieuwend spelonderwijs' wordt eveneens door Edu'actief uitgegeven. De resultaten van het onderzoek worden hier beschreven. De opzet, resultaten en conclusies worden in **hoofdstuk 9** besproken.

Project 4 Leergang Bewegingsdidactisch(e) Ontwerpen (LBO)

In de periode 2005-2007 werken en leren vakcollega's in een 'leernetwerk' of 'ontwikkelingscel'. Het doel is om onszelf door zo'n samenwerkingsverband te ontwikkelen. Dat gebeurt door het delen van ervaringen en de reflectie daarop. Deze ervaringen zijn vooral bewegingsdidactisch georiënteerd. Er wordt al snel gekozen voor het gezamenlijk ontwerpen van een module softbal/honkbal met een door leerlingen als 'krachtig' ervaren leer- en sportomgeving. We voeren de module individueel in lessen uit. De onderzoeksvraag in dit onderzoek is de volgende.

Leidt een leernetwerk van vakcollega's door het delen van ervaringen en diepgaande reflectie op het vakgebonden praktisch en theoretisch handelen tot professionele ontwikkeling?

De opzet, resultaten en conclusies zijn in **hoofdstuk 8** te vinden.

Project 5 Professioneel professionaliseren (PROP)

Het onderzoek loopt van mei 2006 tot en met juni 2007. Hoe kijkt een (aanstaand) vakdocent naar de eigen professionele ontwikkeling in de loop van een beroepsloopbaan? Aan de hand van een eigen loopbaanverhaal wordt gezocht naar het 'wat, hoe, waardoor en waarom' iemand verandert. Er zijn loopbaanverhalen van tien vierdejaars studenten en ruim veertig vakleraren verzameld. De groep is een selecte groep van collega's die 'potentieel op veranderen zijn gericht'. Allen hebben passie voor hun werk, tonen een professionele werkhouding en hebben een brede interesse in (de didactiek van) Sport en Bewegen. Ze werken in verschillende typen onderwijs en verschillen in onderwijservaring. Het grootste deel van hun weektaak bestaat uit lesgeven. De centrale vraag in dit onderzoek luidt:

Waardoor vindt vanuit het perspectief van een vakdocent en in de loop van de beroepsloopbaan professionele ontwikkeling of gedragsverandering plaats?
Zijn er kenmerkende verschillen tussen het leren en veranderen van vakcollega's die van factoren als 'mate van onderwijservaring', 'man-vrouw zijn' of 'werksituatie' afhankelijk zijn?

De opzet, resultaten en conclusies zijn in **hoofdstuk 9** te vinden.

In de teksten wordt steeds naar de verschillende projecten verwezen. Aan de vijf projecten samen nemen in totaal 170 vakleraren, 12 opleiders, 170 studenten en 320 leerlingen en sporters deel. Deze projecten vormen één ontwikkelings- en onderzoeksactiviteit van het kenniscentrum van het Instituut voor Sportstudies. De activiteiten van dit centrum beogen kennisverzameling, kenniscirculatie en kennisgroei of -ontwikkeling te bevorderen binnen het Instituut en werkvelden. Het gaat om kennis die kan worden toegepast, die werkt. Dat betekent:

- opslag van kennis en deze toegankelijk maken: een bibliotheekfunctie,
- uitwisselen van kennis met anderen: een forumfunctie,
- ontwikkelen van nieuwe kennis: een innovatieve functie.

In de projecten komen al deze functies aan de orde. De bibliotheekfunctie door publicaties, overleg en gebruik van blackboard. De forumfunctie door het streven naar samenwerkend leren binnen de projectteams. De innovatieve functie door het zoeken naar praktische kennistoepassingen en innovatieve probleemoplossingen. Onderzoek, ontwikkeling en implementatie in werksituaties wordt bevorderd door de keuze voor actie- of onderzoek en onderwijsontwikkeling. Het is praktijkgericht onderzoek. We willen op deze manier bijdragen aan de verbetering en vernieuwing van de beroepspraktijk en aan interne en externe kenniscirculatie. We zijn gericht op de professionele ontwikkeling van (aanstaande) professionals inclusief de onderzoekers of opleiders door vooral al-werkend-leren.

De innovatie is dus zowel intern als extern gericht en beoogt vooral het verbeteren van het professioneel handelen. Met drie projecten (OMALO, TGFAL, LBO) streven we ook naar het vormen van een (inter)nationaal persoonlijk georiënteerd én institutioneel (kennis)netwerk. In deze projecten wordt naar verwachting door het stimuleren van 'actief leren onderwijzen' bij lerenden een positieve sport en beweegattitude ontwikkeld. Dat zien we als een belangrijk aspect van een actieve leefstijlontwikkeling.

Het kenniscentrum fungeert als een team van onderzoekers. De verbindingen met collega's uit een afdeling in de zin van 'samen onderzoeken en ontwikkelen' was niet beoogt, maar is in de hier beschreven ontwikkelingsonderzoeken wel een feit. Het gaat bij deze projecten juist om het samen ontwikkelen en onderzoeken, het samen doen aan vakontwikkeling, van vakleraren én opleiders.

1.4 Mijn beroep: geven van onderwijs in sporten en bewegen

Het beroep is: geven van onderwijs in sporten en bewegen of het geven van sporttraining op HBO-niveau. De beroepsbeoefenaar heeft de intentie het sporten en bewegen van mensen te verbeteren. Door studie, werkervaring en reflectie ontwikkelt de beroepsbeoefenaar zijn of haar competenties om professioneel steeds beter te gaan handelen. Hij of zij kan daarmee samenhangende taken optimaal uitvoeren. Daarvoor zijn competenties nodig of kwaliteiten waarmee in een praktijkgebied taken naar

voldoening kunnen worden uitgevoerd. Een competentie is een persoonlijk geïntegreerd geheel of cluster van verwante kennis, vaardigheden en houdingen, dat van invloed is op een belangrijk deel van iemands taak (functie, rol, verantwoordelijkheid) in een bepaalde omgeving. Het resultaat kan worden vastgesteld op basis van aanvaarde relatieve normen én kan worden verbeterd.

Het vak kent wettelijk en in het algemeen taalgebruik verschillende aanduidingen zoals: gymnastiek, lichamelijke oefening, bewegingsonderwijs en lichamelijke Opvoeding. In Duitsland is na het gebruik van 'Leibeserziehung' nu 'Sportunterricht' nog steeds gangbaar.

'Bewegen en sport' wordt door de vakbond van vakleraren (KVLO) nu gebruikt om dat 'sport' een actueel thema is. De volgorde voorkomt onduidelijkheid met de MBO-opleiding 'sport en bewegen'. Onze overwegend voorkeur voor 'sportgerichte bewegingseducatie' betekent dat wij in het vervolg spreken van onderwijs in 'sporten en bewegen' of sporttraining. Leren 'sporten en bewegen' doen lerenden (leerlingen én studenten van ALO's) in de school en in een sport. Ze leren dual, op twee fronten tegelijk. Afstemming daartussen versterkt het meer inzichtelijk leren.

De vakleraar 'Lichamelijke Opvoeding (LO)', de wettelijke aanduiding, functioneert op een school. Het vak is onderdeel van het beroep van sport- en bewegingsbeïnvloeders. Opleidingen vinden plaats op MBO en HBO-niveau. Op MBO-niveau is de beroepsopleiding gericht op het trainer (en coach) worden op een bepaald sportgebied. Sportopleidingen kennen vijf functioneringsniveaus. Het MBO-niveau is 'niveau 4'. Niveau 5 is het hoogste niveau van een trainersopleiding op een bepaald sportgebied. Het is gekoppeld aan eerder opgedane specifieke werkervaring én kent ook een mastervariant op HBO-denken- en werkniveau.

Een vakleraar LO wordt op een HBO-instelling opgeleid. In een functie als leraar of trainer worden rollen (bijvoorbeeld leidinggever) en taken (lesgeven) adequaat uitgevoerd. Sommige daarvan zijn kenmerkend voor een functie. Elke rol of taak heeft een behoorlijke substantiële omvang. Voor de uitvoering van rollen en taken zijn (kern)competenties nodig. Bijvoorbeeld: visie hebben..., ontwikkelen van plannen en leermiddelen of begeleiden van leerlingen én collega's. Voor de uitvoering van één taak zijn vaak meerdere competenties in samenhang nodig.

Het zijn de vakleraren, trainers, opleiders en hun vakbondvertegenwoordigers (voor leraren: de KVLO en voor trainers meestal een tak-van-sport gerichte vereniging zoals bijvoorbeeld 'vereniging van oefenmeester in het betaald voetbal' die formeel zouden moeten aangeven wat een 'voldoende niveau' inhoudt. Normen moeten hierbij worden geëxpliciteerd. Een beroepsprofiel en een beroepscode van vakleraren bestaan uit criteria met een vage normindicatie. De impliciete achterliggende subjectieve normen van wat 'goede' professionals zijn is te beoordelen op basis van: een verantwoording (besproken beeld) door de docent zelf, een beschrijving van hem/haar over hoe wordt gehandeld (gesproken beeld) of het kijken naar hoe hij/zij in de les of in de school handelt (feitelijk beeld). Het met elkaar uitwisselen van die complete beoordelingen en het samen bepalen wat dan 'voldoende niveau' is, ontbreekt en blijft impliciet.

Een professional op het gebied van sporten en bewegen is dienstverlener aan leerlingen, sporters, ouders, school- of sportorganisatie. Dienstverlening krijgt vorm in een programma, aanpak en wijze van beoordelen. Deze samenhang noemen we de organisatie van het onderwijs of de sportactiviteit. Het gaat om motorisch, sociaal en cognitief leren én 'leren leren'. Met dat laatste wordt bedoeld: leren hoe je jezelf én anderen beter kunt leren sporten en bewegen.

Een belangrijk nevendoeel van sporten en bewegen in de school of sporten binnen of buiten een vereniging is: het bij leerlingen ontwikkelen van een positieve sport- en beweegattitude. Deze wordt zichtbaar in gedrag, bijvoorbeeld: wekelijks meerdere keren gaan sporten, interesse tonen in sporten en actief leven. De beweger beweegt graag, veel en regelmatig. Sport(en) en bewegen levert een bijdrage aan een actieve leefstijl. Of die leefstijl ook gezond is, hangt van meer factoren af. Doel van het vak of de sport is wel actief leven te bevorderen maar *niet* gezond worden en blijven. Het is wel mooi meegenomen.

Annotaties

¹Timmers, E. (2006). Wat gebeurt er in het bewegingsonderwijs?. Groningen: HIS. Intern rapport.

²Stegeman, H. (Red.).(2007). Naar beter bewegingsonderwijs. Over de kwaliteit van sport en bewegen op school. 's-Hertogenbosch/Nieuwegein: WJH Mulierinstituut/Arko Sports media.

Hoofdstuk 2 Professioneel handelen bij sporten en bewegen

In dit hoofdstuk wordt het beroep van 'bewegingsbeïnvloeder' nader beschreven. Het vak 'sporten en bewegen' is net als elk ander vak geen échte maar een semi-professie. Dat stemt tot nadenken en pogen het vak meer te professionaliseren. Daarvoor is leren en ontwikkelen van de individuele vakleraar en vaksectie nodig en een beeld van wat professioneel handelen kan inhouden. Functioneren als professioneel werkende en lerende vakleraren, teams en organisaties zal iedereen wensen. Tussen wens en werkelijkheid blijft vaak een te groot verschil. We schetsen hiervan enkele beelden. Wellicht een reden tot actie.

Topics uit dit hoofdstuk zijn omkaderd en spelen een rol bij de verdere ontwikkeling en het onderzoek in de verschillende projecten (EVALO, OMALO, TGFAL, LBO, PROP). Voor concrete toepassingen: zie deel 2/CDRom- 'Hulp bij zelfontwikkeling'

2.1 (Vak)leraar zijn: een professie in continue ontwikkeling

Professioneel handelen is een voortdurend proberen een vak of beroep goed uit te voeren en dat steeds beter proberen te doen. Een échte professional beoefent het vak met passie. Wat houdt professioneel handelen verder in? Waarom is het leraarsberoep een semi-professie en wat moet je daarmee? Hoe kun je omgaan met de noodzaak tot een voortdurend blijven professionaliseren? Welke mogelijkheden hebben we en welke omgevingen hebben we daarvoor nodig? Dat teams en de cultuur van een schoolorganisatie een bijdrage kunnen leveren of een hindernis kunnen zijn voor de verdere professionalisering is bekend. Aan welke condities en kenmerken zouden die dan moeten voldoen? Welke discrepanties bestaan er tussen onze ideale beelden en de werkelijke?

Een échte professie heeft de volgende kenmerken:

- een geheel van systematische geordende en overdraagbare theoretische kennis en/of hoge graad van deskundigheid¹;
- een autoriteit om taken die op het gebied van het beroep liggen zelfstandig uit te voeren en daarop gebaseerde beslissingen te nemen²;
- een door de gemeenschap gesanctioneerd prestige³;
- een gerichte beroepsopleiding⁴;
- verantwoordelijkheid voor de professionele ontwikkeling, ligt zowel bij de individuele beroepsbeoefenaar als bij de beroepsgroep als geheel en blijkt uit: continue reflectie op het eigen handelen, cursussen om 'bij' te blijven, bezoek aan congressen en dergelijke, consultatie van collega's en open staan voor feedback en een abonnement op een vakblad⁵;
- een fundamentele oriëntatie op dienstverlening³, veelal geformaliseerd in een ethische beroepscode⁵;
- een bepaalde beroeps cultuur, die gehandhaafd wordt door formele organisaties (beroepsvereniging) en informele collegiale contacten³, alsmede door bepaalde institutionele verbanden⁴.

Een volwaardige professie is volgroeid als differentiatie, institutionalisering en legitimering zijn voltooid en het beroep wettelijke bescherming kent in de vorm van titelbescherming of wettelijk tuchtrecht. Er is dan sprake van een duidelijk taakveld, een beroepsaanduiding, een beroepsvereniging en een formele opleiding. Het beroep van leraar voldoet helaas niet aan alle kenmerken.

De autonomie van een vakleraar wordt beperkt door de schoolleiding, schoolbestuur en overheidsregelingen. Leraren maken in beperkte mate hun eigen plannen en leermiddelen. Het meest gebruikte materiaal wordt door vakdidactici ontworpen. Dat zijn collega's met een aanvullende scholing als onderwijskundige of bewegingswetenschapper die meestal aan een lerarenopleiding of SLO, Instituut voor Leerplanontwikkeling, als vakdeskundige zijn verbonden. Er is weinig invloed van de beroepsgroep op de inhoud van en de toetreding tot de beroepsopleidingen. Vakleraren LO hebben een beroepsprofiel en beroepscode, maar er is geen toezicht en invloed op de kwalificering en toetreding van nieuwe beroepsgenoten¹. Het verkrijgen van een keurmerk en opname in een beroepsregister is inmiddels mogelijk. Op vrijwillige basis worden door de vakvereniging audits uitgevoerd als vorm van kwaliteitszorg. Een beperkt aantal scholen in BO en VO neemt deel aan 'de

sportiefste school van Nederland'. Het zegt iets, maar zeker niet alles over de kwaliteit van de deelnemende scholen.

Vakdocenten zijn niet onderworpen aan controle en disciplinaire maatregelen van beroepsgenoten. Er bestaat geen eenstemmigheid over de bij het vak horende werkprocedures en standaardoplossingen. Als 'beter leren (sporten en) bewegen én leren hoe deze zelf ontwikkeld kunnen worden' ontbreekt, levert het beroep de leerling of de sporter te weinig op. Expertise en oriëntatie op dienstverlening schieten dan tekort. Eisen stellen op basis van het beroepsprofiel en beroepscode, maar deze vervolgens niet regelmatig toetsen bevordert vrijblijvendheid. Het beschikken over en ontwikkelen van een consistente en meer volledige didactische praktijktheorie vindt te weinig plaats. Het verbeteren van de eigen kennisbasis, een betere verantwoording én het elkaar daarop aanspreken is dringend nodig⁶. Het is bijzonder dat er maar twee volledig uitgewerkte praktijktheorieën zijn te vinden: bij de lerarenopleiding van de Christelijke Academie voor Lichamelijke Opvoeding (Hogeschool Windesheim) te Zwolle én bij de lerarenopleiding van de Academie voor Lichamelijke Opvoeding (thans: Hanze Instituut voor Sportstudies, afdeling sportontwikkeling van de Hanzehogeschool) te Groningen.

Kijk op professionaliteit

Er wordt onderscheid gemaakt tussen een beperkte en een uitgebreide kijk op professionaliteit⁷. Er ontstaat daardoor een beeld van 'vakdocent' én een beeld van 'schooldocent'. Eén van beide kan domineren. Zo'n óf-óf-typering is echter niet wenselijk. Elk kenmerk moet in elk beeld voorkomen⁸. Een professionele docent is op vak- én school georiënteerd en weet 'in de tijd gezien' daar een goede balans tussen te vinden. Zie figuur 1.

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

Figuur 1. Typering van een vak- én schooldocent.

De 'én-én'-keuze betekent dat van optimaal professioneel handelen sprake is als persoonlijke vakgerichte ontwikkeling, teamgerichte ontwikkeling, schoolgerichte ontwikkeling én vakontwikkeling naar 'buiten toe' in één baan plaatsvindt.

Dat betekent dat een vakleraar op het gebied van 'onderris in sporten en bewegen' zich zowel praktisch, theoretisch als didactisch (handelen in lessen) voortdurend ontwikkeld. Dat in de vaksectie afspraken worden gemaakt en nagekomen en meer planmatig wordt ontwikkeld. Dat naast de lesgeeftaak in een bepaald vakgebied ook beheers-, begeleidings- en ontwikkelingstaken ten behoeve van school en vakken worden uitgevoerd. Dat in samenwerkingsverbanden met andere scholen of sportorganisaties wordt geopereerd en/of in afdelingsbesturen van de KVLO of vakinhoudelijke werkgroepen wordt geparticipeerd.

Professioneel handelen als gedrag wordt op verschillende manieren gekenmerkt⁹. Zie figuur 2.

| Ondernemend | Praktijkgericht | Onderzoekend | Communicatief | Reflectief | Deskundig |
|-------------------------------------|---|---|--|---|--|
| Leren zelfverantwoordelijk te leren | Leren creatief om te gaan met praktijkproblemen | Leren systematisch informatie te verzamelen en te presenteren | Leren samenwerkend te leren als team. Leren doelgroepgericht te werken | Leren <i>eigen handelen</i> te analyseren en <i>bij te sturen</i> | Leren het <i>vakgebied</i> bij te houden en <i>verder te ontwikkelen</i> |

Figuur 2. Kenmerken van een professional.

Het betekent verwerven van controle over het werk, het kunnen verantwoorden van dit handelen en flexibel kunnen inspelen op wisselende omstandigheden¹⁰. De belangrijkste kenmerken van een professional zijn¹¹:

- houdt zich op de hoogte houden van nieuwe ontwikkelingen en inzichten,
- past deze toe en probeert ze uit in z'n vak en in de school,
- reflecteert op eigen functioneren en
- werkt actief mee aan de ontwikkeling van en uitvoering van schoolbeleid.

In veel beschrijvingen gaat het bij professionaliteit om 'leren-ontwikkelen-veranderen' van het eigen beroepsmatig handelen¹². Individueel en samen met anderen. De kenmerken van *inhoudelijk professioneel handelen* en kernkwaliteiten komen overeen¹³. Ze worden tegenwoordig kerncompetenties genoemd en gelden voor elk beroep.

1. Persoonlijk en vakmatig: conceptueel ontwikkelen, ontwikkelen van visie binnen een vak. Voor een team: beleid maken en strategie bepalen. Accent: rol van denker.
2. Ontwikkelen van reflectieve, communicatieve, samenwerkings- en begeleidingsbekwaamheid. Accent: rol van coach.
3. Ontwikkelen van plannen/programma's, onderwijsleermiddelen en gebruik maken van een gevarieerd geheel aan materialen. Accent: rol van ontwikkelaar.
4. Ontwikkelen van 'krachtige' sport- en bewegingssituaties óf leerwerksituaties en het stimulerend beïnvloeden van leerlingen en collega's. Accent: rol van doener/organisator/coördinator.

In dit onderzoek zijn vier kerncompetenties de indicatoren van professioneel handelen én geeft het niveau aan in welke mate van professionele ontwikkeling op vakdidactisch, vakmanagement en schoolmanagement gebied aanwezig is en de kwaliteit van de uitvoering van onderwijs-, begeleidings-, beheers- en ontwikkelingstaken.

Status van het leraarsberoep

De status van het leraarsberoep is de laatste vijftig jaar in vergelijking met andere beroepen feitelijk niet veranderd. Een leraar verdient redelijk in vergelijking met bijvoorbeeld werknemers in het bedrijfsleven. Niettemin zijn leraren in alle onderwijstypen in de laatste decennia in salarisschalen gekort. Het beroep kent voldoende dynamiek en afwisseling. Hoewel een gemiddelde docent met een volledige baan 45 tot 50 uur in de week werkt, biedt de omvang aan vakantiedagen voldoende compensatie. Dat is namelijk twee maal zoveel als andere werknemers. Onderwijs biedt goede mogelijkheden voor deeltijdwerken. Dat is meer dan in andere beroepsgroepen. Nadeel van het werken in het onderwijs is het carrièrperspectief. Scholen zijn platte organisaties. Functies in de school anders dan die van docenten zijn beperkt. Er zijn weinig doorgroeimogelijkheden. Alleen op onderwijsgebied is persoonlijke ontwikkeling en ontwikkeling als team mogelijk.

Een belangrijk motief voor het werken met plezier in het onderwijs blijft het 'omgaan met jeugd' en 'hen wat willen leren'. Voor jongeren die een baan in het onderwijs zoeken zijn persoonlijke ontplooiing, kennis opdoen en scholing belangrijke trekkers. Wanneer schoolorganisaties in staat zijn om een cultuur van ontwikkeling te scheppen, bijvoorbeeld door meer een 'lerende organisatie met

lerende teams' te worden, komen ze aan die wens tegemoet en verzilveren ze de keuze van beginnende collega's. Maar die laatste verwachting wordt helaas vaak niet, soms nauwelijks en in enkele gevallen hoogstens beperkt gerealiseerd.

De status wordt niet alleen door mensen buiten het onderwijs of de maatschappij bepaald. Het hangt ook samen met het gevoel van betrokkenen in het onderwijs zelf. Zij nemen die ontwikkeling waar als een duidelijke 'daling van status'. Steeds weer is namelijk sprake van inkapseling van eigen inhoudelijke keuzes en manieren van aanpak van onderwijs in wat door de school en/of door het ministerie van Onderwijs als wenselijk wordt gezien. Een professional wordt aan handen en voeten gebonden. Het direct tonen van deskundigheid wordt beperkt. Een vakleraar wordt steeds meer als een generalist gezien die van alles moet weten en kunnen. Expertise of specialisme wordt steeds minder belangrijk gevonden.

De status van de leraar daalt¹⁴. De oorzaak is dat docenten, ouders en leerlingen geen enkele inspraak hebben in de ontwikkeling van de organisatie 'school', de inhoud en de aanpak van het onderwijs. Ze zijn monddood. Het ministerie van Onderwijs maar ook de besturen van grote scholengemeenschappen stellen daarvoor de richtlijnen vast. De ontwikkelingen in het onderwijs zijn meestal top down. De professionals op de werkvloer staan buiten het denkproces die met zo'n ontwikkeling samenhangt. Ze mogen het straks gaan uitvoeren. Tegelijk geeft het verhaal een somber beeld van pogingen tot onderwijs- ontwikkeling zoals in het voortgezet onderwijs in de afgelopen twintig jaar.

Welke status heeft de vakleraar LO? Zijn positie hangt deels van het type onderwijs af. In het HBO treft je naast de opleidingen voor leraren lichamelijke opvoeding 'Sport en Bewegen' alleen nog aan bij economische (sterk sportgericht) of uniformopleidingen zoals de KMA en is daar sterk gericht op fysieke ontwikkeling en (ge)vechtsporten.

Binnen het MBO is de status in het algemeen laag en de plaats van het vak in het geheel van een opleiding onduidelijk. Een meer beroepsgerichte invulling wordt deels of geheel, zoals bij Sport en bewegen, gerealiseerd. Het is vaak alleen een voorbereiding op beroepstesten en/of heeft een algemeen vormende inhoud zoals aandacht voor fitness en aan sport doen.

In het voortgezet onderwijs wordt aan cognitieve vak- of vormingsgebieden een hoge waarde toegekend. De meer expressieve vak- of vormingsgebieden zoals tekenen, handvaardigheid, textiele werkvormen, muziek of 'Lichamelijke Opvoeding' hebben een lage status, tellen vaak niet of beperkt mee bij promotie- of determinatiebeslissingen. LO behoort op dit moment binnen HAVO en VWO tot het 'programma van toetsen en afsluiting (PTA)'. Het 'voldaan hebben' is vaak het enige criterium. Het bewegings- of regelniveau van de lerende binnen het vak is formeel wel, maar feitelijk niet relevant. Over het geheel genomen wordt het belang van 'sporten en bewegen' voor en door leerlingen voldoende gewaardeerd. Het is een vormingsgebied dat waard is om in het scholingsaanbod te worden opgenomen. Voor een studie of opleiding wordt het verder niet zo relevant gevonden. Uitgezonderd de opleidingen voor 'Sport en bewegen' en 'uniform beroepen' in het MBO en voor leraren 'Lichamelijke Opvoeding' in het HBO.

Onderwijs als duursport

Deelnemen aan onderwijsontwikkelingen in de zin van meedenken en meebeslissen, zijn erg beperkt. Toch het voortdurend blijven leren, ontwikkelen en veranderen in het onderwijs nodig. Voor jezelf omdat het daardoor spannend blijft en voor de lerenden omdat je toch actueel op je praktijkgebied moet blijven. Professionaliseren is dan ook het verbeteren van de kwaliteit van dienstverlening aan lerenden. Streven naar een volledige professie en streven naar optimalisering van competenties van lerenden¹⁵.

Al werkend jezelf professionaliseren is een plezierige verplichting als je passie voor je werk hebt. Je hebt er een onderzoekende, kritisch reflectieve beroepshouding voor nodig en bouwt daarmee een eigen beroepsidentiteit op. Het maakt je bewust van je sterke punten, je waardegebieden en het realiseren daarvan in het beroep¹⁶. Doorgroeien in je beroep leer je al in een opleiding. Daar leer je sporten en bewegen, didactisch handelen, ontwerpen, innoveren, kritisch zijn, reflecteren en onderzoeken. De manier van opleiden en het gedrag van de opleiders daarbij is van grote invloed op de manier waarop straks vakleraren in het onderwijs gaan functioneren. Goed voorbeeld doet volgen en het aanvankelijk imiteren en later bewust zijn van opvattingen en daarbij horend gedragsvarianten van opleiders in relatie met het eigen handelen in de schoolpraktijk stimuleert het innoverend handelen op termijn. In het LIO-onderzoek¹⁶ is de bewuste en systematische herkenning en erkenning

van het belang van de opleidingsaanpak de reden dat 'praktijkbeeld C' (zie paragraaf 1.5) uiteindelijk ook leidend voor hun handelen in de praktijk wordt. Van de in 2000 t/m 2003 afgestudeerde LIO's die het onderwijs in zijn gegaan voldoet in 2004, 85% aan het gedrag dat hoort bij 'praktijkbeeld C'. Bij 10% wordt als reden van 'ander gedrag' de slechte werkomstandigheden en/of het onvoldoende functioneren van de vaksectie genoemd.

Het is dus gewenst dat al in de opleiding een meer innovatieve aanpak van het onderwijs in de steigers moet worden gezet. In onze projecten is die innovatie voor studenten: het 'actief leren onderwijzen'. Een student moet dan wel functioneren in een schoolpraktijk waarin dezelfde intenties aanwezig zijn of daar in ieder geval ruimte voor is. Vakleraren LO geven die ruimte vaak. Door het leren en werken in opleiding en school krijgt een student een steeds meer genuanceerd beeld van het professioneel handelen in de praktijk zoals 'het is' én zoals 'die ook kan zijn'. Dat eerste is dominantier voor een lerende dan dat tweede¹⁷.

Het 'actief leren onderwijzen (ALO)' is de typering van een innovatie die door opleiders, studenten, vakleraren en trainers in projecten wordt gepraktiseerd.

2.2 Spelverdeler willen zijn

Individuele professionele ontwikkeling hoort bij een spelverdeler. Jouw kijk op het spel bepaalt de kwaliteit. Het gaat om het perspectief op het eigen bestaan¹⁸. Alleen jij als persoon kan dat aangeven¹⁹. Zie je iets als kans of als bedreiging?

Veel nadruk op collegialiteit kan bijvoorbeeld zorgen voor inspiratie en samenwerkend leren, maar ook weinig ruimte aan individuele meningen bieden. Aanpassen aan bestaande praktijken kan tot breedte en diepgang van het eigen werk leiden of juist verhinderen²⁰. Steeds blijkt de eigen kijk bepalend. Dat geldt ook voor de eigen kijk op het belang van 'leren-ontwikkelen-veranderen'. Die is voor iedereen anders²¹. Een eigen kijk op 'iets' laat ruimte voor vele mogelijke waarderingen.

In de jaren zestig was de interesse voor wat er op sportgebied in de Verenigde Staten gebeurde groot. De Coca Cola Company maakte daar gebruik van door het honkbal in Europa en met name ook in Nederland in sterke mate te sponsoren. Het sloeg aan. Vooral in het Westen van Nederland steeg de populariteit van deze sport enorm. Veel voetbalverenigingen begonnen in de zomermaanden met honkbal. Ondertussen speelde het Nederlands honkbalteam de sterren van de Europese hemel. De populariteit van honkbal werd door veel vakleraren gesignaleerd en honkbal werd de school ingehaald, maar tegelijk ook vereenvoudigd en meer aangepast aan de mogelijkheden van leerlingen. Honkbal is op school vaak softbal, maar wel een sport die je in heel Nederland ziet en ook in gebieden waar in de directe omgeving geen mogelijkheden voor soft- of honkbal te vinden zijn. Als je aan een vakleeraar vraagt naar de verantwoording voor de keuze van dit sportspel dan kan die 'kijk op het spel' tot de volgende uitspraken leiden:

- honkbal/softbal is leuk om eens mee kennis te maken,
- leren spelen van de sport honkbal/softbal is belangrijk,
- een beetje beter leren honkballen/softballen, maar ook leren spelen.

Vakleraren kijken op verschillende manieren naar 'leren'.

Met leren hoe te leren ontwikkel je

Je kunt een beroepsleven lang blijven leren. We leven immers in een kennissamenleving²² die mede afhankelijk is van de prestaties van het onderwijs en lerenden. Het bepaalt de ontwikkeling van de welvaart, het behoud van de sociale cohesie en het immaterieel welbevinden. Het typerende van de functie van de leraar in zo'n kennissamenleving is²³ :

„teaching in and for the knowledge society is concerned with sophisticated cognitive learning, an expanding and changing repertoire of research-informed teaching practices, continuous professional learning and self-monitoring, teamwork, learning partnerships with parents, developing and use collective intelligence, and cultivating a profession that values problem

solving, risk taking, professional trust, coping with change and committing to continuous improvement (p.20).

Continu individueel ontwikkelen tot je er letterlijk bij neervalt. Levenslang leren is onontkoombaar maar zeker geen vloek. Je blijft er alert door en van de straat. Actief en gemotiveerd leren is voor alle lerenden blijvend van belang.

De vraagkant van het onderwijs krijgt nu meer nadruk. Kunnen we die ontwikkeling volgen? Leraren in het algemeen zijn niet sterk in het ontwikkelen van programma's en het ontwerpen van krachtige leeromgevingen. Ze zien zelfstandigheid, afwisseling en sociale contacten als belangrijk in hun baan. Het beroep en de werksituatie van een leraar laten weinig ruimte voor creativiteit, innovatie en ondernemerschap, hoogwaardige professionaliteit, passende beloning en constante groei in eigen ontwikkeling.

De leerwerk omgeving van de docent is zonder verbouwing niet krachtig. Het leren van een leraar is op dit moment net zo hard aan vernieuwing toe als die van de leerling. Op innovatie gericht opleiden samen met daarop aansluitende schoolpraktijken en een actief school- ontwikkelingsbeleid zijn zéér nodig.

Een steeds terugkerende vraag hierbij is: moet de aandacht nu gericht zijn op routinematige, ambachtelijke, vaardigheidsontwikkeling óf op innovatie van het handelen? Een middenweg lijkt de beste. Het is die van de 'adaptieve professional'²², die zoekt naar de mix van efficiency en innovatie. Dit in tegenstelling tot de 'routine professional' die routinematig bedreven is maar geen oog heeft voor alternatieve mogelijkheden of nieuwe ontwikkelingen of de beginner die veel ook heeft voor innovatieve ideeën en deze ook tracht uit te voeren, maar tegelijk de routines mist om in de dagelijkse gang van zaken te handelen en uiteindelijk gefrustreerd moet opgeven.

Potentieel gezien zijn ALO's met de ontwikkeling van een op innovatie gericht opleidings- model bezig, dat op haar beurt model kan staan voor het onderwijs in de school. Uit onderzoek is ons gebleken dat studenten zo'n 'krachtige' leerwerk omgeving dan wel moeten herkennen, erkennen en willen benutten om daar nu en later zelf goed gebruik van te kunnen maken²⁴.

Carrièremogelijkheden in het onderwijs zijn beperkt. Passie en een missie hebben, zorgen dat mensen in het onderwijs willen blijven. De werkdruk is vaak hoog en salaris, beloningen en bijzondere faciliteiten tijdens een loopbaan zijn niet verrassend en relatief beperkt. Het is te verwachten dat veel talentvolle, ambitieuze en ondernemende leraren hun loopbaan later buiten het onderwijs gaan vervolgen. Positie en professionele toerusting hebben een krachtige impuls nodig.

Met een beetje goede wil biedt het onderwijs echter wel degelijk veel mogelijkheden. Wie lol heeft in het omgaan met jonge mensen en dan merkt dat ze zijn te beïnvloeden kan daarvan genieten. Hoe moeizaam leerprocessen ook kunnen verlopen, het is ook genieten als individuele of teamprestaties geweldig goed uitpakken. Het kiezen van een effectieve en efficiënte volgorde of leerlijn aan bewegingsactiviteiten en deze goed verpakken, waardoor ze er steeds zelfstandiger mee aan de gang kunnen c.q. in meerdere situaties leren toepassen, vereist een geduldig uitproberen en dat steeds weer moeten doen. De ene groep is immers de andere niet. Dat uitvogelen is uitermate plezierig.

De ALO's vinden dat een HBO-opgeleide aan het volgende beeld moet kunnen voldoen²⁵. Deze is in staat om op zijn handelen en denken te reflecteren door daar afstand van te nemen, te analyseren en te evalueren. Hij is in staat om het eigen denken en handelen te relativiseren. Hij kan dit beredeneren, verantwoorden en helder verwoorden naar de omgeving. Hij laat daarbij zien over een vakvisie te beschikken en de betekenis daarvan binnen maatschappelijk kaders te kunnen verantwoorden. Hij beschikt over probleemoplossend vermogen, is in staat om samenhang in denken en handelen te zien, te analyseren en te integreren. Hij doorziet complexe structuren en weet rode lijnen aan te brengen. Hij neemt initiatieven en weet innovaties te bewerkstelligen. Hij is vanuit die positie in staat om een bijdrage te leveren aan de ontwikkeling van het beroep en kan de eigen beheersing ervan op peil houden onder ander door zelfstandig nieuwe kennis, inzichten en vaardigheden te verwerven. Creativiteit om de persoonlijke ontplooiing gaande te houden is daarvoor een vereiste. Hij kan alleen en in teamverband opereren, kan leiding geven aan jongeren en aan professionals en is in staat om te functioneren in steeds wisselende situaties. Op basis van een kritische houding en op basis van *theorie en onderzoek* weet hij in communicatieve processen de juiste toon te kiezen. Hij kan stimuleren en faciliteren, maakt gebruik van activerende didactiek en blijft zelf een lerende houding aannemen.

Het is een mooie op ideale beelden gebaseerde tekst op basis waarvan competenties worden benoemd. De tekst is wollig en deels strijdig met wat we eerder memoreerden. Zo'n tekst vereist veel nadere uitleg over welke werkelijkheid we het hier eigenlijk hebben.

Voor opleiders en vakleraren die op vakontwikkeling zijn gericht geldt als extra taak: het slaan van een brug tussen wetenschappelijke kennisontwikkeling en het praktisch innoveren van de onderwijspraktijk. Wat hierboven als ideaal wordt geschetst ('theorie en onderzoek') blijkt in de praktijk slechts door enkelen te worden nagestreefd. Opleidingen en opleiders laten het op dat punt vaak ook afweten²⁶. Lectoraten en kenniskringen leveren tot nu toe te beperkte of te weinig impulsen. De kenniscirculatie in het onderwijs hapert.

Veel onderwijsinnovaties lopen niet naar wens van leraren. Nieuwe onderwijsmodellen of -ideeën praktisch vertalen kost de nodige denk- en uitprobeertijd en die tijd wordt onvoldoende geboden. Elke ontwikkeling gaat normaal gesproken in hele kleine stapjes, maar moet ook tussen het dagelijks handelen door worden uitgevoerd. Goed time-management toepassen dus. Voor veel en vooral beginnende docenten een stevige kluit.

In hoofdstuk 1 noemden we de volgende 'ontwikkelingen' waar je als professional mee te maken hebt of kunt krijgen.

- 1 Omgangsontwikkeling in interacties²⁷ en praktische vakontwikkeling in onderwijsleeracties²⁸
- 2 Theoretische vakontwikkeling in concepten²⁹
- 3 Teamgerichte vakontwikkeling en schoolontwikkeling in taken en actieplannen.
- 4 Extern gerichte vakontwikkeling in coachacties.

Het is een keuze welke ontwikkelingen aandacht krijgen, maar ook omstandigheden zijn van invloed. Teamgerichte vakontwikkeling zie je bijvoorbeeld maar bij 20% van de vaksecties ontstaan. Alle ontwikkelingen verlopen in een min of meer bewust en cyclisch proces van: ervaren – reflecteren – theoretiseren – experimenteren/plannen maken – toepassen/ervaren. Het leren hierbij gebeurt impliciet of expliciet en is formeel of informeel van aard. Kennis bij 'theoretiseren' kan in ons vak uit drie bronnen worden gehaald:

- wetenschappelijke kennis en onderzoek op onderwijskundig en bewegingswetenschappelijk gebied die naar in schema's, werkpatronen en vuistregels naar een praktijktheorie wordt vertaald,
- praktijktheoretische kennis met handelingsaanbevelingen op basis van fundamentele theorieën op basis van reflecties op 'good practice'- ervaringen,
- praktijkkennis of good practice-ervaringen van jezelf of van collega's die dat willen delen.

Het actualiseren van deze bronnen is een vereiste voor de professionele ontwikkeling van de vakdocent³⁰.

2.3 Praktijktheorie ontwikkelen met grote P en kleine p

Een professionele docent is een lerende docent die voortdurend systematisch naar kennis op zoek is³¹. Kennis kan formele kennis (knowledge-for-practice) of ervaringskennis (knowledge-in-practice) zijn³². Formele kennis is gebaseerd op theorieontwikkeling die via verschillende bronnen de docent (heeft) bereikt en is verwerkt, geïntegreerd en wordt toegepast in het dagelijks handelen. Ervaringskennis omvat de op basis van ervaringen bewust en door reflectie verkregen kennis over het eigen feitelijk didactisch handelen. Beide levert persoonsgebonden praktijktheorie op.

Elk vak probeert één of meerdere zo compleet mogelijk theorieën te construeren die voldoende breed en met de nodige diepgang de beroepsbeoefenaar van de noodzakelijk formele kennis kunnen voorzien. Meestal gebeurt dat in opleidingen. Het vakonderwijs in een lerarenopleiding staat model en is tegelijk de kennisbasis voor het actuele en toekomstig handelen van vakleraren. Vaak is zo'n model moderner en innovatiever dan wat op dat moment in de praktijk gebeurt. Die spanning daartussen is gezond. Sterker nog het biedt mogelijkheden om via studenten die praktijk te beïnvloeden. Met een kritisch onderzoekende houding kan door opleiders, studenten en vakleraren het 'waarom' van die spanning worden doorgrond³³.

Een professional blijft die Praktijktheorie met een grote P steeds up-daten, vertalen en mixen met de eigen 'goede' praktijkervaringen. Maar...het is als staan onder de douche: een deel is voor je van

belang en een deel valt er naast en dat laat je zo. Het up-daten, vertalen en mixen is gericht op het steeds weer verbeteren van praktijktheoretische kennis én praktisch handelen³⁴ ofwel de kwaliteit van de dienstverlening³⁵. Het is een al doende, geïntegreerd leren én werken³⁶. Zo'n ontwikkeling wordt in aard, tijd en omvang door een vakleraar zelf bepaalt, maar collega's (en daarom zijn ze hierbij erg belangrijk) kunnen elkaar op 'scherp' zetten. Die theorieconstructie gebeurt door onderwijskundig geschoolde vakdidactici. Het probleem in het onderwijs is dat onderwijstheorie en vaktheorie vaak los van elkaar wordt ontwikkeld. Het verweven zijn van beide maakt een theorie completer. Een 'goede' of professionele ontwikkeling is vooral gericht op het steeds weer verbeteren van praktijktheoretische kennis én het praktisch handelen³⁴ ofwel de kwaliteit van de dienstverlening³⁷. Door een al doende, geïntegreerd leren én werken wordt voortdurend ontwikkeld³⁸. Continue ontwikkeling wordt in aard, tijd en omvang door een professional vooral zelf bepaalt. Collega's kunnen overigens elkaars (zelf)perceptie verbeteren. Binnen de vaktheorie zie je een benadrukking van opvattingen, visies, uitgangspunten of concepten zonder voldoende praktisch uitgewerkte methodes. Gordijn, Groenman en Rijdsdorp waren daar voorbeelden van. Crum was de eerste die meer de verbinding met het praktisch handelen beschreef. De huidige vakdidactici proberen meer nadrukkelijk een verbinding tussen vakconcept én vakpraktijk aan te brengen. Achterliggende gedachte is dat het leren van vakprofessionals op minimaal twee handelingsniveaus plaatsvindt. Er wordt onderscheid gemaakt in de volgende manieren van leren en handelingsniveaus³⁹.

Enkelslag leren vindt plaats op praktijkniveau en betekent het gedrag kunnen regelen. Het gaat om het 'hoe' verbeteren van bestaand gedrag. Oplossingen van problemen en leren van vaardigheden vinden plaats binnen bestaande denk- en handelingskaders. Het gaat om het verkrijgen van routines. *Dubbelslag leren* vindt plaats op praktijkniveau. Het gaat om het krijgen van inzicht door het leren van principes, het begrijpen van zaken en het daardoor veranderen van denk- en handelingskaders die ten grondslag liggen aan bestaand gedrag en bestaande regels. Omdat principes kunnen variëren van belang en omvang, is dubbelslag leren ook het toepassen van bijvoorbeeld didactische principes of vuistregels. In dat geval is er sprake van leren op methodeniveau. *Drieslag leren* vindt plaats op methodeniveau. Het gaat om het ontwerpen van een samenhangend geheel aan opvattingen of een vakconcept. Daarvoor is een leren (hoe te) leren nodig, alleen en samen met anderen. Hierbij worden schema's/ modellen, werkpatronen en vuistregels/didactische principes toegepast. Dubbel- en drieslag worden in ons verhaal samen genomen. Het is leren op methodeniveau.

Bewegen doen we in het dagelijkse bestaan, binnen het onderwijs in 'sporten en bewegen' en in de sportvereniging of vrijwillig daar buiten. We fietsen naar school, we spelen in een les, we trainen in de club en in het weekend gaan we samen mountainbiken in het bos. Beter leren sporten en bewegen doe je al doende en door het veel te doen. Leren met inzicht bevordert dat proces. Door het kijken en luisteren naar, het praten over en vooral door te doen, leren we. We leren vaak samen. Het gebeurt allemaal op praktijk- of microniveau.

Voor het 'hoe en waarom' van het beter leren sporten en bewegen is kennis nodig die richting geeft aan handelen. Het vormt een kader voor te maken keuzes. Het gebeurt op methode- of mesoniveau. Tussen beide niveaus bestaat samenhang en een voortdurende wederzijdse beïnvloeding. Opvattingen leiden tot concrete acties en acties kunnen worden verantwoord.

Hoe leren we zelf (beter te) bewegen én hoe beïnvloeden we het bewegen van onszelf en anderen in het onderwijs in 'sporten en bewegen' en in de sport. Dit beïnvloeden en het daarmee samenhangend leren noemen we didactiek van sport en bewegen. Dat is een coherente en consistente theorie op basis waarvan didactisch handelen in de praktijk concreet wordt gerealiseerd. Het is een praktijktheorie die informatie geeft over 'wat, hoe en waarom'. Die theorie fungeert als kapstok voor een systematische en doordachte reflectie op het eigen functioneren als sporter-beweger of als leraar-trainer in sport- en bewegingssituaties.

Een praktijktheorie vertaalt fundamentele theorieën naar theorieën die relatief eenvoudig in praktische handelingsaanbevelingen kunnen worden omgezet. Omgekeerd legitimeert een praktijktheorie het praktisch didactisch handelen van een vakdocent.

Die praktijktheorie vormt een didactiek van sporten en bewegen. Het bevat opvattingen op algemeen en gedetailleerd niveau over fysiologische, biomechanische, kinesiologicalische, sociaal- en leerpsychologische, pedagogische, sociologische onderwijskundige aspecten voor zover van toepassing in onze sport- en bewegingscultuur. Het levert met elkaar samenhangend

theorieën op die verklaringen geven over het leren sporten en bewegen én het onderwijzen of trainen-coachen in een sport. Deze theorieën moeten nog in praktische handelingsaanbevelingen worden vertaald. Die vertaling leidt tot het aangeven van schema's/modellen, werkpatronen en vuistregels/didactische principes.

Omgekeerd gebeurt dat met praktijkervaringen die worden benoemd, geordend, gerelateerd en verantwoord. Didactiek van sport en bewegen koppelt dus ook praktijkervaringen aan praktijktheorieën met een meer algemene geldigheid. Zie figuur 3.

| | |
|---|--|
| Fundamentele theorieën worden vertaald in schema's, werkpatronen en vuistregels = concrete handelingsaanbevelingen. | |
| Coherente en consistente Praktijktheorie op methode- en praktijkniveau. Praktijktheorie met een grote P. Vertaling in handelingsaanbevelingen: schema's/ modellen, werkpatronen en vuistregels. | Persoonlijke praktijktheorie van een vakdocent. Praktijktheorie met een kleine p. Er vindt deels een persoonlijke bewerking van de praktijktheorie plaats die wordt aangevuld met eigen opvattingen. |
| Opvallende praktijkervaringen van een vakdocent worden gekoppeld aan de praktijktheorie met een grote P én een kleine p, en bevestigen of wijzigen deze. | |

Figuur 3. Samenhang tussen fundamentele theorieën, praktijktheorieën en praktijkervaringen.

In de opleiding voor vakdocenten lichamelijke opvoeding bestaat geen onderscheid tussen algemene didactiek, ook wel 'onderwijskunde' genoemd, en specifieke vakdidactiek. Didactiek wordt als één geheel gezien en als onderdeel van de onderwijskunde. Methodiek of 'leer- en onderwijsvolgordes' is onderdeel van de didactiek.

De mate waarin onderwijskundig relevante aspecten in de vakdidactische theorie wordt opgenomen verschilt per auteur of groep auteurs. Zo ook het anticiperen of reageren op onderwijsontwikkelingen.

In ons vakgebied is de SLO-groep te Enschede en de ALO-Groningen-groep nadrukkelijk gericht op onderwijs(kundige) ontwikkelingen. De ALO-Zwolle-groep is sinds kort gevoelig voor de onderwijskundige theorie van Korthagen, maar kent tot op heden een sterk pedagogische vakgebonden inslag.

Er zijn meerdere wegen denkbaar, waarmee sport-, bewegings- en ensceneringsproblemen kunnen worden opgelost. Didactiek van sport en bewegen geeft ruimte aan eigen keuzes, verantwoordt mogelijk andere keuzes, geeft tips voor mogelijke leerwegen, filtert 'goede' praktijkervaringen uit en integreert deze met de bestaande praktijktheorie. Het is een theorie die voortdurend aan verandering onderhevig is.

Sporten en bewegen zijn naar ons idee de peilers van het menselijk bewegen in de school en in de vrije tijd. Beide krijgen onze aandacht. We vatten dat samen in de zin 'leerlingen/sporters een beetje beter leren voetballen, maar ook beter leren spelen'. Sporten en bewegingsonderwijs zijn twee kanten van dezelfde medaille waarin en waartoe we leerlingen en sporters willen scholen. Het geeft de natuurlijke samenhang aan tussen twee praktijkgebieden. Wil je jeugd competentiegericht scholen of opleiden dan is gerichtheid op sportpraktijken noodzaak.

Behalve de mate van onderwijskundige breedte en diepgang en de daaraan gekoppelde onderwijsopvattingen zij vakdidactici ook sterk gericht op ontwikkelingen buiten onze grenzen. Met name wordt dan gezocht naar theorieën achter bewegings- en pedagogische opvattingen. Vooral het (West-)Duitse taalgebied inspireerde in de jaren '70 en '80. In de jaren '90 en in 2000 is er meer invloed vanuit het Belgisch-Vlaamse en Engelse taalgebied.

Het hangt van de 'vertalers' af wat daarvan in de vaktheorie doordringt. Een praktijktheorie bestaat uit praktisch bruikbare handelingsaanbevelingen. De didactische theorieën in Nederland hebben in het algemeen dit karakter. Vaktheoretische ontwerpen worden dus door vakdidactici gemaakt (Praktijktheorie met een grote P) en elke docent zal daar een eigen interpretatie of vertaling aan geven om tot een eigen theoretisch verantwoord handelingskader te komen (praktijktheorie met een kleine p).

Twee niveaus van handelen

Praktijktheorieën (met grote én kleine P) kennen twee handelingsniveaus: het methodeniveau en het praktijkniveau. Tussen beide niveaus bestaat een wisselwerking, er is sprake van didactisch jojo'en. Er wordt hierbij regelmatig op basis van reflecties naar verantwoordingen gezocht én vanuit bedachte ideeën praktisch geëxperimenteerd deels in samenhang met verkregen routines of werkpatronen. Op basis van loopbaanverhalen zijn twee empirisch gereconstrueerde domeinen op methodeniveau gevonden:

- 1 het zelfverstaan: de opvattingen van de persoon over zichzelf als professioneel werkend en lerende docent⁴⁰;
- 2 de subjectieve onderwijstheorie: het geheel aan kennis en opvattingen die een docent gebruikt om het professioneel handelen vorm en inhoud te geven.

Het geheel benoemen we als 'vakconcept'. Een verzameling van opvattingen over wat in het vak persoonlijk van belang wordt gevonden samen met een 'rugzak' van didactische schema's/modellen, werkpatronen en vuistregels waarmee opvattingen concreet gemaakt kunnen worden⁴¹.

Schema's of modellen zijn samenhangende beschrijvingen van aandachtspunten zoals bijvoorbeeld: een overzicht van bewegingsproblemen en –vaardigheden binnen een sport of bewegingsgebied; aandachtspunten voor evaluaties of keuzecriteria van inhouden.

Werkpatronen zijn achtereenvolgend uit te voeren acties zoals bijvoorbeeld: plaatje-praatje-daadje; beleven-leren-leren leren; loopt 't-lukt't-leert't of totaal-deel-totaal leer methode. Vuistregels (of didactische principes) zijn typering van aanpakken zoals bijvoorbeeld: 'al spelend leren'; 'sturend als het moet en probleemsturend als het kan' of het 'actie-reactie-principe' als leer methode bij vechtsporten.

Opvattingen behoren tot de metacognitie van een docent. Ze geven wensen en feiten aan. Zo zou ik het willen doen...of zo doe ik het... Tussen beide bestaan vaak discrepanties omdat de eigen didactische kwaliteiten realisering van opvattingen (nog) in de weg kunnen staan of doelgroep/de omgeving beperkend zijn. Opvattingen zijn daarom in een persoonlijk bepaalde mate van invloed op het onderwijsgedrag⁴². Stegeman (2001) en Timmers (2004; et al., 2005; & Mulder, 2006) hebben vakconcepten voor de lichamelijke opvoeding beschreven.

Opvattingen aangeven én ontwikkelen dragen bij aan het verkrijgen van een eigen professionele vakidentiteit. Een weten waar je voor staat en waar het allemaal om gaat. Zo'n gerichtheid is dus ook belangrijk bij het veranderen van onderwijsgedrag. Het bevordert immers een meer actieve stellingname of wijziging daarvan⁴³. Je moet dus eerst uitspreken: 'Ik vind zelfstandigheid voor leerlingen erg belangrijk' voordat ook daadwerkelijk probeert dát in daden in de les om te zetten.

Praktijktheorie met een grote P

Eén van de drie min of meer coherente (samenhangende) en consistente (logisch geordende) praktijktheorieën is die van de ALO-Groningen. De ontwikkeling daarvan is op het niveau van de werkvloer, bij een vaksectie van een scholengemeenschap, begonnen en bevatte een mix van praktijkkennis én wetenschappelijke onderwijskundige kennis. Vanaf 1984 hebben meerdere opleiders, vakcollega's en studenten de theorie verder ontwikkeld. Een opleider is in ogen iemand die onderwijs en begeleiding aan een lerarenopleiding verzorgt en een substantiële bijdrage levert aan de ontwikkeling van studenten tot competente docenten. Daarnaast behoort hij/zij samen met andere opleiders en vakcollega's de vakdidactiek te ontwikkelen. Dit samen ontwikkelen krijgt in een opleiding met studenten vorm in het werken aan projecten en taken en in samenwerkingsverbanden of projecten met vakcollega's. Vanaf 1984 heeft op deze manier een verdere systematische ontwikkeling van de vakdidactiek vorm en inhoud gekregen. In wisselende samenstellingen zijn daar vele vakcollega's en vaak ook studenten bij betrokken geweest. Verslagen van die ontwikkelingen zijn vooral in de vorm van boeken en artikelen in de vakbladen vanaf 1984 beschreven. Vooral de volgende projecten hebben aan die **Praktijktheorieontwikkeling** bijgedragen.

1. 'Schoolgebonden vakwerkplanontwikkeling'

In de periode 1980-1984. Dit project bestond uit een onderwijsontwikkelingsonderzoek naar de planontwikkelingsmogelijkheden van vakdocenten LO binnen een school, de opzet van twee nascholingscursussen aan de Vrije Universiteit te Amsterdam, vakgroep bewegingsagogiek, en een studie- en ontwikkelingsgroep bestaande uit 23 ex-cursisten van die nascholingen. Periode 1983-1990. In dat kader zijn meerdere didactische experimenten uitgevoerd. De resultaten zijn beschreven in 'Naar een werkplan bewegingsonderwijs' (1984). later in 'Spelen(d) leren spelen'(1998), in 'Bewegingsdidactiek' (2001) en in 'Didactiek voor Sport en Bewegen'(2006). Uitgever: De Vrieseborch, Haarlem en Tirion, Baarn.

2. Project 'Spelen(d) leren spelen'

Hierin is een planontwikkelingsmodel voor het bewegingsonderwijs in het algemeen en spel in het bijzonder ontwikkeld. Aan dit project namen twaalf vakcollega's en ruim zestig derde- en vierdejaars studenten deel. Periode 1993-1998. De resultaten zijn opgenomen in het boek 'Spelen(d) leren spelen' (1998). Uitgever: De Vrieseborch, Haarlem.

3. Project 'Beleid in bewegen'

Centraal stond het ontwikkelen van beleid en de vormgeving daarvan in plannen en leermiddelen. Toepassingen hadden vooral betrekking op de tweede fase van het voortgezet onderwijs en op (jeugd)sport- trainings- en begeleidingsplannen voor sportorganisaties. Periode: 2000-2004. De aanpak is al enkele jaren opgenomen in de module teammanagement in het opleidingsprogramma van de ALO-Groningen en beschreven in 'Beleid in bewegen'(2001; 2004, 2^e druk). Uitgever: De Vrieseborch, Haarlem.

4. Project 'Bewegingsdidactisch(e) ontwerpen'

In dit project worden modules en leermiddelen voor het voortgezet onderwijs ontworpen en op bruikbaarheid getoetst. Van 1993-1999 met een zevental vaksecties van scholen in Groningen en Friesland.

Van 2000-2004 met een drietal collega's van de ALO-Groningen. Het heeft inmiddels geresulteerd in meerdere modules inclusief leermiddelen die door de opleiding worden uitgegeven, een leerlingenboek voor het voortgezet onderwijs onder de naam 'Slim spelen in de eerste en tweede van het voortgezet onderwijs' (2001; Haarlem: De Vrieseborch), een bijdrage aan 'Tijd voor bewegen' (2002; Zeist: Jan Luiting Fonds) en de DVD/CDRom 'Van spelen word ik slimmer' voor leerlingen in de eerste fase van het voortgezet onderwijs (2007; Meppel: Edu'actief). Bij dezelfde uitgever is ook CDance te verkrijgen voor het leren bewegen op muziek (aerobics) voor leerlingen in het voortgezet onderwijs.

5. LIO-ontwikkelingsproject.

Dit praktijkgerichte onderwijsontwikkelingsonderzoek is uitgevoerd in de periode van 1999-2003 en gericht op de opleiding van aanstaande vakdocenten bewegingsonderwijs van de ALO-Groningen in een vierdejaars LIO-traject (Leraren In Opleiding). Het gaat om groepen LIO's van drie opeenvolgende cursusjaren en in totaal 82 studenten. Ze functioneren als een zelfstandige vakdocent in een school. Het team van opleiders bestaat in verschillende samenstellingen steeds uit drie docenten en er zijn in totaal 47 coaches bij het onderzoek betrokken. Een LIO is een vierdejaars ALO-student, die gedurende drie dagen als een beginnend docent in een school functioneert in de rol van wél (in het voortgezet onderwijs in het Noorden) of niet (het basis- en speciaal onderwijs) betaalde werknemer en twee dagen op de opleiding. De LIO's werken in de opleiding in teams van maximaal vijf studenten.

Binnen het HBO bestaan verschillende duale varianten. Het afwisselend werken en leren varieert evenals de totale studieduur. De stage is soms betaald en soms niet. Er zijn varianten met om het half jaar wisseling van studie naar stage, drie jaar studie gevolgd door één jaar stage én wekelijks al of niet in blokken één, twee of drie dagen stage respectievelijk studie. Met het LIO-traject zijn de ALO's in 1996 begonnen. Het gaat om vierdejaars studenten die, aanvankelijk als onbetaalde werknemer, in een school worden aangesteld. Vanaf 2000 is de LIO in het VO in de noordelijke regio betaald werknemer. In het basis- en speciaal onderwijs blijft het (nog) een onbetaalde baan. Een jaarstage heeft als voordeel dat meer optimaal en als volwaardig deeltijd vakdocent in een school kan worden geparticipeerd. Een school heft een gedeelde verantwoordelijkheid voor de opleiding van de LIO. De ALO is eindverantwoordelijk. In het algemeen is een ALO een sterk praktijkgerichte opleiding. Vanaf het eerste studiejaar wordt er in de verschillende werkvelden in periodes en wekelijks één of twee

dagen stage gelopen. Tot en met het derde studiejaar betekent dat in totaal ongeveer 1200 stage-uren.

Het onderzoek resulteert in een proefschrift. Timmers, E. (2003). '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: De Vrieseborch.

6. Het boek 'Actief leren onderwijzen' (2005; Haarlem: De Vrieseborch) is het resultaat van *het project 'Ontwerpen van een (meer) activerende bewegingsdidactiek'*.

Dertien opleiders hebben in de periode van 2003-2005 een onderwijsmethode voor het bewegingsonderwijs ontwikkeld. De kern is: leer leerlingen in enige mate zelfstandig bewegingsproblemen oplossen en gemotiveerd bewegen door hen actief te laten pendelen tussen 'beleven – leren – leren leren'. In het kader daarvan zijn meerdere didactische experimenten uitgevoerd om de haalbaar- en toepasbaarheid te kunnen vaststellen.

7. Project '**O**ntwerpen van **M**odules gericht op een meer **A**ctief **L**eren **O**nderwijzen (OMALO)'

In de periode 2005-2007 zijn circa tachtig vakdocenten (werkveldcoaches) betrokken bij het samen met vierdejaars studenten en opleiders (...) ontwerpen en uitvoeren van modules op een bepaald bewegingsgebied met als kenmerkende aanpak: 'actief leren onderwijzen'. We vragen aan de student het gedrag van zijn coach in de meer 'ALO-richting' te wijzigen. Dat is een pittige opdracht met vele mogelijke keuze voor de student. Het vindt plaats in leerprojecten bestaande uit: een student, een werkveldcoach als begeleidend vakdocent van de student én een opleider als begeleider van de student op het opleidingsinstituut. Daarnaast fungeert een leerteam voor onderlinge respons.

8. Project '**T**eaching **G**ames **F**or **A**ctive **L**earning (TGFAL)'

In de periode 2005-2007 onderzoeken en ontwikkelen opleiders, vakdocenten en sporttrainer-coaches het meer actief leren onderwijzen of trainen. Aan het onderzoek nemen 18 collega's deel, waarvan 7 in een sportcontext met 120 sporters en 8 in een schoolcontext met 260 leerlingen. Drie collega's zijn alleen begeleidend bezig. Betrokken opleiders zijn:

Doel is: door een meer activerende didactiek in twee jaar tijd leerlingen of sporters tot meer zelfsturend leren stimuleren. Een leren bewegen of sporten dat meer verbredend, verdiepend en gevarieerd is en meer oplevert dan wat in de gegeven tijd gebruikelijk is. Parallel hieraan proberen we een internationaal netwerk op te bouwen. Onze onderwijs- benadering sluit aan op een stroming die bekend staat als 'Teaching Games For Understanding'. Vele gerenommeerde onderzoekers/universiteiten nemen er aan deel. Het is de bedoeling dat er een tweede ontwikkelings- en onderzoeksronde volgt.

9. *Het ESEP-project.*

Dit is een Europees Comeniusproject en betekent: Educational Sports Education Program. Hieraan nemen de universiteiten van Gent, Porto, Praag en het Instituut van Sportstudies van de Hanzehogeschool te Groningen deel. Doel is de ontwikkeling van en onderzoek naar de gebruiksmogelijkheden van CDROMs binnen lessen LO en in de sporttraining. Het is voorbeeldmatig gericht op het gebied van basketbal en handbal en fungeert als leermiddel op leraren- en trainer-/coachopleidingen. Het kan worden gebruikt door vakcollega's, trainer/coaches en buurtsportwerkers bij het leren spelen van jeugd én is een leermiddel voor de spelers zelf.

Het project is uitgevoerd in de periode 2001 tot eind 2004.

Op basis van een onderwijsleermodel (Invasion Games Competence Model) voor doelspelen dat exemplarisch voor basketbal en handbal is uitgewerkt, zijn CDROMs gemaakt. De kern van het model is: speel een eindspel, ervaar een probleem en coach dat in het eindspel óf speel een basisspel, waarin dat probleem centraal staat, als dat nog niet voldoende is: oefen dan de vaardigheid in een aan het spel ontleende situatie. Spelers voeren ook de rol van scheidsrechter en coach uit om het spel(en) beter te leren en er elkaar mee te ondersteunen. Aan de hand van een vijftal CDROMs kunnen docenten/trainers en spelers door beelden van eindspelen (basic game forms), basisspelen (partial game forms) en spelechte vaardigheidstaken (game like tasks) 'al spelend' kennis en inzicht voor het onderwijzen/ trainen én leren op het niveau van 'beginner' en 'gevoerd' beginner krijgen.

10. Project '**L**eergang **B**ewegingsdidactisch(e) **O**ntwerpen (LBO)'

In de periode 2005-2007 leren vakcollega's in een netwerk of 'community of practice (COP)' van elkaar te leren op het gebied van het bewegingsdidactisch handelen. De vraag is: leidt het delen van ervaringen en diepgaande reflectie op het eigen praktisch en theoretisch handelen tot gedragsverandering? De groep begint met twaalf vakcollega's en komt om de twee maanden bijeen. Het doel is: samen ontwerpen en individueel toepassen van een module softbal en honkbal binnen een door leerlingen als 'krachtig' ervaren leer- en sportomgeving.

De opeenvolgende publicaties geven een goed ontwikkelingsbeeld of het voortschrijdend inzicht van een **Praktijktheorieontwikkeling**. Lopende deze projecten zijn meerdere nascholingen of masterclasses gegeven, waarin de theorie met vakleraren op praktische bruikbaarheid is getoetst. Datzelfde wordt al jaren met studenten in vooral het derde en vierde jaar gedaan. We hebben dat jarenlang systematisch gepland en geregistreerd. De 'hulp bij zelfontwikkeling'(deel 2) is op al deze ervaringen van vele en vele jaren gebaseerd. Werk het? Ja, het werkt!

Leer- en Ontwikkelingscyclus

De leer- en ontwikkelingscyclus voor elke praktijkbeoefenaar (student, vakdocent of opleider) kent een cyclisch verloop. Voor de ontwikkeling van vaktheorie met grote P en kleine p én het praktisch handelen is de Kolb-cyclus (1980) aannemelijk. Leren vindt plaats door achtereenvolgens te...

1. doen of ervaren,
2. (kritisch) reflecteren op het doen,
3. theoretiseren en conceptualiseren (referentiekader),
4. plannen maken,
5. het uitproberen van die plannen in de praktijk, door doen of ervaren.

Leren toepassen van kennis en vaardigheden op praktijkniveau is een heuristisch proces van nuanceren, specificeren en in een samenhang als model praktisch realiseren. Al werkend wordt een eigen praktijktheorie ontwikkeld. Opvattingen zijn vaak aanjagers voor ontwikkelingen. Ervaringen worden gespiegeld aan theorie en theorie wordt praktisch in de les vertaald. Dat levert een op-en-neer beweging op: het al genoemde didactisch jojo'en. Wat mensen doen kun je zien (geleefde beeld), wat mensen zeggen kun je horen (gesproken beeld) en hoe ze spreken over hun vak of dat verantwoord (besproken beeld) levert samen een totaal plaatje op van 'zo werkt iemand'. Het maakt in die samenhang duidelijk op welke manier mensen hun omgeving waarnemen en interpreteren. Dat bepaalt pas écht hun gedrag⁴⁴. Een beginnend docent heeft er baat bij om te beschikken over een vakconcept en ervaring met het vertalen daarvan in concrete acties. Het resulteert in het kunnen ontwerpen van potentieel krachtige leer- en sportomgevingen. Dat geeft zelfvertrouwen en draagt bij aan een sterke intrinsieke beroepsgemotiveerdheid. Het wordt tijdens de beroepsloopbaan verder ontwikkeld.

Centraal in dit onderzoek staat het ontwerpen van een persoonlijk coherent en consistent vakconcept en daarop gebaseerde potentieel krachtige leerwerk omgeving voor de vakleraar zelf én een leer- en sportomgeving voor studenten of leerlingen. Er worden impulsen gegeven om de eigen praktijktheorie (met kleine p) te vergelijken met een door ons ontwikkelde praktijktheorie (met een grote P). Als kapstok voor dat ontwerpen wordt het innovatieve concept van 'actief leren onderwijzen' gebruikt.

Leren doe je ook van personen. In ieders loopbaan komen ze voor. Neem de opleiders of de klasgenoten uit mijn opleidingstijd in Den Haag. Wat leerde ik van hen? Van Klaas Rijdsdorp, toenmalig rector en bijzonder hoogleraar in Utrecht, zijn brede visie op en degelijkheid in het nadenken over het vak. Hij was het die ik na mijn opleiding tegenkwam bij een werkgroepje in Utrecht. Voor zes man was hij, op ons verzoek, bereid maandelijks van Den Haag naar Utrecht te komen. Hij genoot van discussie en het verkondigen van zijn missie. Hij stond open voor andere meningen. Kritiek op bijvoorbeeld zijn tegenvoeter Gordijn ging hij uit de weg. Ook als wij daar nadrukkelijk om vroegen. Hij probeerde zijn eigen verhaal duidelijk te maken. Ik ontmoette hem ook als redactievoorzitter. Humorvol leidde hij de vergaderingen. Zelden heb ik iemand bij een college zo goed een zwakzinnige in z'n bewegen zien nadoen. Hij inspireerde velen.

Van Henk Mijsbergen, turndocent, toenmalig conrector en later rector van de ALO (of was het opleidingsdirecteur, onderwijsmanager, locatiemanager,?), vooral zijn rustig en helder lesgeven in de didactiek van dat vak. Knap was zijn geduld in het omgaan met studenten. Van iedereen kende hij de naam en verder alle bijzonderheden. Voor ons was een baken ook voor zoals 'vakmanschap' eruit kon zien. Later vooral een collega die naar harmonie in z'n omgeving streefde, wat als

manager bijzonder is en hem natuurlijk niet altijd was gegund. Jammer dat het geen schrijver was. Z'n genuanceerde kijk op de uitvoering van het vak kwam alleen in z'n lessen naar voren.

Van Rob Claassen, speldocent, zijn passie voor het lesgeven, het willen beïnvloeden van mensen. Hij trainde de vv Delft en ik de jeugd. Z'n inzicht in hoe spelonderwijs vorm en inhoud kon krijgen vond ik boeiend.

Van Karel du Chatinier, de anatoom, z'n uitermate gedetailleerde kijk op spieren en hun functies, en de gestructureerdheid van zijn verhaal. Gelukkig moest ik bij hem veel schrijven, want na de vele praktijkuren is een 'zacht' verteld verhaal, soms wat slaapverwekkend.

Ook onder mijn medestudenten zaten mensen, die mij inspireerde.

Gerard van de Putten door zijn wat afwijkende kijk op het leren bewegen. Rob Stroo door zijn gestructureerd werken. Dat binnen het leren turnen uitstekend functioneren, maar bij het spel door hem maar moeilijk kon worden gerealiseerd. Je moest hem toeroepen: 'Rob, nú lopen!' om de gewenste aanvallende actie te duiden. Wijnand Pijnakker met zijn natuurlijk vermogen tot goed bewegen en zijn neiging steeds het spektakel te zoeken. 'Wie haalt een driedubbele salto bij het springen van de 3 meter plank in het zwembad'. Dat was Wijnand, met een vuurrode rug. Het kostte hem ook haast een knie bij het voetballen met een medicinbal. Ik heb hem geprobeerd er bij het wekelijks afsluitend hardlopen over het strand eruit te lopen. Eén keer lukte dat en dát na de vorige avond drie sherry's te hebben gedronken. Ik heb dat later proberen te herhalen, maar zelfs meer sherry's drinken hielp niet meer.

Van Joop Maurer, de still going strong-aanpak. Een échte doordouwer als het ging om moeilijke zaken, zowel theoretisch als praktisch eigen te maken. Bij de eerste zwemles vertoonde hij een rugslag waarbij armen en benen tegengestelde effecten veroorzaakte en hij vrijwel volkomen stil bleef liggen. Na vier jaar kon hij door het water spurten!

Wat al deze mensen met elkaar gemeen hebben is het tonen van vakmanschap of het zich daarin ontwikkelen.

Ontwikkelen van vakmanschap doe je al doende. Van het elkaar vertellen hoe je eigen ontwikkeling op dat gebied verloopt kun je veel leren!

2.4 Spelen vanuit een goede organisatie

Binnen elke schoolorganisatie vindt collectieve ontwikkeling plaats. Een schoolorganisatie regelt op hoofdlijnen de onderwijsorganisatie, programma, aanpak inclusief de wijze van beoordelen maar op die gebieden vinden al of niet in samenhang ook ontwikkelingen plaats⁴⁵. Er functioneren leerjaar- of profielteams en vaksecties die op een meer beperkt gebied en binnen de aangegeven en - mogelijk gezamenlijk afgesproken - kaders een nadere invulling aan het onderwijs kunnen geven. Die kaderbreedtes variëren. Door samenspel en het 'sturen op hoofdlijnen' kunnen ontwikkelingen in de school en in de teams elkaar versterken en positief beïnvloeden.

De aansturing vanuit een schoolorganisatie, lees: het management, kan sterk zijn. Dat is op zich niet erg als de kaders maar breed worden gedragen en de uitvoering flexibel is. Als bijvoorbeeld blijkt dat het toetsen niet goed verloopt, moet lopende het jaar bijstelling kunnen plaatsvinden. Anders wordt die aansturing gevoeld als opgelegd. De professionals ervaren het dan als controleren of beheersen en dat willen ze niet. Terecht, want daarvoor ben je een echte (maar halve) professional. De speelruimte voor het zelf ontwikkelen wordt nogal eens ten onrechte te veel beperkt.

Ingrijpende ontwikkelingen op schoolorganisatieniveau vinden zo om de drie jaar plaats. Vaak verandert de onderwijsorganisatie, programma, onderwijsaanpak én beoordelingswijze in één keer. Daarop afgestemde ondersteunende scholing van personeel ontbreekt vaak of is te gering, niet op maat en niet direct bruikbaar⁴⁶. Regelmatig werkoverleg blijft meestal achterwege of is onvoldoende. Het duurt drie tot zes jaar voor een ingrijpende verandering in een school begint te functioneren en door alle betrokkenen is geaccepteerd. Maar zoals gezegd is de gemiddelde duur van een verandering drie jaar. 'Rust' kent het onderwijs meestal niet.

Succesfactoren bij schoolontwikkeling zijn:

- ontwikkelen in projecten van één of twee jaar, waarin al doende direct wordt ontwikkeld en onderzocht,
- optimaal participeren van alle betrokkenen van begin tot einde van een project,
- optimaal uitwisselen van informatie en aanpak met het 'nieuwe',
- uitvoeren in teams die binnen kaders de nodige speelruimte tot ontwikkelen krijgen.

Bij actieve schoolontwikkeling wordt vaak geprobeerd om de verantwoordelijkheden zo 'laag' mogelijk in de organisatie te leggen. Docenten worden dan meer aangesproken op hun individuele resultaatverplichting⁴⁷. Dat is goed als daar maar de nodige vrijheid tot handelen tegenover staat. Actieve schoolontwikkeling omvat beleid dat op veranderen is gericht en op verbetering van de effectiviteit, geeft prioriteiten aan en ziet docenten en lerenden als het belangrijkste werkkapitaal van een organisatie⁴⁸. Dat laatste komt het meest tot haar recht als het 'professioneel werkend en lerend' gebeurt. Dán stimuleert het de individuele ontwikkeling⁴⁹. Om mensen uit te dagen tot een kritisch-reflectief leren vereist wel een goede balans tussen autonoom en collegiaal handelen⁵⁰. Die balans

wordt niet gevonden bij een meer mechanistische aanpak, waarbij standaardisatie van methodes plaatsvindt door training, scholing en evaluatieprocedures. Die balans wordt eerder gevonden bij een meer organische aanpak, waarbij wordt geprobeerd de motivatie van betrokkenen positief te beïnvloeden door hen te laten participeren in besluitvorming, taakverbreding, samenwerking en deling van waarden en normen⁵¹. Actieve schoolontwikkeling kun je dan zien als een toename van:

- het vermogen om onderwijs meer vanuit de kwaliteiten van individuen te benaderen en flexibel te organiseren,
- het vermogen om het onderwijsaanbod te verbreden en als een meer complexe organisatie te laten functioneren,
- het vermogen om het onderwijsaanbod continu te vernieuwen en de organisatie voortdurend te veranderen.

Een organisatiecultuur bestaande uit waarden en normen en een werksfeer opgevat als: de manier van omgaan met elkaar, kunnen die houding stimuleren of hinderen⁵² (Van Emst, 1998). Om de slaagkans van veranderingen vooraf vast te kunnen stellen is een organisatieanalyse of sterkte-zwakke bepaling nodig. Het geeft zich op de invloed van hinderende of juist bevorderende condities. Zo'n analyse richt op de volgende punten:

Functioneren staf: uitvoeren van taken, gerichtheid op veranderen, betrokkenheid bij onderwijs en ontwikkeling.

Organisatiestructuur: duidelijke taken en functies, centrale-decentrale regelingen, helderheid van interne communicatieregels.

Functioneren systeem: coördinatie en besluitvorming.

Stijl van werken: open-gesloten, betrokkenheid en inzet, flexibiliteit bij veranderingen, mate van samenwerking.

Samenbindende waarden: visie op vakuitvoering, op vakinhoud en op opleiden.

Strategie: benutten van ontwikkelingsmogelijkheden, vermogen tot kwalitatief goed veranderen.

Sleutelvaardigheden: doordacht handelen-inspireren, coachen/begeleiden, ontwikkelen/expertise hebben, ondernemen/organiseren.

De wil tot ontwikkelen van jezelf én anderen is een belangrijke sfeerbepaler. Ook in teams kun je elkaar kritisch bevragen, discussies voeren, experimenteren en elkaar willen helpen⁵³. Het elkaar scholen gebeurt zo mogelijk vooral 'on-the-job'. Nieuwe kennis en vaardigheden worden direct in de werksituatie toegepast en collega's helpen elkaar daarbij⁵⁴. Cursussen, werkbegeleiding, workshops, collegiale consultaties, intervisies, coachen, zelfstudie, expert meeting, leerprojecten en (formeel/informeel) leernetwerken of externe stages kunnen hierbij als ondersteunende scholingsvormen worden ingezet. Het is aannemelijk dat de effecten hiervan in samenhang de effectiviteit en efficiëntie van werken en leren verhogen. Dat weten we overigens niet zeker⁵⁵. Maar zó verlopen veranderingen in scholen hoogst zelden. Tijd, geld en 'snelheid in het moeten veranderen' zijn vaak de beperkende factoren⁵⁶. 'Tijdens de verbouwing blijft de verkoop doorgaan' en met die factor wordt te weinig rekening gehouden. Mensen hebben geen eindeloze mentale ruimte om de dagelijkse zaken te regelen en tegelijk een deel van het eigen handelen soms drastisch te gaan veranderen.

Er is in projecten te weinig communicatie en interactie⁵⁷. Leraren worden niet actief en steeds bij ontwikkelingen betrokken. Voor samen problemen oplossen om kennis te genereren is geen tijd⁵⁸. De wijze waarop leraren overigens normaal functioneren bevat niet alle goede voorwaarden voor succesvol veranderen⁵⁹.

- 1 Docenten leren op de werkplek sterk impliciet. Het leren wordt niet bewust gezocht, maar vloeit voort uit activiteiten of situaties en verloopt deels onbewust. Leren en werken zijn geïntegreerd. Taak- en werkomgevingskenmerken zijn subjectief en worden sterk verschillend waargenomen. Er wordt geen rekening gehouden met voorkeuren en interesses of sluiten bij persoonlijke voorervaringen aan. De takenverdeling sluiten vaak niet aan bij de ontwikkelingsbehoeften van de docent. Niet-lestaken vervullen een functie bij het bestrijden van routinedrag. Ze stimuleren de professionele ontwikkeling en ze verminderen de taakbelasting.

- 2 Reflectie ontstaat eigenlijk vooral in situaties waarin het geven of ontvangen van feedback georganiseerd is. Bronnen voor leren zoals: lerenden zelf, ouders of collega's worden niet optimaal gebruikt⁶⁰. Reflectie door samenwerking met collega's kán tot specifieke leereffecten leiden en daarmee tot verandering in referentiekader⁶¹.
- 3 Docenten handelen vooral op basis van routines. Het ontwikkelen van het eigen referentiekader moet dus gedoseerd en bewust plaatsvinden. Onderwijskundige en/of vakdidactische literatuur wordt weinig gelezen. Vernieuwende activiteiten komen beperkt aan bod. Samenwerking gericht op het uitwisselen van ervaringen, ideeën, opvattingen over lesgeven is vaak te beperkt aanwezig.

Bij veranderen is de perceptie van de eigen ontwikkelingscompetentie om te kunnen veranderen van belang⁶². De docent wil van onderwijsbeleid en -ontwikkeling op de hoogte zijn en vakinhoudelijke ontwikkelingen of het verwerven van 'nieuwe' didactische vaardigheden worden nadrukkelijk nagestreefd. Samenwerkend leren zorgt voor ontwikkeling van competenties. Dit alles pleit voor het creëren van een lerende schoolorganisatie én het gaan werken met lerende teams⁶³. Collectief leren in een organisatie kan versterkt worden door samenwerking met collega's buiten een organisatie in leernetwerken, ontwikkelingscellen, kennisgemeenschappen, collaborative professional learning communities of communities of practice. Onderzoek maakt duidelijk dat innovaties er beter door gaan verlopen.

Tijd, geld en de snelheid van veranderen worden afgestemd op de behoeftes van individuele leraar opdat deze lerend wordt.
 Het individueel ontwikkelen en onderzoeken worden ingepast in het onderwijsbeleid van de school en dat van de vaksectie.
 Samenwerkend leren vindt plaats in teams of netwerken en in pittige leerprojecten
 Je mag hopen dat ook de school een lerende organisatie is.

Leren in organisaties

'De essentiële kernbekwaamheid van een moderne organisatie is het vermogen om te leren leren'⁶⁴. Wanneer we het hebben over hoe een organisatie werkt, dan hebben we het over takenverdeling, – uitvoering en werkwijze en bedoelen we 'organisatie in instrumentele zin'. Daartoe behoren:

- missie: kernopdracht,
- strategie: de weg waarlangs de missie wordt gerealiseerd,
- structuur: verdeling en groepering van taken, bevoegdheden en verantwoordelijkheden; het bepaalt posities en relaties,
- systemen: afspraken over de wijze waarop (informatie-, communicatie-, besluitvormings)processen en diensten moeten verlopen en
- cultuur: het geheel van gedeelde opvattingen, waarden en normen van de leden van een organisatie.

Dit alles bepaalt wat we doen in zo'n organisatie. Het zijn collectieve patronen in het gedrag van de bij een organisatie werkzame mensen. Deze ontstaan door het vaststellen van regels over samenwerken en door vast te leggen hoe het spel binnen die regels gespeeld moet worden of hoe mensen zich binnen een organisatie moeten en mogen gedragen.

Principes, vuistregels of opvattingen bepalen de identiteit van een organisatie: wat we willen of zijn. Principes zijn van invloed op regels en deze op gedrag en omgekeerd is uit gedrag regels en principes af te leiden. Het komt overeen met het onderscheid dat Kwant heeft gemaakt tussen: het geleefde mensbeeld (je ziet wat ze doen!), gesproken mensbeeld (je hoort wat en hoe ze het zeggen!) en besproken mensbeeld (er wordt een verantwoording gegeven; het waarom van het handelen wordt toegelicht!).

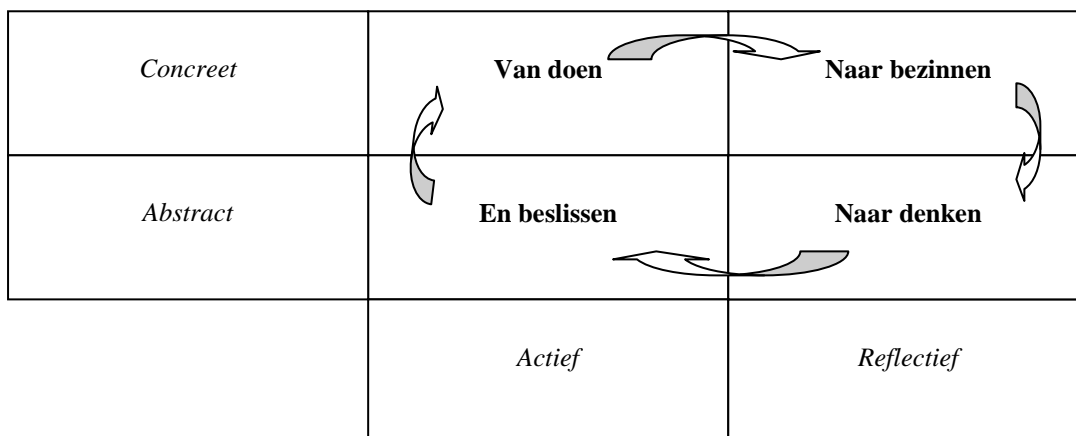
'Willen regels en achterliggende inzichten en principes, leiden tot collectief gedrag dat is afgestemd, dan zullen de betrokkenen dus onderling moeten uitwisselen welke betekenis iedereen eraan geeft en het met elkaar eens moeten worden over een gedeelde betekenis. Voldoende gedeeld om samen aan

de slag te kunnen gaan of als men deze wil veranderen. Organiseren is het creëren van betekenissen. Gedeelde nieuwe betekenissen creëer je in onderlinge interactie en zijn de uitkomsten van leerprocessen⁶⁵ (Wierdsma & Swierenga, 2002, p.30).

De kwaliteit van dat leren hangt af van het individuele leervermogen en de kwaliteit van de relatie tussen betrokkenen. Organiseren is het creëren, onderhouden, veranderen en zo nodig verbreken van relaties en is daarmee van invloed op de kwaliteit van het leren van individuen. Managen vereist het activeren van mensen tot gewenst gedrag. Dat kan indirect (via missie, strategie, structuur, cultuur en systemen) of in directe interactie door te instrueren, overtuigen, begeleiden, adviseren, motiveren en inspireren.

'Het doel van leren is: het verbeteren van de kwaliteit van handelen, van iemands bekwaamheid. Het gaat niet alleen om wat hij weet en begrijpt (kennis), maar ook wat kan en wil en door wie hij is. Leren is gedragsverandering. Pas uit wat iemand doet, blijkt of hij geleerd heeft. Zolang je iets wilt en mogelijkheden ziet, blijf je leren. Om te kunnen leren, moet je wel weten wat je wilt en bewust zijn van de manier waarop je leert. Dat vereist zelfkennis, een leren wie je bent. Hoe groter die zelfkennis, hoe groter het leervermogen en dus ook de openheid om te accepteren dat er meer manieren zijn om naar de werkelijkheid te kijken en die betekenis te geven⁶⁶ (Swierenga & Wierdsma, 2002, p.34 en 35).

Leren verloopt in een cyclus en bij voorkeur vaste volgorde of werkpatroon⁶⁷, zie **paragraaf 2.3**. Achtereenvolgens...doen of ervaren...(kritisch) reflecteren op het doen...theoretiseren en conceptualiseren (referentiekader) ...plannen maken...het uitproberen van die plannen in de praktijk, door doen of ervaren. Bewust leren gebeurt in een cyclisch proces en op twee dimensies: concreet-abstract en actief-reflectief). Zie figuur 4.



Figuur 4. Cyclisch leren.

Deze leercyclus geldt zowel voor individuele als collectieve leerprocessen. Tijdens het leerproces vindt kennisoverdracht en kenniscreatie plaats. In de interactie wordt nieuwe kennis gemaakt. Hoe beter iemand weet wat hij kan, begrijpt en wil, hoe beter de eigen leerdoelen, leerroute en leerwijze kunnen worden bepaald. Het leervermogen refereert aan leren maar ook aan leren leren of meta-leren. Jezelf opleiden. Het is kennis over de manier waarop je leert. Reflecteren op jezelf en de omgeving is absolute voorwaarde om dat proces mogelijk te maken. Innoverend leren vereist bezinningstijd! Leren is een complex proces dat zich manifesteert als een relatief stabiele verandering in gedrag of gedragsdisposities die het gevolg is van leeractiviteiten en een zekere mate van wendbaarheid heeft⁶⁸. Leren hoeft dus niet altijd in gedrag tot uiting te komen. Er kan ook sprake zijn van: een dispositie tot....leren! Met leren geef je ergens betekenis aan of er vindt een verandering in betekenis plaats en beide heeft een duurzaam karakter. Er zijn zes verschillende referentiekaders op basis waarvan kan worden geleerd⁶⁹:

1. Alledaags leren

Omgeving: aanleiding en bron

Individu: het gaat vanzelf, weinig bewust en door een impliciet leerproces

Referentiekader: vanzelfsprekende basis die geleidelijk wordt verbreed en uitgediept

2. Leren uit eigen beweging

Omgeving: veld van onderzoek en activiteit

Individu: doelbewust initiatief en interesse naar aanleiding van de situatie, het probleem of de uitdaging

Referentiekader: basis die actief wordt uitgebouwd

3. Leren door botsing van culturen

Omgeving: de vreemde omgeving werkt dwingend door confrontatie

Individu: bewuste en gedwongen wijziging van eigen ambities en zienswijzen in wisselwerking met vreemde en eigen omgeving; ze bepalen de reactie: afwenden, hanteren, kritisch en wederzijds leren

Referentiekader: aanslag op het eigen referentiekader; leidt tot afwenden en terugtrekken, gedeeltelijke integratie en verdergaande integratie met vervanging van oude denkbeelden en handelwijzen

4. Kritisch leren

Omgeving: de oorspronkelijke omgeving houdt het oude referentiekader in stand, tendensen naar nieuwe omgeving worden gesignaleerd

Individu: zeer bewust: van moeizaam naar bevredigend/ bevrijdend; verzet tegen oude omgeving en het eigen oorspronkelijke referentiekader

Referentiekader: wordt als probleem gezien en opnieuw gestructureerd

5. Noodgedwongen leren

Omgeving: er is chaos die alle betrokkenen tot nieuw leren dwingt

Individu: deels (on)bewust word je gedwongen opnieuw te leren in een vrijwel stuurloze omgeving

Referentiekader: is volstrekt ontoereikend, moet herzien worden; houvast ontbreekt

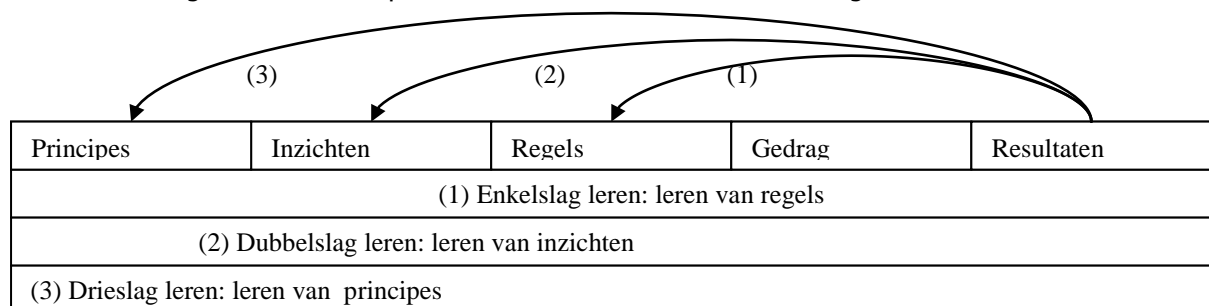
6. Bedoeld leren in educatief verband

Omgeving: omgeving structureert doelen, inhouden en werkwijzen

Individu: bewust, soms leerbewust, van uiteenlopende doelen; na deelnamebesluit wordt initiatief vaak aan de omgeving overgelaten

Referentiekader: wordt uitgebouwd; deels fragmentarisch en beperkt direct bruikbaar

Collectief leren speelt zich af op twee (of drie) niveaus: enkelslag en dubbel- en drieslag⁷⁰. Enkelslag leren: verbeteren van regels of van het 'hoe'. Dubbelslag leren: vernieuwen van inzichten binnen bestaande principes en achter regels óf van het 'waarom'. Drieslag leren: vernieuwen van opvattingen achter inzichten of van het 'waarom van het waarom'. We beschouwen dubbel- en drieslag leren tot één vorm. Het geeft antwoord op het 'waarom van het handelen'. Zie figuur 5.



Figuur 5. Aspecten van collectief leren.

Collectief leren omvat de volgende leerervaringen⁷¹. Zie figuur 6.

| <i>Leerslag</i> | <i>Domein van leren</i> | <i>Categorie van leren</i> | <i>Resultaat van leren</i> |
|-----------------|------------------------------------|------------------------------------|---|
| Enkelslag | Regels | Moeten – Mogen | Verbetering |
| Dubbelslag | Inzichten Principes/Opvattingen | Weten – Begrijpen Willen – Zijn | Verbetering/Vernieuwing ¹ Vernieuwing/Ontwikkeling ¹ |

Figuur 6. Model van collectief leren.

¹ Volgens de auteurs is 'vernieuwing' het juiste. Volgens mij: is het blijven binnen bestaande kaders altijd 'verbeteren' en zodra je die kaders aanpakt is er sprake van 'vernieuwing'. 'Ontwikkeling' zegt iets over het omvang/breedte en niveau/diepgang van de leerervaringen en is dus van een andere aard. Van ontwikkeling kan dus op elk leerniveau sprake zijn.

Een lerende organisatie omvat op elkaar afgestemd collectief leren in de vorm van een leerproject én individueel leren. Leerervaringen en leerprocessen verlopen cyclus en in fasen: doen, reflecteren, theoretiseren, experimenteren of plannen maken.

Organisatiebeelden

Met het collectief leren als uitgangspunt zijn vier beelden van organisaties te benoemen: aanlerende, belerende, aflerende en doorlerende organisaties⁷¹. Het leren van organisaties betekent je afvragen hoe ze veranderen. Doorlerende organisaties zijn het sterkst vergelijkbaar met scholen of opleidingen. Het zijn organisaties van professionals die grotendeels zelf bepalen wat, hoe en voor wie iets gedaan wordt. Ze zijn de gebruikers van hun diensten niet als klanten, maar als afhankelijk van hun diensten. Het individueel leren is kenmerkend. Verdwijnen professionals uit zo'n organisatie dan verdwijnt er ook direct een grote hoeveelheid kennis. Kenmerken zijn (zie figuur 7):

| <i>Strategie</i> | <i>Structuur</i> | <i>Cultuur</i> | <i>Systemen</i> | <i>Operaties</i> |
|--|--------------------------------|--|-----------------|-----------------------|
| Losstaand Bedacht Door en voor de top | Disciplinair Losse eenheden | Individu-cultuur Naar binnen gekeerd | Hulpmiddel | Professie gestuurd |

Figuur 7. Doorlerende organisaties.

Gezamenlijke vakontwikkeling en persoonlijke ontwikkeling vallen samen. Enkel- en dubbelslag leren komt beide voor. De motor tot verandering zijn de professionals zelf en dan met name zij die door hun collega's als de beste worden gezien.

In veel 'doorlerende organisaties' wordt met een matrixstructuur gewerkt. Aanleiding is de behoefte aan coördinatie. Naast vakgroepen ontstaan dan projectgroepen. Een professional krijgt dan met twee bazen te maken. De vakbaas en de projectbaas. Ze leiden tot machts- conflicten en leveren vaak niet meer dan een verzameling van bijdragen uit de verschillende vakgroepen op óf de projectgroepen gaan een eigen leven leiden. Een matrixorganisatie kan uiteindelijk wel tot een vorm van een lerende organisatie leiden. Kernvraag is: zijn professionals bereid om samen een 'geïntegreerde dienst' te leveren? Bijvoorbeeld: de invoering van een nieuwe onderwijsleeraanpak bijvoorbeeld 'actief leren onderwijzen', 'verandering van leerinhouden' of een 'verbetering van de leerlingbegeleiding'.

Een inhoudelijk en gezamenlijk gedragen veranderingspoging, waar je samen wat aan kunt hebben, de leerlingen wijzer van worden en de school als geheel vruchten kan plukken.

Naar een lerende organisatie

Het leerwerkklimaat hangt af van:

- het leerpotentieel van arbeidssituaties zegt iets over de kans dat er op een werkplek leerprocessen optreden; of dat gebeurt hangt af van de competenties van een persoon en zijn/haar leermotivatie en de mogelijkheden tot leren op de werkplek,
- de leerfuncties van een werkomgeving dagen mensen in meer of mindere mate tot leren uit,
- de leercultuur de opvattingen over leren en daarmee samenhangend waarden en overtuigingen die in een organisatie leven⁷².

Snelle en nieuwe ontwikkelingen op kennisgebieden en in praktijkvelden vereisen in het algemeen meer mobiliteit en flexibiliteit van een werknemer⁷³. In het onderwijs is het vooral een kwestie van 'goed bij de tijd blijven' bij wat er in de samenleving gebeurt. De eigen marktwaarde of 'employability' blijft dan op peil⁷⁴. De kans is groot dat eerder en elders verworven competenties straks de basis vormen voor verdere ontwikkeling, redenen zijn voor een keuze voor meer individuele leertrajecten en om een betere afstemming vragen tussen formele en informele leertrajecten. Er ontstaat een grotere noodzaak tot lerende organisaties, lerende teams, en lerende docenten. Persoonlijke competenties in wisselende verbanden, worden op vele verschillende manieren al lerend en werkend ontwikkeld. Een lerende organisatie maakt metaleren of 'leren leren' mogelijk. Pas dan is écht ontwikkelen mogelijk. Centraal staat hierbij een collectief leren op twee-/drieslagniveau. Het gaat hier om het aangeven van het 'waarom' of conceptueel niveau. Met leren los je problemen op en creëer je meer gewenste situaties. Dat gebeurt al werkende weg. Denken en doen zijn gekoppeld aan bezinnen en beslissen. Teamleden zijn samen én alleen verantwoordelijk en kunnen daarop ook worden afgerekend. Ideaal gezien worden tegenstellingen en paradoxen niet uit de weg gegaan. Ze stimuleren immers de dialoog over regels, inzichten en principes. Kenmerkend voor een lerende organisatie is de verscheidenheid. Zie figuur 8.

| <i>Missie</i> | <i>Strategie</i> | <i>Structuur</i> | <i>Cultuur</i> | <i>Systeem</i> |
|---|--|--|--|--------------------------------|
| De mix aan kwaliteiten van mensen in een team doet het! | Planmatig naast intuïtief Rationeel naast pragmatisch | Teams binnen een organisatie werkend binnen gegeven kaders. | Taak naast individu-cultuur en rol- naast machtscultuur | Ruimte voor actie en reflectie |

Figuur 8. Kenmerken van een lerende organisatie

Bij lerende organisatie is sprake van transactioneel organiseren en creëren mensen gezamenlijke betekenissen. Er is sprake van co-creatie of een lerend perspectief⁷⁵. Kenmerkend is 'flexibiliteit'⁷⁶:

- visie, waarden en normen komen van binnenuit en worden gedeeld; niemand hoeft te vragen hoe te handelen,
- samen worden tijdelijke afspraken gemaakt, waarop regelmatig wordt gereflecteerd, iedereen is mede-onderwijsontwikkelaar.

'Als levende systemen zijn afgestemd op het handhaven van de eigen identiteit, het creëren van eigen betekenissen, en als de relaties met de omgeving intern bepaald zijn, dan kunnen systemen alleen ontstaan en veranderen als dat proces met zelf gegenereerde wijzigingen in de identiteit gepaard gaat. Dus: maak lerende organisaties! Ontwikkel flexibiliteit door dubbel- en drieslag leren. Streef naast steeds intelligenter collectief gedrag, Stel daarbij eigen waarden en normen regelmatig ter discussie. Zoek dilemma's en grenzen van het eigen bestaan op en praat erover' (p.75).

Bij transactioneel organiseren is sprake van gecombineerde leer- en werkprocessen. Leidende principes zijn (p.142):

- ze zijn het resultaat van handelen,
- ze vergen een interactie rond de 'grens',
- ze zijn het resultaat van co-creatie,
- de waarde van de transactie wordt bepaald door de ontvanger,
- ze zijn tijdgebonden, kwaliteitsverbetering vergt procesinzicht,
- ze resulteren in relatiespecifieke kennis.

Bij deze vorm van organiseren vloeien ontwerpen, implementeren, veranderen en organiseren in elkaar over. Proces en product zijn één geheel.

In het Engels taalgebied wordt onderscheid gemaakt tussen een spel (game) en het spelen van een spel (play). Samen praten over de spelregels is 'play'. Het interactiespel binnen de spelregels is 'game'. Als de spelers een game zat worden, schakelen ze over naar play en bespreken ze hun ongenoegen en bedenken een nieuw game. Game en play wisselen elkaar af, maar play behoort tot een hoger niveau. Bij transactioneel organiseren hebben de mensen die spelen op gameniveau eveneens invloed op het play-niveau. Op deze wijze behoudt het spel zijn betekenis voor alle spelers. Veranderen naar een lerende organisatie mislukt als nieuwe regels en inzichten worden geïmplementeerd zonder de onderliggende principes ter discussie te stellen én de aanpak van het veranderingsproces op oude principes is afgestemd.

Het wordt pas succesvol als: kennis contextgebonden aan bod komt, er integratie van handelen en reflecteren plaatsvindt, er wordt gestreefd naar tijdelijk werkbare overeenstemmingen, veranderen co-creëren wordt én vooral als een 'trektocht' wordt gezien.

Een beroep uitoefenen is een voortdurend leren. Dat ontstaat door interactie tussen mensen.

Als het beoogde doel wordt gerealiseerd (effectief), als het de tijd en moeite waard wordt gevonden (waardevol), als het inspirerend is (plezierig) en als de balans tussen 'kosten en baten' lonend wordt gevonden (efficiënt) is er sprake van een 'goede' leerervaring. Er wordt naar maximalisering van elk aspect gestreefd. Daarmee corresponderende ontwikkelingservaringen zijn te typeren als 'trekken of reizen'⁷⁷.

'Bij trekken staat de richting vast, maar de vereiste trajecten zijn niet geheel vooraf te bepalen. Evenmin geldt de regel: eerste denken dan doen. Steeds is de vraag: wat is de eerste doe-stap. Na elke stap wordt opnieuw bezonnen, nagedacht en beslist over de volgende stap. Dicht bij de realiteit van de praktijk van het handelen wordt (tijdelijke) overeenstemming nagestreefd. Stappen moet je zetten, niet te lang over praten. Breng een sneeuwbal aan de rol. Heb je succes vier dan feest, want wie wil niet bij een winnend team horen.

Bij reizen gaat het om kiezen. Wat pakken we eerst aan? We maken een zo gedetailleerd en volledig mogelijk plan, waarin ook meerdere alternatieven worden meegenomen. Het handelen wordt uitgesteld om eerst de beste stap te definiëren. Wordt het doel bereikt, dan gaan we direct ontstane problemen oplossen en plannen de terugreis. Bijkomen doen we verder thuis wel'.

Al trekkend en soms reizend naar een lerende organisatie.

Ontwikkel een organisatie van doorlerend naar lerend. Benadruk enkel- én dubbel-/drieslag leren in samenhang. Leren leren gebeurt met behulp van schema's, werkpatronen en vuistregels, eerst door de vakleraar later door de lerende en maakt transactioneel leren mogelijk. Het gaat om een samenhangend geheel van leren en werken/functioneren in praktijken.

Al werkend leren

Werkend leren kent typische kenmerken⁷⁸.

Een professionele docent is een lerende docent. Leren is hét criterium om de professionaliteit van docenten te beoordelen. Het gaat hierbij allereerst om het verbeteren van het primaire proces, het leren van leerlingen. Het veronderstelt ook een regelmatig leren stilstaan bij wat je als docent belangrijk vindt. Je vakconcept dus. Het 'leren' van docenten op de werkplek is echter vaak sterk impliciet en dat blijkt uit:

- leren vloeit voort uit activiteiten en situaties en wordt door docenten niet bewust als zodanig ervaren,
- het benoemen van leereffecten blijkt bijzonder moeilijk,
- leren en werken vormen een eenheid waardoor dezelfde activiteit zowel leerdoel, object van leren, als leerbevorderende factor kan worden beschouwd,
- leren en ontwikkeling zijn geen gescheiden begrippen en daarom is erkenning van de meer onbewust verlopende leerprocessen van belang.

Daarmee is ook praktijkkennis grotendeels impliciet en kost explicatie veel moeite. Het verwoorden dát er wordt geleerd blijkt moeilijk te zijn en het aangeven wát er is geleerd blijkt nog moeilijker te

zijn. Het begrip 'leren' expliciteren en operationaliseren is noodzakelijk, maar daarmee is het perspectief op 'leren' bij voorbaat beperkt.

Het leren van docenten is echter breder en richt zich op: het signaleren van nieuwe voor de school relevante ontwikkelingen en deze toepassen in de praktijk, reflecteren op het eigen functioneren, beleidsmatig en inhoudelijk samenwerken met collega's in teamverband.

Zowel in theorie als in praktijk bestaat er een grote discrepantie in het belang hechten aan variëteit en frequentie van activiteiten en de functies die manieren van leren hebben. Op het gebied van reflectie en samenwerking ontbreekt het aan de variëteit die theoretisch wordt bepleit. Bijvoorbeeld ten aanzien van reflectie wordt alleen de bewust georganiseerde feedbackmomenten als bron van leren genoemd. Samenwerking in de zin van 'praten over' of 'overleg' komt in een veel grotere diversiteit voor dan in de zin van gezamenlijk(e) (afgesproken) taken. Het ontbreekt aan onderwijsinhoudelijke of didactische samenwerking binnen een team of sectie. Van samenwerking is alleen sprake bij organisatorische/coördinerende of leerling- begeleidingstaken. Niet alle bronnen van leren worden benut: feedback en samenwerking en contact met klantengroeperingen als leerlingen, ouders, vervolgonderwijs, werkveld en dergelijke.

De frequenties van activiteiten op het gebied samen lessen voorbereiden en vragen van feedback op lesactiviteiten óf gebruik maken van leermiddelen/-materialen van elkaar, zijn gering.

Onderwijskundige en vakdidactische literatuur wordt weinig gelezen. Aan taakverbredende en vakoverstijgende activiteiten wordt wel veel gedaan. Zoals belangstelling voor coördinerende/adviserende taken en kwaliteitszorg.

Reflectie vindt meestal onbewust plaats en is onderdeel van het evalueren van lessen (reflectie-door-actie) en het aanpassen van de lesaanpak tijdens de les (reflectie-in-actie). Het vindt bewust plaats als er feedback door derden wordt gegeven.

Het is aannemelijk te veronderstellen dat het zoeken naar factoren die het leren belemmeren of bevorderen afhankelijk is van de manier van leren. Dat geldt zowel voor de aard als effect van deze factoren. Taak- en werkomgevingsfactoren worden daarbij individueel subjectief sterk verschillend waargenomen. Docenten zullen hun omgeving actief mede vorm en inhoud geven⁷⁹. Taken kunnen tot op zekere hoogte worden gevarieerd, de werkdruk kan worden gereguleerd, autonomie kan worden gecreëerd. Ook de onderlinge contacten binnen de verschillende teams (vaksectie, jaarteam e.d.) kunnen in enige mate worden gedoseerd. Het ervaren van steun is daarbij niet afhankelijk van de kwantiteit maar van de kwaliteit.

Lesgeven vormt de kerntaak voor een docent. Deze kan sterk verschillend worden gewaardeerd⁸⁰.

Voor vakdocenten bewegingsonderwijs geldt dat wanneer je leren opvat als 'kennismaken met vele bewegingsactiviteiten en vooral met de eindvormen daarvan' dat leerlingen dat sneller en in het algemeen meer waarderen dan wanneer motorisch, sociaal of cognitief leren veeleisender wordt gepresenteerd⁸¹.

Gezamenlijk verantwoordelijk zijn voor het oplossen van problemen is niet de enige manier om te leren. Leren vindt ook plaats door: lezen van kranten, tijdschriften en onderwijskundige of vakgerelateerde literatuur, maken van plannen, kennisoverdracht op studiedagen, omgang met leerlingen, experimenteren met nieuwe werkwijzen, toetsen van leerresultaten en uitvoeren van mesotaken. Leren hoeft dan ook niet noodzakelijk te leiden tot het veranderen van het referentiekader⁸².

Veranderen, ontwikkelen en leren leidt tot een drietal nieuwe dilemma's.

- Het continu veranderen van het eigen referentiekader wordt gezien als norm voor professionaliteit. Eigen uitgangspunten, denkbeelden en handelingen worden voortdurend op het 'waarom' bevestigd. De gedachte is dat het doorbreken van routinematig handelen voortdurend gewenst is en er wordt voorbijgegaan aan de ingrijpende leerprocessen die nodig zijn om een referentiekader te herzien als zo'n kader niet meer voldoet. Leren betekent 'wijzigen van betekenis', is een zaak van de lerende zelf en kan dus niet worden afgedwongen. Bovendien zijn routines absoluut noodzakelijk om te kunnen functioneren.
- Het leren van docenten staat niet alleen in functie van kwaliteitsverbetering van het onderwijs op een school. Docenten hebben ook belangen bij leren zoals: de loopbaan of eigen ontplooiing, de eigen arbeidssatisfactie of de wens tot goed contact met lerenden. Docenten ontwikkelen zich op verschillende manieren gedurende hun beroepsloopbaan en hebben dan ook verschillende leerbehoeften.

- Er bestaat een individueel en collectief niveau van professionaliteit. Het gaat dus ook om beroepsontwikkeling op organisatie- en maatschappelijk niveau. Leren is gericht op het eigen functioneren maar ook op het functioneren van de school of de beroepsgroep.

Individuele kenmerken van professionaliteit overheersen de taak- en werkomgevings- kenmerken. De bevinding dat individuele kenmerken zeer belangrijk zijn, sluit aan bij empirisch onderzoek naar professionele ontwikkeling vanuit verschillende perspectieven. Vanuit het loopbaanperspectief wordt gewezen op de belangrijke rol van opvattingen, ontwikkelingsbehoefte, beroepsmotivatie en tevredenheid over het verloop van de beroepsmatige ontwikkeling⁸³. Vanuit een cognitief perspectief op professionele ontwikkeling wordt het belang van de individuele betekenisverlening aan ervaringen onderstreept⁸⁴. Vanuit het innovatie- perspectief is de mate van betrokkenheid bij veranderingen van belang. Het gaat hier om de subjectieve perceptie van de eigen competentie voor het realiseren van onderwijsvernieuwingen. Binnen het organisch perspectief op schoolontwikkeling wordt gepleit voor het samengaan van culturele én structurele veranderingen⁸⁵. Door professioneel handelen worden taken en werkomgeving beïnvloed. De relatie tussen individu en omgeving moet als een eenheid worden beschouwd. Leren kan aansluitend of confronterend zijn. Het kan aansluiten op al beschikbare competenties of juist confronteren en tot ingrijpende leerprocessen leiden. De aanleiding om te leren moet veel 'druk' geven en je moet de tijd kunnen creëren of krijgen om er mee bezig te gaan. De taakbelasting moet door de persoon zelf als 'in balans' worden ervaren en een goede verdeling zijn tussen geroosterde taken en vaak vrij te plannen 'niet-taken'. Hoewel werktijd en vrije tijd onderscheidende tijdzones hebben, zal dat bij onderwijs- gevenden vaak flexibel zijn. Toch moet het werk in een week en binnen veertig uur gedaan kunnen worden. De rest is, naast vakanties, voor de vrije tijd gereserveerd. Op persoonlijk niveau betekent dat antwoorden zoeken op volgende vragen.

- Hoeveel tijd kost elk taak voor mij om deze goed uit te voeren? Wat is de taakomvang?
- Heb ik een voldoende gevarieerd geheel aan taken? Heb ik lesgeeftaken, begeleidings- taken, beheers- of organisatietaken op sectie- én schoolniveau? Wat zijn mijn taken? Worden de gemeenschappelijke taken waar overleg voor nodig is zo ingeroosterd dat iedereen daar kan bijzijn?
- Kan ik deze taken in een week goed doen? Is er een redelijke verhouding (60-40%) tussen vaste en ingeroosterde taken én andere, meer flexibel te regelen taken? Welke takenbelasting heb ik en hoe kan ik die in een week wegzetten? Welke taakbelasting geldt voor mij?
- Hoeveel taken kan ik aan? Hoe groot is mijn takenbelastbaarheid? Heb ik binnen een week een dagdeel beschikbaar/vrijgeroosterd voor zelf te kiezen mogelijkheden tot reflectie, (zelf)scholing en ontwikkeling?

Ontwikkelen hoort in de baan van een professional en kost veel tijd als het serieus wordt bedoeld. In de baan van een vakdocent moet ontwikkelruimte dan ook wekelijks worden ingeroosterd. Daarvoor is minimaal één dagdeel per week nodig. Dat maakt échte persoonlijke én team-'vak- en schoolontwikkeling' mogelijk.

2.5 Speel jezelf in de kijker

Speel jezelf in de kijker betekent dat professionals het moeten verdienen. Veranderen gaat moeizaam in het onderwijs. Voor elke ontwikkeling die een meer collectief karakter draagt is draagvlak bij de mensen op de werkvloer nodig. Ze moeten een verandering willen en kunnen uitvoeren. Elk veranderingsproject in het onderwijs, groot- (op onderwijs(type)niveau) of kleinschalig (op schoolniveau) gaat daar mank aan. Experts worden tijdens de looptijd van een project voor aansturing en scholing ingezet. Te kort blijkt vaak. Aan het elkaar al doende verder scholen, al is het in de vorm van 'werkoverleg', wordt geen aandacht besteed. Er is vaak onvoldoende vertrouwen in veranderingen, maar misschien ook omdat leraren nauwelijks professional zijn te noemen⁸⁶. Zoals eerder in dit hoofdstuk aangegeven ontbreekt het aan een stevige kennisbasis op basis van door wetenschappelijk onderzoek verkregen geheel van overdraagbare geordende kennis en daarop

gebaseerde methoden en vaardigheden. Daardoor zijn professionele rechten moeilijk te claimen bij beleidsmakers en managers.

Leren hoe te leren door vakleraren

Het is gewenst het didactisch handelen meer te baseren op nader te benoemen heuristieken in de zin van (zoek)schema's/modellen, werkpatronen of vuistregels, die leiden tot het begrijpen van wat in de interactie met leerlingen gebeurt en de docent ondersteuning geven bij het eigen onderwijs. Docenten ontwikkelen zó hun eigen praktijk- of actietheorie. Het zijn dus geen algoritmen die als recepten blind kunnen worden nagevolgd of tot absolute zekere oplossingen van problemen leiden.

'De ontwikkeling van praktijkkennis vindt meestal weinig systematisch en impliciet plaats en onder condities die weinig gelegenheid bieden voor rustige reflectie'⁸⁷. Praktijkkennis draagt zo niet bij aan de professionaliteit van de leraar. Waar vele vakdocenten van andere vakken een beroep op methoden en boeken kunnen doen die leidend zijn voor de voorbereiding van leerlingen op een examen, is dat voor een LO-docent niet verplicht en zijn die methoden ook zeer beperkt aanwezig én ontbreekt de ultieme examenafsluiting. Het Programma voor Toetsen en Afsluiting is voor LO een kwestie van afvinken. De sociale organisatie die het kennisgebaseerd werken in het onderwijs moet ondersteunen is tot nu toe tamelijk primitief. Leraren werken autonoom, raadplegen hun collega's nauwelijks, De sinds kort geldende wet op de beroepen in het onderwijs introduceert zeer zwakke sociale mechanismen om leraren tot samenwerkend leren en leren leren te brengen én het elkaar controleren en corrigeren. Ook de beroepsgroepen oefenen weinig invloed uit op de wijze waarop docenten functioneren. De KVLO pogt bijvoorbeeld door het invoeren van een register en een scholingsaanbod nu enige invloed daarop uit te oefenen.

Beperkte kennisbasis en beperkte sociale organisatie geven geen professioneel beeld.

In het dagelijks handelen van de docent moet speelt praktijkkennis vaak een impliciete rol. Routines domineren. Tijd voor kritische reflectie ontbreekt. Het maken van plannen is daarvoor een aanleiding, maar plannen maken doen we in ons vak erg weinig. Vakdialogen met collega's zijn toeval. In elk overleg zou tijd moeten zijn om naast organisatorische zaken, ook het programma en de aanpak aan bod te laten komen. Praten over organisatorische zaken overheerst. Teams functioneren in scholen zelden als professioneel werkend en lerend. We houden elkaar niet erg 'op scherp' terwijl dergelijke teams zouden kunnen zorgen voor:

- elkaar op de hoogte houden van actuele ontwikkelingen en veelbelovende praktijken,
- het zelf praktijkgericht onderzoek doen,
- vinden van samenhang tussen theorieën en praktijken,
- kritisch reflecteren op het eigen handelen en dat van anderen.

Een beroepsorganisatie moet professioneel handelen van vakdocenten in de school bevorderen en monitoren. Dat gebeurt niet.

Opleiders en vakdocenten op scholen kunnen met elkaar samenwerken en het onderwijs bij de tijd houden. Voor studenten is het belangrijk dat ze ervaren dat hun opleiders als een professioneel werkend en lerend team functioneren. Ook naar de school toe. 'Teach what you preach', maar ook, 'Innovate in togetherness and show that'.

Optimale professionele ontwikkeling kan in tien aanbevelingen worden samengevat⁸⁸. Een professionele leraar ... is geconcentreerd op het talent van elke onderwijsdeelnemer, is een lifelong learner, legt verantwoording af, is een teamspeler, onderhoudt de discours met het management, zoekt regelmatig naar verbetering of vernieuwing van de eigen werkleer- omgeving, toont een ondernemende en initiatiefvolle houding, zoekt verbinding met kennisbronnen buiten de school, functioneert in creatieve netwerken, eist erkenning van zijn/haar vakmanschap.

We kunnen het daarmee eens zijn want als je nuanceringen weglaat kunnen we over onszelf, als vakdocenten LO, het volgende zeggen:

- als je kijkt naar de overheersende opvattingen over het 'leren van leerlingen' dan functioneert (maar) 15% professioneel,
- van de vaksecties functioneert 20% professioneel samenwerkend en in enige mate lerend,
- vakontwikkeling is vooral persoonlijke ontwikkeling van de eigen praktijkkennis,
- de inhoud en aanpak van ons vak verandert nauwelijks,

- voor zover we nieuwe inhouden opnemen doen we dat op basis van geconstateerde trends en niet op basis van bewuste en verantwoorde keuzes,
- kerndoelen en eindtermen sturen ons didactisch handelen nauwelijks,
- we hebben weinig plannen en als die er zijn gaan ze vooral over inhouden; over de aanpak wordt zelden iets gezegd,
- onze eigen ontwikkeling en die van de vaksectie gebeurt zonder beleid,
- we verkopen het vak naar bijvoorbeeld ouders niet goed: we zeggen de verkeerde dingen, op de verkeerde momenten, aan de verkeerde groepen,
- leerlingen leren in de gegeven tijd te weinig in breedte én diepgang; het rendement is te laag,
- we verdelen onze inzet niet goed: te veel op activiteiten in de vrije tijd gericht en te weinig op ons vak in de school,
- we missen de drive tot doorgroeien in bekwaamheid; de noodzaak daartoe wordt niet afgedwongen,
- we zijn overtuigd van ons gelijk, leraren in het algemeen, maar vakdocenten LO in het bijzonder en dat recht hebben we niet met een vak dat van aannames aan elkaar hangt; we kunnen moeilijk omgaan met verschillen van mening; het ontbreekt aan een vakmatige discours.

In meerderheid is de leraar zo beschouwd een matige professional en de vakleraar LO iets minder.

2.6 Beelden van 'sporten en bewegen' in de school (EVALO)

Oude beelden

Onderzoek in de afgelopen jaren geeft het volgende beeld over de kwaliteit van het vak lichamelijke opvoeding. In 1980 zijn in de nota 'Bewegingsarmoedig onderwijs' de zwakke punten van het bewegingsonderwijs breed uitgemeten. Er werden weinig positieve punten over het vak in genoemd. De overvloedige kritiek richt zich op een breed gebied: gebrek aan mogelijkheden om buiten te spelen, geringe lichamelijke activiteit, verkeerde voedingsgewoonten en veel roken, weinig aandacht voor een goede lichaamshouding, te geringe ontwikkeling op het gebied van lopen, springen, werpen en klauteren, bewegingsonderwijskwaliteit in vooral het basisonderwijs is erg slecht, weinig aandacht voor motorische achterstanden, geen samenwerking tussen lichamelijke opvoeding en jeugdgezondheidszorg. Hiermee hangt een wat andere kijk op doel en betekenis van het bewegingsonderwijs samen. Toén 'kommer en kwel', en nú?

Het aanbod van het bewegingsonderwijs in het basisonderwijs is onvoldoende breed en heeft onvoldoende diepgang in vergelijking met de wettelijke eisen. Bewegen en muziek ontbreekt vaak. De vaardigheid van leerlingen laat te wensen over. Kerndoelen worden in onvoldoende mate gerealiseerd. Vakdidactische en pedagogisch-didactische aanpak is echter ruim voldoende⁸⁹.

In de basisvorming, eerste fase of onderbouw van het VO blijken niet alle kerndoelen in voldoende mate aan bod te komen. Er wordt te weinig rekening gehouden met de belevingswereld van de leerlingen. Het instroomniveau vanuit het basisonderwijs varieert sterk. Er is voldoende aandacht voor pedagogisch-didactische aspecten. Het bevorderen van actief leren en het omgaan met verschillen laat te wensen over. Er is geen gemeenschappelijke didactische aanpak. Het vakwerkplan bevat alleen het aanbod van inhouden. Er wordt weinig aan productevaluatie gedaan.

In de tweede fase krijgt een sportoriëntatie- en keuzeprogramma de nodige aandacht. Vakdocenten zijn tevreden over de eindtermen. Er zijn knelpunten ten aanzien van de accommodatie, outillage en verdeling van lesuren in het rooster⁹⁰. Gymlokalen zijn vaak te klein, de inrichting sluit niet aan op de eisen van het hedendaagse bewegingsonderwijs, de bergruimtes te klein zijn, er slecht wordt schoongemaakt en veel vernield en de geluids- overlast in sporthallen vaak groot is⁹¹.

Op basis van literatuur worden in het algemeen de volgende vaktekortingen geconstateerd⁹²:

- de primitieve manier van evalueren die vooral is gebaseerd op 'indruk en inzet' en vrijwel altijd resulteert in een cijfer van zes tot acht,
- er zijn en worden stimulansen gegeven om het aanbod meer bij de tijd te maken; het is de vraag of dat werkelijk zo is,

- er zijn en worden stimulansen gegeven om tot samenwerkingsverbanden tussen LO-sportbuurtwerk (BOS-driehoek) te komen bijvoorbeeld door de opzet van S(portieve)O(riëntatie)- en K(euze)-programma's; het is de vraag of dat voldoende wordt bevorderd,
- er is een beperkte behoefte aan nascholing en wanneer die bestaat is deze vooral praktisch van aard,
- de vertaling van didactisch relevante theorieën en onderwijskundig onderzoek wordt niet door onderzoek op het vakgebied bevestigd,
- het als vakdocent of als sectie ontwikkelen van eigen kwaliteitszorgbeleid is gezien de geringe interesse voor evalueren een lastige zaak,
- het tekort schieten van de accommodatie en het beschikbare materiaal,
- in het basisonderwijs leren leerlingen te weinig en te eenzijdig door het te geringe aantal vakleraren in dat type onderwijs,
- in het voortgezet onderwijs levert het actief en meer zelfstandig leren van leerlingen problemen op (is dan de pedagogisch-didactische aanpak wel voldoende; zie de eerdere constatering van de Inspectie), wordt maar beperkt op de belevingswereld van de leerlingen ingespeeld, is het omgaan met verschillen (niveau, interesse, leerstijl) een probleem en is het de vraag of de geldende examenprogramma's wel in volle omvang gerealiseerd kunnen worden.

Soms wordt in onderzoek ook naar de mening van leerlingen gevraagd. Het vak scoort dan vrijwel altijd hoog als 'naar de mate van tevredenheid' wordt gevraagd. De inhoud én het andere karakter van LO (nadruk op het motorische) ten opzichte van de andere vakken (nadruk op het cognitieve) zal leerlingen in het algemeen zeker aanspreken. De vraag is echter of de waardering ook niet wordt beïnvloed door het meestal ontbreken van huiswerk, er weinig extra studie verlangd wordt en hoe er ook wordt gepresteerd, een voldoende cijfer vrijwel gewaarborgd is. Bij de overgang of determinatie spelen resultaten voor ons vak een geringe rol en leerlingen weten dat. Wanneer leerlingen een vak als een vrijblijvend gebeuren zien (het moet vooral 'leuk' zijn), komt dat niet overeen met de wens van veel docenten: 'we zijn een leervak!'

Nieuwe beelden

We bespreken hier de belangrijkste resultaten uit EVALO: 'Wat gebeurt er in het bewegingsonderwijs?'⁹²

De volgende drie praktijkbeelden komen naar voren. Per praktijkbeeld zien we een zeer hoge correlatie tussen de verschillende onderwijsaspecten. Zie figuur 9.

| Praktijkbeeld A | Praktijkbeeld B | Praktijkbeeld C |
|---|--|---|
| Leren is kennismaken met een veelheid aan bewegingsactiviteiten in kortdurende ervaringen en vooral gericht op het samen als plezierig beleven. | Leren is motorisch leren, leren van bewegingsvaardigheden die in een complexer geheel van een spel, een combinatieoefening, een dans of een meer kamp kunnen worden toegepast. Vooral op korte en soms op lange termijn wordt naar leereffect gestreefd. | Het gaat om het (beter) leren van motorische, sociale en cognitieve vaardigheden op zowel korte als lange termijn. Hiermee kunnen bewegings- en regelproblemen worden opgelost. Beleven, leren én leren (hoe te) leren vindt in afwisseling plaats. |
| Bij 70% | Bij 15% | Bij 15% |
| De inhouden die hiermee samenhangen zijn te typeren als: veel, breed en kortdurende leerervaringen. | Inhouden: veel, beperkt breed, kort- en langdurende leerervaringen op motorisch gebied. | De inhouden die hiermee samenhangen zijn te typeren als: beperkt aanbod, met diepgang, kort- én langdurende leerervaringen op motorisch, sociaal en cognitief gebied. |
| De aanpak van het onderwijs is te typeren als: ruimte biedend | De aanpak van het onderwijs is te typeren als: sturend in | De aanpak van het onderwijs is respectievelijk te typeren als |

| | | |
|---|---|---|
| aan keuzes van inhouden. | keuzes met een beperkt gebruik van leermiddelen. | probleemsturend met keuzes naar niveau of interesse en gebruik van een gevarieerd geheel aan leermiddelen. |
| Het functioneren van de sectie: er worden alleen en beperkt organisatorische afspraken gemaakt en er vindt relatief weinig overleg plaats. | Het functioneren van de sectie: er worden organisatorische en programmatische afspraken gemaakt en er vindt enig en regelmatig overleg plaats. | Het functioneren van de sectie: er worden vele afspraken gemaakt over organisatie, programma en aanpak/beoordeling en er vindt frequent overleg plaats. |
| De coach is niet op veranderen/leren en ontwikkelen gericht en reflecteert niet of nauwelijks op het eigen handelen. | De coach is enigszins op inhoudelijk veranderen/leren en ontwikkelen gericht en reflecteert in enige mate op het eigen handelen. | De coach is sterk op veranderen/leren en ontwikkelen gericht en reflecteert sterk op het eigen handelen. |
| Het belang van beoordelen is vrijwel afwezig. De enige maat is: 'zijn leerlingen tevreden met wat ze hebben gedaan'. Een cijfer is vooral op inzet en waardering van het omgangsgedrag gericht. | Het belang van beoordelen is: testen van motorische vaardigheden en soms ook het beoordelen van gedrag in complexe activiteiten. Het gebeurt vaak op basis van cijfers. | Het belang van beoordelen is: op 'individueel niveau' en gedrag in complexe activiteiten. De beoordeling speelt een rol bij het verdere leren. Leren is competentiegericht. |

Figuur 9. Overzicht kenmerken van praktijkbeelden.

De beelden zijn op basis van een clusteranalyse vastgesteld en de correlatie van de aspecten in een cluster is respectievelijk: $r > .93$; $r > .94$; $r > .91$.

Praktijkbeeld A is voor 70% te vinden in het VO (bij 61 coaches), het SO. in negen van de twaalf BO-scholen en zes van de tien MBO-scholen.

Praktijkbeeld B is voor 15% te vinden in het VO (bij 14 coaches), in twee van de twaalf BO-scholen en vier van de tien MBO-scholen.

Praktijkbeeld C is voor 15% te vinden in het VO (bij 12 coaches) en in één van de twaalf BO-scholen als de student-onderzoeker zelf daar lesgeeft. Is dat niet het geval dan komt het met beeld A overeen.

Wat in het algemeen opvalt....

- er is een breed aanbod aan bewegingsactiviteiten;
- er is thematisch gezien een beperkt aanbod (slechts bij 20% van de collega's);
- echt leren bewegen/sporten is beperkt in omvang;
- plannen voor leren op de lange termijn ontbreken;
- didactische aanpak vertoont weinig variatie;
- invloed van innovatief opleidingsonderwijs op leerkrachtgedrag is beperkt.

Kijk op leren van leerlingen is gelijk aan de kijk op eigen leren!

Zoals docenten tegen het leren van leerlingen aankijken blijken ze ook tegen hun eigen leren aan te kijken. Zie figuur 10.

| <i>Praktijkbeeld A</i> | <i>Praktijkbeeld B</i> | <i>Praktijkbeeld C</i> |
|--|---|--|
| Leren verbreden van de eigen praktijkcompetenties door zoeken naar nieuwe bewegingsvormen en – | Leren de eigen praktijkcompetenties op niveau te houden en systematisch te ontwikkelen. | Leren de eigen praktijk- en didactische competenties (visie hebben, ontwikkelen, coachen van elkaar en |

| | | |
|---------------|--|---|
| activiteiten. | | organiseren/lesgeven) steeds verder te ontwikkelen. |
|---------------|--|---|

Figuur 10. De kijk op leren van leerlingen én het eigen leren als docent.

Werkcondities

Over de beschikbare accommodatie is 20% zeer tevreden en 75% tevreden en 5% ontevreden. Over de beschikbare materialen is 15% zeer tevreden, 60% tevreden en 25% ontevreden. 'Verouderd materiaal' is het meest voorkomende manco en daarna volgt 'te weinig materiaal'.

Groepsgroottes en roosters worden als redelijk ervaren. Gemiddeld bestaat een groep uit 26 leerlingen. In de onderbouw (klas 1 en 2) van het VMBO is dat gemiddeld 16 leerlingen. In de onderbouw wordt vaak in blokuren gewerkt al of niet naast enkele lesuren (65%). In 35% van de gevallen komen alleen enkele uren op een school voor.

Het aandeel gemengde groepen overheerst (75%). Aparte jongens en meisjes groepen is bij 10% een expliciete keus en bij 15% een toevalligheid bijvoorbeeld door de gekozen beroepsopleiding (MBO) of roosterwenselijkheid. Die expliciete keuze voor aparte groepen is vooral aanwezig bij de collega's van praktijkbeeld B met een sterke gerichtheid op motorisch leren. De meeste scholen (90%) houden zich aan de minimumlessentabel, maar wel met varianten in lesurenverdeling per leerjaar.

Een professionele cultuur in de zin van: (a) van elkaar willen leren en elkaar scholen of coachen, (b) voortdurend willen veranderen, (c) kritisch onderzoekend, reflecterend en evaluerend opstellen, (d) taken verdelen en samen taak- en projectgericht ontwikkelen en (e) competenties optimaal gebruiken en het benutten van de deskundigheden van elkaar (zie figuur 11).

| <i>Praktijkbeeld A</i> | <i>Praktijkbeeld B</i> | <i>Praktijkbeeld C</i> |
|--|--|--|
| Er is alleen een gerichtheid op goed omgaan met leerlingen en collega's. | Er is een gerichtheid op het benutten van de praktische competenties van elkaar. | Alle aspecten komen in enige mate aan bod. Dat varieert van: alles in beperkte mate tot in redelijke mate. |

Figuur 11. Professionele cultuur per praktijkbeeld.

Het is aannemelijk dat een onderwijsontwikkeling van een vakleraar in de loop van zijn/haar loopbaan van A, via B naar C kan gaan. Het vereist immers steeds meer vakcompetenties om 'praktijkbeeld C' te kunnen realiseren. Dat deze 'moeilijke weg' maar door een klein deel van de vakleraren wordt gevolgd hangt sterk samen met het overwegend 'praktijkbeeld A'-gedrag van andere collega's in de school én het ontbrekend collegiaal handelen in de vaksectie. Leerlingen vinden de 'A-aanpak' prima. Hoe zo moet er bij LO wat geleerd worden? De 'makkelijke weg' is daarom voor een vakleraar een erg verleidelijke.

De leraren in ons onderzoek echter vertonen als overwegende routiniers consequent gedrag in zowel onder- als bovenbouw van het VO. Het 'beeld' blijkt niet of nauwelijks te variëren. Ze zijn er ook zelf best tevreden mee.

EVALO richt zich vooral op het onderwijs in het voortgezet onderwijs. Aan het project neemt 35% van de bij de ALO-Groningen geregistreerde stagescholen deel en 12% van de potentiële stagedocenten in vooral de drie provincies Groningen, Friesland en Drenthe.

Door gesprekken met de coach worden beelden verkregen van 'wat' er in het onderwijs aan bod komt en 'hoe' dat wordt gegeven. Daarnaast wordt ook een beeld geschetst van 'hoe' een vakdocent en – vaksectie op een school(locatie) of in een scholengemeenschap functioneren. Het beeld van de sectie wordt vooral vanuit het perspectief van de vakdocent beschreven. Beelden zijn gebaseerd op interviews, observaties, zelfrapportages en documentanalyses. Een beperkt aantal scholen in het basis-, speciaal en middelbaar beroepsonderwijs wordt vergeleken met het voortgezet onderwijs en beoordeeld op: 'hoe anders verloopt daar het onderwijs én wat leren leerlingen daar?'

Het totale bij de ALO-Groningen geregistreerde bestand aan stagescholen bedraagt per 1 juni 2006 in het: VO (231), MBO (10), BO (204), Speciaal BO/VO (144). Enkele scholen bieden geen stageplaatsen aan. Het totaal aantal aan potentiële coaches bedraagt in het: VO (698), MBO (24), BO (215), SO (144). Het volgende aantal stagescholen en coaches is in het onderzoek opgenomen (zie tabel 1).

| | Stagescholen | Coaches | Stagiair-onderzoekers |
|----------------------------------|--------------|----------|-----------------------|
| Voortgezet onderwijs | 81 (35%) | 87 (12%) | 84 |
| Middelbaar beroeps- onderwijs | 6 (60%) | 10 (42%) | 8 |
| Basisonderwijs | 10 (5%) | 10 (5%) | 10 |
| Speciaal BO/VO | 10 (7%) | 10 (7%) | 10 |
| Totaal | 107 | 117 | 112 |

Tabel 1. Betrokken stagescholen, coaches en student-onderzoekers.

De vaksecties of de school bepalen zelf wie van hen een student begeleidt. Vierdejaars stagedocenten hebben in het algemeen veel onderwijservaring en deze varieert als volgt (zie tabel 2).

| | VO | MBO | BO | SO |
|------------------------------------|----------|-----|----|----|
| Minder dan vijf jaar | 10 (11%) | 1 | 0 | 0 |
| Van vijf tot tien jaar | 29 (33%) | 3 | 1 | 3 |
| Meer dan tien jaar werkervaring | 48 (56%) | 6 | 9 | 7 |
| Totaal | 87 | 10 | 10 | 10 |

Tabel 2. De onderwijservaring van stagecoaches.

Van de VO-coaches heeft 77% een volledige baan en 23% een aanstelling van 0.5 fte of meer. Veel afgestudeerden van ALO's werken in dezelfde regio waarin ze hebben gestudeerd. In Groningen opgeleid zijn betekent meestal ook daarna werken in Groningen, Friesland of Drenthe. Een klein deel werkt in Overijssel. Zie tabel 3.

| Onderwijservaring | ALO-Groningen | Andere ALO | Mannen | Vrouwen |
|---|---------------|------------|--------|---------|
| Minder dan vijf jaar | 8 | 2 | 7 | 3 |
| Van vijf tot tien jaar | 22 | 7 | 21 | 8 |
| Meer dan tien jaar onderwijservaring | 40 | 8 | 39 | 9 |
| Totaal | 87 | 17 | 67 | 20 |

Tabel 3. Onderwijservaring in relatie met opleiding en sekse.

De leeftijden van de coaches is als volgt verdeeld (zie tabel 4).

| | <30 jaar | 30-40 jaar | 40-50 jaar | 50-60 jaar | >60 jaar | Totaal |
|--------------|----------|------------|------------|------------|----------|--------|
| Mannen | 9 | 17 | 30 | 11 | 0 | 67 |
| Vrouwen | 5 | 6 | 8 | 1 | 0 | 20 |
| In procenten | 16% | 26% | 44% | 14% | 0% | |

Tabel 4. Leeftijdverdeling van de coaches.

Van de VO-scholen behoren 90% tot brede scholengemeenschappen die meer dan 1000 leerlingen hebben. Enkele scholengemeenschappen (10%) zijn relatief smal en hebben een VMBO-t-stroom, HAVO en VWO.

Vaksecties

Coaches in het VO maken deel uit van secties die school- en/of locatiebreed functioneren. Alle hierna volgende percentages zijn op 5% nauwkeurig aangegeven. Ruim 90% van de vaksecties is schoolbreed georganiseerd en 30% kent ook op locatieniveau een sectie. De waardering van het functioneren van de sectie *in de ogen van de coach* varieert van matig (45%), voldoende (40%) tot goed (10%). Het elkaar scholen of ondersteunen bij veranderen gebeurt volgens de coaches bij 10% van de secties. Aan 'zeventig procent of meer kenmerken van een professioneel werkende en lerend team (zie hoofdstuk 3) voldoet 20%. Een VO-sectie bestaat gemiddeld uit vijf personen.

Opvallend is dat in dit onderzoek ongeveer 1/3 deel van de coaches een vrouw is, terwijl in de opleiding al decennia een ongeveer gelijke man-vrouw verhouding bestaat.

De groep van in het onderzoek betrokken coaches is in mate van onderrwijservaring in de categorieën '<5 jr' en '5-10 jr' ondervertegenwoordigd en in de categorie '>10 jr' oververtegenwoordigd. De groep coaches is in leeftijd ondervertegenwoordigd in de categorie '<30 jr' en oververtegenwoordigd in de categorie '50-60 jr'. In de overige categorieën is de verhouding gelijk. Het lijkt erop dat het begeleiden van vierdejaars studenten vooral als een taak van de oudere en meer ervaren vakcollega wordt gezien.

Op vrijwel alle scholen zijn naast vaksecties ook leerjaar- of boven-/onderbouwteams actief. Overleg voeren levert vaak (30%) problemen op.

Het functioneren van een sectie hangt samen met de gezamenlijke 'kijk op leren'. We beperken ons tot 'praktijkbeeld C' (15%) als de meest aan te bevelen vormgeving van het onderwijs. Daarin zijn ook de vaksecties het meest professioneel bezig. Afspraken in secties worden vooral op de volgende terreinen gemaakt:

- Beleidsontwikkeling (30%)
- Vakwerkplanontwikkeling: planning activiteiten (95%) - planning modules (45%) - planning thema's (65%) - planning aanpak (30%) - leermiddelen (40%) - beoordelen (70%) - PTA (85%) - leerlingvolgsysteem (35%)
- Scholingsplanontwikkeling (75%)

De meeste vakwerkplannen (55%) in een min of meer complete vorm zijn vijf of meer jaren oud. Overzichten van bewegingsgebieden per leerjaar, periode- en themaplannen komen het meest voor. De planontwikkelingsprocedure (1) samen op hoofdlijnen een plan ontwerpen, (2) elk voor zich een plan concreet in een lessenreeks uitwerken en uitvoeren en (3) samen op basis van ervaringen het plan op hoofdlijnen bijstellen komt alleen bij 10% van de vaksecties in 'praktijkbeeld C' voor. Ook het zich op hoofdlijnen houden aan gezamenlijke plannen, komt alleen bij collega's binnen 'praktijkbeeld C' voor. Bij die groep worden complete vakwerkplannen aangetroffen (15%).

Naar het oordeel van alle coaches zijn de volgende 'top 4'-verbeteringen in het functioneren van vaksecties nodig: a. frequentie van overleg, manier van overleg voeren en maken van afspraken (85%); b. inhoudelijke beleid maken (70%); c. elkaar scholen/ coachen van elkaar (40%); d. wijze van omgaan met elkaar (20%)

Individuele professionele ontwikkeling

Vakleraren doen in hun vrije tijd gemiddeld aan twee sporten. Ruim 40% beweegt actief in de georganiseerde sport en 50% in de ongeorganiseerde sport. Van hen beschikt 40% over een trainer-coach diploma op een bepaald sportgebied of op twee (of meer) sportgebieden (15%).

Met schoolsport bemoeit zich 25% van de collega's. Van alle vakcollega's is 15% actief in de georganiseerde sport in bestuurskaderfuncties, 35% in technisch kaderfuncties en 5% in zowel bestuurs- als technisch kaderfuncties.

Niet sportende-collega's (10%) zijn daartoe door ziekte of blessure gedwongen. Voor 80% is zo'n bepaalde sportervaring ook voor de school didactisch relevant. Ruim 10% heeft een managementgerelateerde cursus gevolgd en 15% een cursus op het gebied van begeleiding ten behoeve van leerlingen en/of collega's.

Van de collega's geeft 5% les in twee vak- of vormingsgebieden. Ruim 70% van de collega's vervult naast lesgeeftaken ook beheers- of begeleidingstaken in de school. Van de collega's heeft 10% meer dan één functie (conrector, councilor, decaan) binnen een school.

Van alle vakcollega's is 90% lid van de vakbond KVLO. Het vakblad 'Lichamelijke Opvoeding' wordt door 75% van hen met enige regelmaat gelezen en met name beleidszaken en/of praktijkartikelen. Het hele blad wordt door 25% gelezen.

In de laatste drie jaar is 30% wel een keer naar een vakgebonden studiedag geweest, 5% naar een algemeen onderwijsrelevante studiedag of heeft een nascholing gevolgd. Ruim 10% doet dat jaarlijks. Voor onderwijsontwikkelingen wordt de krant geraadpleegd en interne schoolbrochures. Een onderwijskundig gericht boek of tijdschrift wordt jaarlijks door 10% gelezen. Aan algemeen onderwijskundig gerichte studiedagen op de school wordt door iedereen deelgenomen en 10% doet dat op eigen initiatief minimaal eens in de drie jaar ook buiten de school.

Van bewust het eigen onderwijsgedrag veranderen (verbeteren of vernieuwen) is in de afgelopen drie jaar bij 15% het geval. Het eigen praktisch handelen op peil houden gebeurt door 30% van de collega's. Het zich al doende in de laatste drie jaar verder didactisch ontwikkelen wordt door 20% genoemd.

Zonder uitzondering schatten vakdocenten hun eigen competenties in op een 'ruim voldoende tot goed' niveau. Op didactisch gebied wordt het niveau hoger ingeschat dan op managementgebied. Een beschreven vakconcept is bij 10% van de secties aanwezig. Het 'besproken' vakconcept van elke vakdocent is bij de meeste docenten (70%) vrij summier, wordt moeizaam in concrete beelden toegelicht, nauwelijks gefaseerd in zijn ontwikkeling en kent weinig tot geen samenhang. Bij 20% is dat alles beter en bij 10% sterk vorm en inhoud gegeven. Tussen het 'besproken' en het 'gesproken én geleefde' vakconcept of tussen theorie en praktijk bestaat een sterke correlatie ($r < .75$). Professionele ontwikkeling gebeurt in enige mate en vooral al doende. Bewust de eigen competenties op peil houden speelt bij 20% een rol.

Praktijkbeeld C op de werkvloer

In de beschrijvingen wordt onder 'sociaal leren' verstaan: leiding geven en accepteren, omgaan met niveau- en interesseverschillen, samenwerken(d leren), sportief bewegen én tactisch handelen.

'Cognitief leren' is: kennen van beweeg- en veiligheidsregels, toepassen van technische/tactische/didactisch-methodische principes, schema's en werkpatronen.

'Leren leren' is jezelf en anderen (beter) leren bewegen of sporten vooral in de rol van 'coach' of 'scheidsrechter/organisator'.

In de beschrijvingen per beeld worden de aspecten van een praktijkbeeld in procenten tot op 5% nauwkeurig aangegeven.

Praktijkbeeld C.

Het gaat hier vooral om het beleven, motorisch-sociaal-cognitief leren inclusief leren leren op korte én lange termijn. Dit beeld past bij **15%** van de VO-coaches. Dit betreft 4 VMBO en 8 HAVO/VWO scholen

Kenmerken

De sectie maakt gezamenlijke inhoudelijke afspraken over de planning van bewegingsgebieden over de leerjaren en perioden per leerjaar heen. Over leerlijnen of leermethoden worden eveneens gezamenlijke afspraken gemaakt. Naast het leren op basis van bewegingsthema's wordt aandacht besteed aan ensceneringsthema's. Deze hebben betrekking op het organiseren van bewegingssituaties of -activiteiten en het maken van plannen of leermiddelen. Ook hiervoor worden gezamenlijke leerlijnen gemaakt (45%). Alle docenten streven naar professionele ontwikkeling in brede zin. Leren op didactisch én praktisch gebied. Ze proberen op ontwikkelingen in het onderwijs, de sport of het bewegingsgedrag van de jeugd actief in te spelen.

Aanbod bewegingsactiviteiten

Activiteitsaanbod per periode en in een leerjaar is breed en gevarieerd. Per leerjaar komen zes tot tien bewegingsgebieden in enkele lessen aan bod. Per periode worden gemiddeld twee of drie bewegingsgebieden zoals bijv. voetbal, atletiek of turnen aangeboden. In de onderbouw worden lessen geblokt (in een periode) gegeven. Bij 15% worden de lessen in de bovenbouw in verspreide blokken gegeven.

Voor 95% bestaat het aanbod uit sporten en voor 5% uit bewegingsproblemen/grondvormen van bewegen. Een bewegingsgebied komt in een periode aan bod. Eindvormen overheersen. Er zijn leerlijnen voor motorisch, sociaal (50%) en cognitief (50%) leren inclusief leren leren (20%) op alleen korte (100%) én lange termijn (75%), over meerdere leerjaren. Er is samenhang tussen de leerlijnen. In de volgordes overheerst een totaal-deel-totaal aanpak (80%). Deel-deel-totaal komt bij 10% en totaal-totaal bij 20% voor. Er is een kern- en keuzeprogramma voor de geroosterde lessen in de eerste twee (bij VMBO) of drie (HAVO-VWO) leerjaren. In onderbouw (OB): 25% en bovenbouw (BB): 70%. Het aanbod is op verbreding én verdieping gericht. Bij 50% bestaat een schoolsport keuzeprogramma voor na schooltijd. Hieraan neemt gemiddeld 50% van de OB-leerlingen deel en 25% van de BB-leerlingen.

Een SOK-programma binnen het lessenrooster vervangt soms (15%) dat schoolsportaanbod. SOK én schoolsport komt bij 5% voor.

Het gaat om het 'beleven-leren en leren leren' in afwisseling. Leren is motorisch, sociaal en cognitief leren (leren) in samenhang. Het gaat om het leren oplossen van bewegings- en organisatie- of ontwerpproblemen met behulp van vaardigheden.

Kennis is gericht op (a) het leren van veiligheids- en spelregels (100%), (b) toepassen van technische, tactische (75%) en didactisch-methodische (30%) principes én toepassen van schema's en werkpatronen (60%). In bovenbouw is hier meer aandacht voor dan in onderbouw.

Er wordt altijd in lessenreeksen gewerkt. Bij 65% zijn deze gebaseerd op periodeplannen, modules en/of themaplannen.

De rest heeft het plan 'in het hoofd' zitten. Er wordt overwegend thematisch gewerkt. Leerlijnen worden gebruikt op het gebied van bewegingsthema's én enscenerings- c.q. organisatie- of ontwerpthema's. Bij 50% wordt bewust naar transfer gestreefd. Het gaat om leren sporten én leren bewegen.

De sectie maakt veel gemeenschappelijke afspraken over de aard en omvang van activiteiten per jaar en de omvang in totaal. Bij 30% wordt ook de aanpak en wijze van beoordelen op elkaar afgestemd.

Modules of thema- plannen worden bij 25% samen ontwikkeld.

Er zijn organisatorische afspraken over planning en vormgeving van schoolsportactiviteiten c.q. meerdere sportieve evenementen. In beperkte mate wordt geparticipeerd in vakoverstijgende programma's zoals in het thema 'actieve leefstijl'.

Het programma van toetsen en afsluiting (PTA) richt zich voornamelijk op het tonen of gedaan hebben van bewegingsgebieden, -vaardigheden en/of schriftelijke opdrachten en wordt opgenomen in een dossier dat door de docent wordt bijgehouden (50%) óf de vorm heeft van ingebracht portfoliomateriaal en door leerlingen zelf wordt bijgehouden (50%).

Kerdoelen/eindtermen worden soms wel (bij 20%) en meestal niet bewust als leidraad gehanteerd. Bij vrijwel alle scholen in deze categorie is een LO-2 stroom aanwezig of in voorbereiding (20%). Het 'leren leiding geven' is bij al deze scholen ondergeschikt aan het 'leren bewegen' en wijkt daarmee af van de eindtermen.

Vormgeving leeromgeving

De docent werkt meestal afwisselend sturend en (met name in de bovenbouw meer) probleemsturend, thematisch/ probleemgericht en probeert leerlingen steeds meer (alleen of samen) zelfstandig te laten handelen. Het gaat hier om zelfstandig werken aan opdrachten, organiseren, verantwoord kiezen en ontwerpen van activiteiten of situaties. De ruimte hiervoor varieert in de OB van 20-40% en in de BB van 40-60% van de tijd.

Leren gebeurt door voordoen van de docent, zelf ervaren en bewust zelf verbeteren van het eigen handelen

Door 55% van de docenten wordt gedifferentieerd naar niveau, 30% naar interesse en 15% naar variatie in feedback (gericht op leergedrag). Het onderwijs is bij 55% sterk gericht op het leren oplossen van problemen ontleend aan de sportpraktijk. Bewuste afstemming (dual leren) is bij 10% aanwezig. Competentiegericht leren door het aanbieden van relatief complexe taken komt bij 30% voor. De leerlingen worden regelmatig met vooral bewegingsproblemen geconfronteerd die ze zelf moeten oplossen. Dat gebeurt door middel van rollen als scheidsrechter/ organisator (OB 40%; BB 75%) of helper/coach (OB 25; BB 65%) en met behulp van leermiddelen (45%) met daarin schema's, werkpatronen en vuistregels/ principes. Het leren is breed en wordt op korte en lange termijn gepland. De vorm 'modules', vormt voor 55% een leidraad. De afwisseling tussen 'beleven en leren(-leren leren)' speelt bij 65% een rol. Motorisch leren door het oplossen van bewegingsproblemen krijgt prioriteit

Leerlingen kunnen voor een rol kiezen. Het ontwikkelen van een rol komt bij 25% voor. De docent werkt meestal met bewegingsthema's in een leerlijn en in een opeenvolgende moeilijkheidsgraad (80%). Ze passen bij 55% in een periodeplan.

Het onderwijs is (leer)- procesgericht, waarbij nadrukkelijk met niveau-, interesseverschillen en verschillen in taakaanpak wordt rekening gehouden. Het actief leren onderwijzen wordt bewust door 40% van de coaches nagestreefd.

Leerlingen leren problemen zelf op te lossen: zelf kiezen van bewegingsvormen en volgordes én het ontwerpen daarvan. Er worden taken van verschillende moeilijkheidsgraad en duur aangeboden die het zelfstandig en het samenwerkend leren bevorderen.

De docent heeft voor een les en lessenreeks een globaal idee van wat er gedaan moet worden (100%) en hoe dat het beste kan worden aangepakt (85%).

In een les/lessenreeks wordt regelmatig gependeld tussen beleven-leren-leren hoe te leren (of ontwikkelen). In de OB varieert dit van 15 tot 25% en in de bovenbouw van 20 tot 40%.

Lessen worden op verloop en resultaten geëvalueerd. Het beoordelen van een les gebeurt door observatie en rapportage door de leerling zelf (85%), ook een medeleerling (60%) en de docent (100%) en is gericht op motorisch, sociaal en cognitief leerresultaat.

Bij vrijwel alle scholen (85%) is een LO-2 stroom aanwezig. LO als examenvak, waarbij leerlingen deels zelf keuzes in het programma kunnen maken (40%). Het 'leren leiding geven' is bij al deze scholen ondergeschikt aan het 'leren bewegen'

Er worden bewuste leerervaringen op korte en lange termijn nagestreefd en op hoofdlijnen gepland. De leertijd voor het leren van een bewegingsactiviteit wordt bewust ruim gehouden. Inhoud en bepalen de leerdoelen die meestal ook vooraf worden benoemd.

Sectieleden maken afspraken over het 'wat' tot op het niveau van periodeverdelingen (100%) en het 'hoe' van het aanbod op hoofdlijnen (70%). De opvattingen van sectieleden over wat belangrijk is in het vak komen sterk overeen. Er wordt geprobeerd om samen het vakconcept verder te ontwikkelen (55%).

Er is sprake van geïntegreerde binnen- en buiten- roosterprogramma's die zorgen voor breedte en diepgang. Meerdere sportieve evenementen per leerjaar worden als beoordelingsvorm en -moment gebruikt. Tijdens de lessen wordt systematisch op leer- ervaringen gereflecteerd (80%).

Er wordt vrijwel uitsluitend (80%) op niveau beoordeeld en in de vorm van portfolio waardoor ook een leerlingvolgsysteem ontstaat (55%). De rest doet het met cijfers. Motorische, sociale en cognitieve leerervaringen inclusief rol- uitvoeringen worden in samenhang en op basis van relatief complexe teamtaken beoordeeld. Leerlingen kennen de beoordelingscriteria al vooraf.

De docent werkt meestal met een periodeplan (100%) en een plan voor een lessenreeks op hoofdlijnen (95%), die soms op papier is uitgewerkt (40%). Bij 60% beschikt de sectie over enkele modules.

In 40% van de gevallen en voor- namelijk in de BB krijgen leerlingen per periode een studiewijzer als plan.

Er is een gezamenlijke aanpak van het beoordelen/evalueren (in het kader van een PTA). Er wordt vaak in combinatie met cijfers op niveau beoordeeld (70%). De portfoliovorm is bij 50% in gebruik. In de BB ontstaat door deze registratie een leerlingvolgsysteem op basis van meestal niveauboordelingen van eindvormen. In de OB komt dat voor 30% voor.

Sectieoverleg vindt in het algemeen maandelijks plaats en elk overleg is bij 60% gericht op organisatie, programma én aanpak. Er wordt gestreefd naar consensus. De scholing gebeurt op elkaar afgestemd en wordt jaarlijks gepland. In 80% gaat het om een combinatie van praktijk- en didactische gerichtheid.

Van de secties heeft 30% een meerjarig beleidsplan.

2.7 Vallen we aan over links of over rechts?

Vallen we aan over links of over rechts maakt duidelijk dat wij met ons vak toch een duidelijker keuze moeten maken over richting waarheen we ons willen ontwikkelen. Een algemeen geformuleerd doel van het bewegingsonderwijs luidt: ⁹³

'Het bewegingsonderwijs is erop gericht de leerlingen bekwaam te maken voor zelfstandige, verantwoorde, perspectiefrijke en blijvende deelname aan de bewegingscultuur'.

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

situaties toepasbaar zijn. Het voorbereiden op een mondige en kritische deelname. Plezier hebben is een voorwaarde voor blijvende deelname. De ervaring van het kunnen is bepalend voor het plezier op de lange termijn.

Het gaat dus niet alleen om het leren bewegen en *samen* leren bewegen, maar ook om het leren *over* bewegen.

Dat leren is bij voorkeur een actief en op ontwikkeling gericht leren. Daarvoor is het creëren van een 'krachtige' leer(werk)omgeving in elk type onderwijs en op elk onderwijsniveau nodig⁹⁴. Het algemene doel kan in dit verband meer specifiek als volgt worden geformuleerd:

'Het bewegingsonderwijs is erop gericht leerlingen bekwaam te maken in het zelfstandig, slim en sportgericht leren oplossen van bewegings- en ensceneringsproblemen'.

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

- de veelvormigheid van sport komt in het bewegingsonderwijs voldoende aan bod; dat is van belang om een voldoende beroep te kunnen doen op de voor elke leerling geldende motieven om graag te bewegen,
- sporten worden vertaald naar de mogelijkheden en interesses van leerlingen, waarbij de essenties van een sport (kernbedoelingen, -problemen, -vaardigheden) behouden blijven,
- er worden mogelijkheden voor kennismaking geboden met échte sportpraktijken in de omgeving en dat kan door een sportgericht bewegingsonderwijsaanbod en een breed schoolsportaanbod dat deels buiten de reguliere lessen om wordt aangeboden,
- sporten zijn een goed middel om leerlingen (beter) te leren bewegen; dat betekent elk jaar iets beter leren voetballen, maar vooral beter te leren spelen!

De school bereidt leerlingen voor op de maatschappij en draagt bij aan hun loopbaan. Het vak LO laat leerlingen kennismaken met de bewegingscultuur en met name de sport in al zijn veelvormigheid. Het bevordert nog meer een positieve bewegingsattitude en draagt bij aan een mogelijk levenslang aan sport doen. Met die kennismaking kan worden bedoeld: leer leerlingen een sport of leer leerlingen bewegen door middel van (een) sport(en). Dat laatste lijkt het belangrijkste. Het kan worden opgevat als steeds een beetje beter een bepaalde sport kunnen uitvoeren, maar vooral (beter) leren (over) bewegen. Het bevorderen van een attitude is tevens een aanjager voor de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen op het gebied van bewegen en sport. Dat bewegen een aspect van een gezonde leefstijl kan zijn, is verdedigbaar maar secundair. Het kan dat ook niet zijn.

De hier beschreven ontwikkelingsrichting van het vak zegt iets over de maatschappelijke relevantie die door wel en niet vakdeskundigen wordt gedeeld⁹⁵.

Annotaties

¹ Hoyle & John, 1995, p. 4. ² Mok, 1996, p. 179. ³ Knoers, 1987, p. 6. ⁴ Mok, 1996, p. 179. ⁵ Leuven & Vink, 1988, p. 11. ⁶ Sikkes, 2000. ⁷ Hoyle & John, 1995. ⁸ Auer, 1998; Buskernolen & Slotman, 1999; Deckers et al., 1996; Kwakman, 1999; Simons, 1998a; Verbiest, 2002; Weggeman, 1997. ⁹ Kaldeway, 1999, p.25. ¹⁰ Clement, 1995. ¹¹ Kwakman, 1999, p.52. ¹² Van den Berg & Vandenberghe, 1997. ¹³ Van Delden, 1995. ¹⁴ Prick, 2006. ¹⁵ Clement, 1995; Fullan, 1991; Hoyle & John, 1995; Huberman, 1995; Peters, 1997; Pouwels & Bergen, 1997; Rosenberg & King-Sears, 1993; Smylie, 1995; Vandenberghe & Van den Berg, 1997. ¹⁶ Kelchtermans, 1994; Timmers, 2003. ¹⁷ Van Huizen et al., 2002. ¹⁸ Little, 1999. ¹⁹ Hermans & Hermans-Jansen, 1995. ²⁰ Clement, 1995, Hansén, 1998. ²¹ Kwakman, 1999. ²² Cheng, 2002; Coonen, 2005; Hargreaves, 2003; Bransford, Derry, Berliner & Hammerness, 2005. ²³ Hargreaves, 2003. ²⁴ Timmers, 2003. ²⁵ ALODO, 2005. ²⁶ Onderwijsraad, 2004. ²⁷ Veugelers, 2000. ²⁸ Kessels, 2001. ²⁹ Stevens, 1998. ³⁰ Behets, 2006. ³¹ Kwakman, 1999; Coonen, 2005. ³² Vandenberghe & Keichtermans, 2002. ³³ Van Huizen et al., 2002. ³⁴ Sikkes, 2000. ³⁵ Kwakman, 1999. ³⁶ Pouwels & Bergen, 1997. ³⁷ Kwakman, 1999. ³⁸ Pouwels & Bergen, 1997. ³⁹ Korrel, 2003; Timmers, 2006. ⁴⁰ Lieberman, 1996. ⁴¹ Beattie, 1995; Verloop, 1995; Verloop & Wubbels, 1994. ⁴² Beijaard, 1995; Clement, 1995; Hofstede, 2001; Kelchtermans & Vandenberghe, 1995; Pearn et al., 1998. ⁴³ Fullan, 1991; Van den Berg & Vandenberghe, 1999. ⁴⁴ Baars-van Moorsel, 2003. ⁴⁵ Kwakman, 1999. ⁴⁶ Ahlers, 1995; Prick, 1996. ⁴⁷ Van Boekel & Zuylen, 1997; Lagerweij, 1998. ⁴⁸ Verbeeten, 1999. ⁴⁹ Fullan & Hargreaves, 1992; Hargreaves, 1994. ⁵⁰ Van den Berg & Vandenberghe, 1999; Lagerweij & Haak, 1996. ⁵¹ Rowan, 1995. ⁵² Van Ernst, 1998.

⁵³ Boonstra, 2002. ⁵⁴ Bergen, 1996; Clement, 1995; Eraut, 1995; Wubbels, 1996. ⁵⁵ Kwakman, 1999. ⁵⁶ Hansén, 1998; Reezigt, 1997; Tillema, 1995. ⁵⁷ Fullan, 1993. ⁵⁸ Little, 1993; Osterman & Kottkamp, 1993. ⁵⁹ Kwakman, 1999, p.182. ⁶⁰ Bolhuis & Kluvers, 1996; Reezigt, 1997. ⁶¹ Clement, 1995; Eraut, 1995; Imants, 1998. ⁶² Kwakman, 1999. ⁶³ Van den Berg & Vandenberghe, 1999, p. 173. ⁶⁴ Wierdsma & Swierenga, 2002. ⁶⁵ Wierdsma & Swierenga, 2002, p.30. ⁶⁶ Wierdsma & Swierenga, 2002, p.34-35. ⁶⁷ Kolb, 1984. ⁶⁸ Boekaerts & Simons, 1995, p.1. ⁶⁹ Bolhuis, 1995. ⁷⁰ Wierdsma & Swierenga, 2002. ⁷¹ Wierdsma & Swieringa, 2002, p.53. ⁷² Wierdsma & Swieringa, 2002, p.64. ⁷³ Grotendorst, 2002. ⁷⁴ Forum, 1995. ⁷⁵ Eringa et al., 2000. ⁷⁶ Wierdsma & Swieringa, 2002, p.133. ⁷⁷ Bahlmann & Meesters, 1998. ⁷⁸ Wierdsma & Swieringa, 2002, p.185-186. ⁷⁹ Kwakman, 1999, p.182-186. ⁸⁰ Clement, 1995; Vandenberghe & Van den Berg, 1997. ⁸¹ Pouwels & Bergen, 1997. ⁸² Timmers, 2006. ⁸³ Bolhuis, 1995. ⁸⁴ Ebbens, 1994. ⁸⁵ Kelchtermans & Vandenberghe, 1995. ⁸⁶ Fullan, 1993; Hargreaves, 1994; Bahlmann et al., 1998. ⁸⁷ Verbiest, 2006. ⁸⁸ Verbiest, 2006, p.244. ⁸⁹ Coonen, 2006, p.251-253. ⁹⁰ CITO, 1996; Inspectie van het Onderwijs, 1996. ⁹¹ Inspectie van het Onderwijs, 1999; SLO 2000, 2001, 2002. ⁹² Van der Poel, 2001. ⁹³ Stegeman & De Knop, 2003. ⁹⁴ Timmers, 2006. ⁹⁵ Stegeman, 2000, p. 159. ⁹⁶ Timmers, 2003. ⁹⁷ Kamphorst & Tuinenga, 1995; Timmers, 2000.

Hoofdstuk 3 Ontwerpen van 'krachtige' leer- en werkomgevingen

'Onderwijzen is een uitdaging, waar je je leven lang voor moet leren!
(Van den Berg en Vandenberghe, 1999)

Ontwikkelingen in en buiten de omgeving van een praktijkgebied, zoals sport of onderwijs, leiden tot theorieën en opvattingen over wat 'goede' praktijk is of zou moeten zijn. De aanjagers daarvan vormen onderwijskundige theorieën vaak deels gebaseerd op onderzoek in combinatie met beleidskeuzes van ministerie of scholen en opleidingen.

De jeugd wil vooral veelzijdig en gevarieerd leren en de bruikbaarheid direct in de praktijk kunnen toetsen. Diepgaand leren komt later aan bod. Kennis moet verworven worden én je moet weten hoe je eraan komt. Daarvoor zijn tips nodig die een meer gericht zoeken en integreren van informatie en vaardigheden bevorderen. Het doel is tot een logisch consistente en samenhangende praktijk- of actietheorie op een bepaald gebied te komen. Eén zo'n gebied is 'sporten en bewegen' in school en in de vrije tijd¹.

In het onderwijs worden lerenden toegerust én ontplooiën ze zich. 'Toerusten' betekent: kennis en vaardigheden begrijpen, integreren en toepassen. Het gaat bijvoorbeeld om leren sporten én bewegen én leren hoe je jezelf en anderen beter kunt leren sporten en bewegen. Door te ontwikkelen ontplooi je jezelf op een bepaald gebied². Op basis van opvattingen over wat 'goed' is ontwerpen leraren leerwerkomgevingen in opleidingen of leer- en sportomgevingen in de school of een sportorganisatie. Dit hoofdstuk bespreekt de bouwstenen daarvoor die we in modellen samenvatten. Elk model kan op verschillende niveaus en onderwijstypen worden toegepast. Het is toepasbaar in een HBO-opleiding, een VMBO- of basisschool. Maar ook in de werksituatie van leraren zelf. 'Teach what you preach', tóch?

Leren zelfstandig te handelen en het eigen leren zelf te sturen speelt voor een student in een HBO-opleiding. Als je leraar op een school wordt, zul je de eigen ontwikkeling als professional verder zelf ter hand moeten nemen. Je leerlingen zouden dat echter ook moeten kunnen en willen leren. Wat jezelf op dat punt geleerd hebt en ook hoe dat is gebeurd, moet nu door jou aan de leerlingen worden geleerd.

De bouwstenen van een model voor een 'krachtige' leeromgeving bestaan uit een gestructureerd geheel aan opvattingen die van belang zijn bij keuzes in aanpak en leerroutes, keuzes van inhouden en volgordes en keuzes in de manieren van beoordelen. 'Krachtig' staat tussen haakjes en betekent dat het 'krachtig'-zijn afhangt van de subjectieve waarneming en de bereidheid tot optimaal benutten van zo'n omgeving door een persoon. Het hangt dus niet alleen van de objectief gezien ideale omgeving af³.

Ontwikkelingsonderzoek doen in het onderwijs is lastig. Als je hebt vastgesteld wat en hoe lerenden zouden moeten of kunnen leren is vervolgens het geheel aan maatregelen waarmee je het onderwijs vorm en inhoud geeft van toepassing. Het gaat om de mix of de resultante van de onderwijsacties op het leren van lerenden: 'het geheel maakt de muziek'. We zijn daarom voorstander van holistisch en conceptueel onderzoek. Wat levert een bepaald onderwijsconcept de lerenden op? De vervolgvraag is: zijn we als lerenden én leraren daar dan vervolgens tevreden mee? Het ontwerpen van dergelijke conceptueel getinte leeromgevingen speelt een belangrijke rol in OMALO, TGFAL en LBO.

3.1 Ontwerpen van 'krachtige' leeromgevingen

Opvattingen vormen een vakconcept. Het is het geheel aan opvattingen over wat in een vak belangrijk wordt gevonden ten aanzien van inhoud, aanpak, organisatie van het onderwijs én het functioneren als docent en vaksectie. Opvattingen worden geconcretiseerd in onderwijs- methoden die samen een 'krachtige' leer- en sportomgeving vormen⁴. Zie figuur 1a.

| | | |
|---|--|---|
| Ontwikkelingen op het gebied van bewegingscultuur/sport, jeugdige (bewegings)gedrag, onderwijs en bewegingsonderwijs. | Vakconcept bestaat uit (keuzes van en binnen) opvattingen die aangeven wat in het vak belangrijk wordt gevonden. Schema's, werkpatronen en | Onderwijsmethode met aspecten en concretisering van opvattingen in een raamwerk voor een 'krachtige' leeromgeving zoals het 'actief |
|---|--|---|

| | | |
|--|---|--------------------|
| | vuistregels vormen de bagage voor de docent die dat in de praktijk gaat realiseren. | leren onderwijzen' |
|--|---|--------------------|

Figuur 1a. Relatie ontwikkelingen-opvattingen-onderwijsmethode.

Zowel opvattingen, op te vatten als vuistregels, als schema's/modellen (zie 'actief leren onderwijzen') én werkpatronen (leer- of onderwijsmethode) vormen de bagage voor een opleider, de (aanstaande) docent en straks de leerling die dat in het kader van zijn 'leren hoe te leren' leert toe te passen. Er is alleen afstemming en vertaling nodig. Ook accenten in het model kunnen per niveau verschillen. Een 'krachtige' leer- en sportomgeving in de school of leerwerk omgeving stimuleert het actief bewegen, leren/studeren en werken van lerenden (leerlingen en studenten) én leraren. Het 'krachtige' karakter van een leeromgeving wordt omschreven ⁵ als:

'Powerful learning environments are characterized by a good balance between discovery learning and personal exploration on the one hand and systematic instruction and guidance on the other, always taking into account the individual differences in abilities, needs, and motivation between students'.

Zelf de toepassing van een onderwijsmodel lijfelijk ervaren hebben en deze toepassen bij het ontwerpen van leeromgevingen in de school, verkleint de kloof tussen theorie en praktijk in een lerarenopleiding⁶. Als opleiders een model bepleiten en in hun gedrag goed praktiseren ('practice what you preach'), werkt dit voor lerenden versterkend. Dat wordt nog sterker als de samenwerking tussen hen kenmerken van een leergemeenschap heeft. Een kloof tussen theorie en praktijk moet een lerende uiteindelijk zelf leren dichten.

Theorie en praktijk leerwerk- of leer- en sportsituaties worden in dit onderzoek geïntegreerd verwerkt. Dat wordt bevorderd door:

- begrijpen, integreren, toepassen van de onderwijsmodel of het model van bijvoorbeeld 'actief leren onderwijzen' in een geleidelijk proces te laten plaatsvinden,
- beleven, leren, leren (hoe te) leren op elk onderwijsniveau te praktiseren,
- doen, reflecteren, theoretiseren/conceptualiseren, plannen en middelen maken/ experimenteren in een cyclisch en spiraalsgewijs verlopend ontwikkelingsproces te laten verlopen.

Het vakconcept is een model en een vereenvoudigde weergave van meer fundamentele theorieën samengevat in uitspraken of opvattingen. Het wordt geformuleerd op het niveau van didactische handelingsaanbevelingen en vormt dus een praktijktheorie die in vele onderwijsleersituaties kan worden toegepast. Hierbij wordt bewust van transfer gebruik gemaakt. De praktijktheorie ontstaat uit een 'op-en-neer' beweging van opvattingen naar handelen: vormgegeven in ontwerpen van leeromgevingen, en weer terug: het verantwoorden van het handelen. Op basis van eigen keuzes en geslaagde of minder geslaagde ervaringen vind een mix plaats van het ideale 'zo zou ik het moeten doen' en werkelijkheid: 'zo doe ik het'. Het is didactisch jojo'en.

Belangrijk voor zijn mixproces is reflectief ervaringsleren⁷. Theorie en praktijk worden aan elkaar gerelateerd, geïntegreerd en kritisch beoordeeld. Reflectie is een kernvaardigheid bij het zich professioneel ontwikkelen. Het professioneel zelfverstaan (hoe zie je jezelf als vakdocent zoals je functioneert en zou willen functioneren?) én de subjectieve onderwijstheorie (vakconcept en beelden van 'krachtige' leeromgevingen) zijn de basis van 'goede' reflectie. We kiezen voor het model 'actief leren onderwijzen'. Dat wordt in hoofdstuk 4 nader beschreven.

Een vakconcept bestaat uit opvattingen. Bij elke opvatting past een didactische concretisering in de vorm van schema's, werkpatronen en vuistregels. Een geheel aan opvattingen en daaraan gekoppelde acties bepaalt 'kracht' van een leeromgeving. 'Actief leren onderwijzen' is daar een toepassing van.

Indicatoren van een 'krachtige' leeromgeving

Leer- en werkomgevingen zijn opgebouwd uit een viertal systemen:

- het onderwijssysteem of de organisatiestructuur,
- het systeem van 'aanpak van onderwijs of manier van werken',
- het systeem van 'programma of inhoud' van opleiding of werk en
- de wijze van 'evalueren of beoordelen van de kwaliteit' van scholing of werk en het belang daarvan.

Elk systeem heeft een oppervlaktestructuur bestaande uit concrete handelingscategorieën als kiezen van thema's en leerdoelen, bepaling beginsituatie, evaluatievormen, leermethoden, didactische aanpak of werkwijze en keuze van (volgordes in) bewegingsactiviteiten. Maar daarnaast ook een dieptestructuur: opvattingen als veelzijdig onderwijs in sporten en bewegen of zelfstandigheid ontwikkelen achter die concrete structurele keuzes⁸. Het zijn twee niveaus van werken en leren die we aanduiden als respectievelijk praktijk- en methodeniveau.

In een onderzoek⁹ is nagegaan of een dergelijke potentieel 'krachtige' leerwerkomgeving in een opleiding en de school is te creëren en of lerenden daar dan vervolgens optimaal gebruik van maken. Het onderzoek bevestigt dat vierdejaars LIO's (Leraren In Opleiding) het belang van 'goede' of 'gewenste' opvattingen in de vorm van een model herkennen en deze als belangrijk erkennen op basis van het zelf ervaren én en het experimenteren ermee in opleidings- én werksituatie. Hun betrokkenheid bij en de tevredenheid over de eigen leerprocessen nemen in het verloop van het LIO-traject toe. Op basis van de kwaliteit van producten en processen in projecten en taken worden bij alle LIO's en leerteams behoorlijke competentieontwikkelingen geconstateerd. Met name de competentie 'visie hebben op het vak' wordt steeds beter en de vertaling van opvattingen in praktisch handelen.

De 'krachtige' leerwerkomgeving in de opleiding wordt door de nadrukkelijke bewustmaking, steeds eerder en beter herkend, erkend én benut. Metacognitie speelt bij die waarneming door lerenden een belangrijke rol. Het bestaat uit (a) een procedureel deel of regelen van leerprocessen én (b) een conceptueel deel: het bewust worden van opvattingen over leren en onderwijzen¹⁰. Het procedurele deel richt zich onder andere op onderwijsmethoden, waarmee opvattingen over wat 'goed' leren/onderwijs is, praktisch en soms gefaseerd kunnen worden gerealiseerd. In het conceptuele deel worden opvattingen gevormd over wat 'goed' of 'gewenst' onderwijs in 'sporten en bewegen' is of zou moeten zijn.

In genoemd onderzoek is nagegaan welke indicatoren het meest relevant zijn om een 'krachtige' leeromgeving te creëren. Een leeromgeving waarin leraren en lerenden op een bepaald gebied veel, gevarieerd, diepgaand en met interesse leren én het werk als uitdagend, afwisselend en motiverend ervaren¹¹. Bij actief leren en werken wordt gezocht naar een balans tussen effectiviteit-efficiëntie of het rendement aan de ene kant en de wens dat werken en leren 'uitdagend' is aan de andere kant. Let wel: beide is nodig. Een hoog rendement met een zeer tevreden gevoel is het ideaal. In het LIO-onderzoek is:

- een uitgebreide analyse van nederlands-, Duits- en Engelstalige onderwijskundig relevante literatuur en onderzoeken uitgevoerd én
- een analyse van beleidsplannen van 37 hogescholen (60% van het totaal) in Nederland met duizend of meer studenten zijn en over meerdere jaren (1995-1999) uitgevoerd.

Er is gezocht naar indicatoren. In verschillende versies is een samenhangende theorie ontwikkeld. Betrokken leraren en studenten hebben vele aspecten voortdurend geëvalueerd en samen bijgesteld. Als indicatie hebben we geconstateerd dat bij drie grote ROC's en drie grote VO-scholengemeenschappen in het noorden van het land vergelijkbare indicatoren uit beleidsplannen kunnen worden afgeleid. De nadere uitwerking en de accenten verschillen. We zien dit als bewijs van de overeenkomst in modellen voor 'krachtige' leeromgevingen.

Duaal leren betekent op het niveau van een lerarenopleiding dat er zowel in het opleidingsinstituut als in de school praktijkgericht wordt gehandeld. Er wordt binnen twee 'praktijken' lesgeefervaring opgedaan. Voor het bewegingsonderwijs in de school is duaal leren: leren voetballen in de lessen 'sporten en bewegen' én het sporten in een sportvereniging. Wat zijn de verschillen en overeenkomsten in praktijkervaring? De leerervaringen worden gespiegeld en reflectie zorgt voor nuances in het leren.

Een indicator is een typering van een meer brede theoretische of praktische werkelijkheid¹². Meerdere indicatoren samen zorgen voor een model van een 'krachtige' leerwerk omgeving. Indicatoren zijn steeds aandachtspunten voor onderwijsbeleid van ministerie of onderwijsinstellingen¹³. De meest voorkomende indicatoren zijn de volgende. Verdere detailleringen laten we hier achterwege. Zie figuur 1b.

- 1 Actief en constructief leren van waardegebieden door procesgericht en activerend onderwijs.
- 2 Zelfstandig leren oplossen van ervaren en aangeboden praktijkproblemen door probleemgestuurd projectonderwijs.
- 3 Gedoseerd individueel en samenwerkend leren door gedifferentieerd en coöperatief onderwijs.
- 4 Wendbaar en ervaringsgericht leren op basis van transfer door geïntegreerd duaal onderwijs of training.
- 5 Competentiegericht leren op basis van niveautoetsende en op ontwikkeling gerichte reflecties en evaluaties.
- 6 Vakgerichte leerinfrastructuur leren gebruiken binnen een flexibel, op de doelgroep afgestemd, onderwijssysteem.

Figuur 1b. Indicatoren van een 'krachtige' leer- en werkomgeving (Timmers, 2003).

In verschillende onderzoeken¹⁴ blijkt dat de opleidingscontext waarin dit model functioneert zo krachtig is, dat het vakconcept of de werktheorie van de LIO's in grote mate wordt overgenomen en als een innovatief concept in de school wordt toegepast. In de school zijn bij EVALO bovengenoemde indicatoren als analysemodel toegepast.

De kracht van de modelindicatoren moet worden gezocht in de flexibele toepassing afhankelijk van de mogelijkheden en wensen van lerenden én van de leraren of opleiders. Elke indicator moet als een continuüm van 'meer of minder' worden beschouwd waarop iedereen een ander optimum vindt. Het gaat uiteindelijk om het resulterend effect van alle keuzes samen. Het ontwerpen van flexibele of hybride onderwijssystemen bevat een grote 'kans' voor de komende jaren. In dit onderzoek constateren we drie dominante praktijkbeelden die sterk in 'kracht' verschillen. Zie figuur 2.

| | <i>Praktijkbeeld A</i> | <i>Praktijkbeeld B</i> | <i>Praktijkbeeld C</i> |
|---|--|---|---|
| Indicator 1: 'Actief en constructief leren van waardegebieden door procesgericht en activerend onderwijs' | Plezier hebben staat centraal. Leren is ervaren van vele activiteitsgebieden en vooral eindvormen. De indicator is hierbij vrijwel afwezig. | Beter leren bewegen staat centraal. Het leren is nauwelijks probleemgericht. Leren van vaardigheden krijgt veel nadruk. De indicator is beperkt van toepassing. | Leren is motorisch, sociaal-emotioneel en (meta-)cognitief leren. Het gaat om het steeds meer zelf leren oplossen van bewegings- en organisatie- of ontwerpproblemen. De indicator geldt hier in sterke mate. |
| Indicator 2: 'zelfstandig leren oplossen van ervaren en aangeboden praktijkproblemen door probleemsturend projectonderwijs' | Zelfstandig leren vindt plaats door 'zelfstandig uitvoeren van voorgestructureerde taken'. Het onderwijs is docentgericht, sturend en groepsgericht. | Zelfstandig leren vindt plaats door 'zelfstandig uitvoeren van voorgestructureerde taken en organiseren'. Het onderwijs is docentgericht, sturend en groepsgericht. | Zelfstandig leren vindt plaats door zelfstandig werken, organiseren, leiding geven en accepteren, verantwoord kiezen en ontwerpen. |
| Indicator 3: 'gedoseerd individueel en samenwerkend | Beperkte eigen keuzes uit | Kiezen van te leren vaardigheden is | Er is een kern- en een |

| | | | |
|--|--|---|--|
| leren door gedifferentieerd en coöperatief onderwijs' | bewegingsactiviteiten is mogelijk. 'Goede omgang met elkaar' wordt benadrukt. Het onderwijs is vooral groepsgericht. | beperkt mogelijk. Individueel en samen presteren wordt benadrukt. Differentiatie naar niveau komt bij 30% voor. | keuzeprogramma. In onderbouw (70-30%). In bovenbouw (30-70%). Individueel én samenwerkend leren komt beide op eigen niveau en interesse voor. Docent begeleidt ook in zijn feedback meer op-maat. |
| Indicator 4: 'wendbaar en ervaringsgericht leren op basis van transfer door geïntegreerd duaal onderwijs of training' | Komt niet voor. | Sportervaringen worden beperkt individueel benut. Transfer op het niveau van vaardigheden komt beperkt voor. | Transfer bij het oplossen van bewegings- en organisatie-/ontwerp-problemen komt bij 35% voor. Sportervaringen worden bij 30% individueel én in een groep benut. |
| Indicator 5: 'competentiegericht leren op basis van niveautoetsende en op ontwikkeling gerichte reflecties en evaluaties' | Beoordelingen zijn niet van belang. Cijfers (in het algemeen van 6 t/m 8) worden gebaseerd op inzet, globale betrokkenheid en omgang met elkaar. | Beoordelingen zijn vooral op uitvoering van vaardigheden gebaseerd en in beperkte mate op het uitvoeren van eind- vormen. Naast inzet en omgang met elkaar wordt in het algemeen in cijfers van 6 t/m 8 beoordeeld. | Beoordelingen zijn vooral op uitvoering van eindvormen gebaseerd én kunnen spelen van rollen als scheidsrechter/organisator en helper/coach bij het uitvoeren van sportieve evenementen aan het einde van een blok van circa tien weken. Er wordt op niveau beoordeeld. Het gedrag is per niveau omschreven. De beoordelingsfunctie is diagnostisch. |
| Indicator 6: 'Vakgerichte leerinfrastructuur leren gebruiken binnen een flexibel, op de doelgroep afgestemd, onderwijssysteem' | Er is maximale flexibiliteit in aanbod, maar eigen keuzes zijn beperkt. Veel komt heel kort aan bod. Prestatienormen ontbreken. | Er is enige afstemming op niveau van de groep en de individuele leerling. Het vaardigheden (beter) leren toepassen in eindvormen komt bij 20% voor. | Didactisch-metho- dische toepassing van schema's, werk- patronen en vuist- regels/ principes zorgt voor veel zelfsturing en maatwerk. Het maakt leren hoe te leren mogelijk. |

Figuur 2. Het 'krachtig' zijn van een praktijkbeeld

Praktijkbeeld C heeft onze voorkeur. Met dat beeld voor ogen worden studenten van de ALO-Groningen opgeleid. Het is de moeilijke leerweg voor leren door lerenden, maar ook inclusief die voor een vakleraar. Voor het creëren van 'krachtige' leerwerkomgevingen gelden dezelfde indicatoren. Alleen met andere accenten en deels andere inhouden. Net zo goed als het model op alle schooltypen van toepassing is.

Op verschillende manieren hebben we het model met de zes indicatoren praktisch getoetst. De veelheid aan aspecten bleek belemmerend te werken. Bovendien werd de eerste indicator als spil in dit model gezien en richtte de verdere ontwikkeling zich vooral hierop. Op basis van een onderzoek onder vakcollega's is een vereenvoudigde versie gemaakt. Het resulteerde in het model 'actief leren onderwijzen (ALO)', een innovatief concept van een 'krachtige' leeromgeving. In de school aan te duiden als een ontwerp voor een leer- en sportomgeving voor onderwijs in 'sporten en bewegen'. Dat ontwikkelingsproces is als volgt verlopen.

De samenstelling van dit model heeft in 2004 plaatsgevonden op basis van de Delphi-methode¹⁵. De kenmerken van deze methode zijn:

1. Er wordt een oordeel op een voorstel gevraagd.
Dit is in twee fasen gebeurt. We hebben vakcollega's gevraagd de aspecten te noemen waarvan zij vonden dat deze het actieve, gemotiveerde, constructieve leren van leerlingen bevordert. Vervolgens hebben we op basis van een literatuur- en onderzoeksanalyse een eerste model samengesteld.
2. De antwoorden zijn anoniem en er vindt geen directe onderlinge interactie tussen de deskundigen plaats.
3. Er vindt een terugkoppeling van individuele bijdragen plaats.
4. Er is ruimte voor het herzien van standpunten.

We hebben 27 vakcollega's en stagedocenten, waarvan we weten dat zij volgens 'praktijkbeeld C' functioneren, hiervoor uitgenodigd. Allen hebben een ALO-Groningen achtergrond, ze variëren in leeftijd, en werken allen in het voortgezet onderwijs. In een vijftal ronden is geprobeerd tot consensus te komen. De ronden zijn schriftelijk uitgevoerd. Per ronde werd het model bijgesteld en vond toelichting op de aspecten plaats mede op basis van de gegeven op- en aanmerkingen. Als 80% van deze groep een aspect in deze samenhang in het model accepteert is dat voldoende. Dat is gerealiseerd.

Deze procedure leidde toe een eenvoudiger model 'actief leren onderwijzen'. Het wordt in hoofdstuk 4 besproken.

3.2 Speel altijd thuiswedstrijden

Werkplekken kunnen 'krachtig' zijn en het mag duidelijk zijn dat we in 'thuiswedstrijden' dan ook de meeste kansen tot scoren hebben. Kwaliteitskenmerken van werkplekken zijn de volgende.

De werkplek geeft ruimte aan persoonlijke ontwikkeling, vak- en schoolontwikkeling op korte en lange termijn. Er kunnen leer- of ontwikkelingslijnen worden ontwikkeld.

Op de werkplek is sprake van een stimulerend werkplekklimaat en van een emotioneel veilige sfeer.

Het leren en ontwikkelen op de werkplek kan op vele manieren plaatsvinden/is gevarieerd, verbredend en verdiepend naar beleving van betrokkenen.

Het leren en ontwikkelen op de werkplek is afgestemd c.q. sluit aan bij de behoeften van de lerende.

Op de werkplek wordt gewerkt in professioneel werkende en lerende teams.

Leren en ontwikkelen op de werkplek beoogt uiteindelijk gedragsveranderingen in het individueel functioneren. Welk gedrag moet worden veranderd? Er kan onderscheid worden gemaakt in het volgende gedrag¹⁶: reflexmatig, instinctief, impulsief, gewoonte-, routine-, regelgeleid gedrag, regelgeleid handelen én weloverwogen handelen. Deze onderscheidingen zijn te plaatsen op een continuüm die loopt van reflexmatig gedrag tot en met weloverwogen handelen, als uitersten.

Bij reflexmatig gedrag is sprake van een wetmatige reactie op een prikkel. Iemand zwaait met z'n handen vlak voor mijn ogen en ik sluit ze automatisch of knipper ermee.

Bij instinctief gedrag is sprake van een voorspelbare reactie op een prikkel. Je kind helpen als het bedreigt wordt.

Bij impulsief gedrag is sprake van een snelle reactie op een gebeurtenis met achteraf enige overweging.

Gewoontegedrag is gedrag dat vanzelfsprekend wordt gevonden. Het kan traditie zijn, maar het kan ook zijn voorgenomen. Het praten van leerlingen bestraffen met extra huiswerk. Routinegedrag is aangeleerd gedrag waaraan geen overweging meer te pas komt. Complexe handelingen worden automatisch verricht. Routinegedrag kent vaste patronen en is daardoor ook adequaat. Routines kunnen betrekking op instructie, het managen of organiseren en uitvoeringsroutines. Door het beschikken over routines komt ruimte vrij voor 'reflecties-in-action'.

Regelgeleid gedrag is logisch gedrag voortkomend uit regels. Remmen als het stoplicht op rood springt. Kennis van regels is noodzakelijk maar het is niet onmogelijk de regels te negeren. Over- of afwegingen vinden echter niet plaats.

Regelgeleid handelen is het overwegen of ik volgens de regels zal handelen of niet. Ik kies bewust. Weloverwogen handelen tenslotte is het op een doordachte en beargumenteerde manier het eigen handelen richting geven. Er worden keuzes uit alternatieven gemaakt en beslissingen genomen.

Opvattingen, concepten of concerns zijn gebaseerd op regelgeleid en weloverwogen handelen. Er zijn regulatieve regels die bestaande praktijken regelen. Ze zijn op zich arbitrair maar moeilijk te veranderen zoals verkeersregels. Daarnaast zijn er constitutieve regels, die niet alleen bestaand gedrag regelen maar ook nieuw gedrag mogelijk maken. Zoals bijvoorbeeld spelregels. Over een veld achter een bal aan rennen is op zich niet zo zinvol, maar krijgt door regels betekenis. We maken en veranderen regels om situaties voor betrokkenen zinvol te maken. In een (vak)concept ontwerpen we of leggen we constitutieve regels vast om tot voor betrokkenen zinvolle situaties te komen. Een concept is dus altijd veranderbaar.

'Nieuwe' opvattingen die bijvoorbeeld in de opleiding zijn opgedaan verdwijnen vaak in de eerste jaren van het leraarschap als sneeuw voor de zon verdwijnen. De confrontatie met een praktijk die andere opvattingen volgt, blijkt weinig ruimte te bieden voor een meer vernieuwend opereren.

Als leidraad in dit onderzoek geldt dat opvattingen én gedrag van docenten kunnen veranderen door¹⁷:

- 1 bewust maken van eigen opvattingen en handelen,
- 2 bereid zijn om eigen opvattingen en handelen kritisch te bekijken,
- 3 ervaren van aantrekkelijke alternatieve opvattingen en manieren van handelen,
- 4 leren van ander handelen en waarderen van andere kennis ('conceptual change'),
- 5 een 'krachtige' werkleer-/leer- en sportomgeving om het voorgaande te kunnen realiseren.

Het cyclisch leren dat aan het bovenstaande ten grondslag ligt gebeurt in fasen: bewust maken van 'wat ertoe doet' gebeurt door confrontatie met kennis en opvattingen, het praktisch experimenteren en toepassen van vaardigheden in praktijk. Daarna volgt het reflecteren op die ervaringen. Maar je kunt ook met het 'doen' beginnen.

Veranderen van opvattingen onder druk

Professionele ontwikkeling is ook een socialisatieproces. Het door interactie ervaren wat in deze werksituatie 'goed en niet-goed' wordt gevonden. Een beginnende leraar (a) kan zich aanpassen, de eigen mening loslaten en die van anderen overnemen. Hij (b) kan ideeën van anderen gaan volgen, maar daar wel een eigen en andere mening over hebben. Hij (c) kan tenslotte ook een eigen standpunt kiezen en eventueel de confrontatie met anderen en hun opvattingen aangaan. De sterkte van de eigen opvattingen en de omgangsbekwaamheid bepaalt de keuze. De mate van samenwerking binnen een team bepaalt ook de vrijheid in eigen keuzes en biedt meer of minder ruimte in het zoeken naar onderlinge afstemming. Als (aanstaande) vakleraren de kracht ervaren van het 'leren als

een sociaal proces' en zelfstandig leren zien als het effectief en coöperatief gebruik maken van de sociale omgeving, is de kans groot dat het ook in de eigen schoolpraktijk wordt gepraktiseerd¹⁸. In een coöperatieve leerwerk omgeving worden afspraken gemaakt over wat en hoe iets verandert, vinden collegiale consultaties en coaching van elkaar plaats, worden alternatieven aan elkaar getoond, wordt praktisch geëxperimenteerd, worden ervaringen gedeeld, vindt frequent werkoverleg plaats. Dit alles stimuleert de mate van het individueel experimenteren.

Veranderen van opvattingen door praktisch handelen

Leren en onderwijzen op basis van concepten wordt 'conceptual change' genoemd¹⁹. Tussen concepten en praktisch handelen bestaat didactisch gezien een 'op en neer' of jojo-beweging. Concepten veranderen onder invloed van ervaringen en ervaringen worden door concepten beïnvloed. Mensen zijn immers actieve deelnemers in een leerproces en construeren eigen betekenissen op basis van persoonlijke en sociale ervaringen. Er worden daarmee eigen of subjectieve concepten gecreëerd over wat leren en onderwijzen 'is' of 'behoort te zijn'. Die concepten zijn sterk. Concepten kunnen botsen. Daardoor is conceptuele verandering mogelijk. Veranderen lukt alleen als op de voorkennis en praktische ervaringen van de lerende wordt aangesloten. Deze moet naar zijn gevoel de leiding hebben over het eigen veranderingsproces. Nieuwe kennis of vaardigheden moeten begrijpelijk, aannemelijk en bruikbaar zijn. Theorie en praktijk moet als een eenheid worden ervaren. Veranderen kan betekenen dat nieuwe kennis/vaardigheden aan een bestaand bestand worden toegevoegd zonder dit bestand op essentiële punten te veranderen. We spreken dan van verbeteren. Veranderen kan ook betekenen dat de structuur van het kennisbestand op onderdelen of het geheel sterk wordt herzien. We spreken dan van vernieuwen. Acceptatie van het eerste is groter en gaat sneller dan van het tweede. De aard van de verandering kan zijn:

- classificeren, een veranderen in de zin van toevoegen van contexten aan bestaande classificatieregels of het ontwikkelen van nieuwe,
- associëren, een veranderen in de zin van het leren van voor het subject nieuwe kennis of het associëren van nieuwe aspecten,
- verklaren, een veranderen in de zin van toepassen van nieuwe kennis in de praktijk.

Veranderen is soms alleen mogelijk als de gehele conceptuele context in dat veranderings- proces wordt betrokken²⁰. Het gaat dan om het bewust worden van eerdere ervaringen, onderzoeken van eerdere toepassingen van (mis)concepten en zoeken naar alternatieve concepten die vervolgens praktisch moeten worden getoetst in als 'veilig' ervaren werksituaties. Zo'n proces duurt even.

Veranderen van opvattingen door leren

Leren en met name zelfontwerpend leren omvat meerdere aspecten die opvattingen vormen²¹. Op het gebied van het persoonlijk leren valt op dat de lerende actief is, maar dat het niet altijd resulteert in een bewust leerproces of een bewust nagestreefd resultaat. Mogelijkheden en de betekenis toekenningen van de lerende beïnvloeden het leren. Het resulteert in een deels gemeenschappelijk en een deels individu gebonden referentiekader dat aan verandering onderhevig is en sociaal-affectieve, cognitieve en fysiek-motorische aspecten kent.

De aard van leerproces en –resultaat is het toekennen van betekenissen. Dat zijn persoonlijke interpretaties van de werkelijkheid. Het is een kunnen, weten en waarderen binnen het eigen referentiekader maar met veel gemeenschappelijks bij mensen die in dezelfde omgeving verblijven. Leren gebeurt soms systematisch en soms fragmentarisch dat dan weer bewust en dan weer onbewust plaatsvindt. Leerresultaten zijn uitgangspunten voor volgende leerprocessen.

De sociaal-affectieve, cognitieve en fysiek-motorische aspecten van leren benadrukken dat leren in een sociale omgeving plaatsvindt. De leerresultaten of geconstrueerde betekenissen worden door de omgeving aangeboden en de toepassing wordt mede door de omgeving beïnvloed. Dat zijn de verwachtingen van anderen en de gegeven steun. Door doen of handelen krijgt de fysieke omgeving persoonlijke betekenis.

Het zelf actief vorm geven aan het leren sporten en bewegen en het zelf beïnvloeden van de leeromgeving veronderstelt het volgende²². Er is op de eerste plaats sprake van een sterke intrinsieke motivatie om informatie te zoeken en vaardigheden te willen beheersen. Door het streven de informatie te begrijpen staat het leren van principes centraal. Door het integreren, het zoeken naar overeenkomsten en verschillen en het bepalen van de plaats van de informatie in het eigen referentiekader, ontstaat mede door reflecties een steeds verfijnder begrip en kunde.

Actief leren is op ontwerpen gericht, is ontwikkelend leren, wendbaar leren (gebruik maken van transfer), samenwerkend leren en gebruik maken van 'waar je sterk in bent', toename in complexiteit en moeilijkheidsgraad van taken en projecten, regelmatig diagnostisch beoordelen van vorderingen en kwaliteit van proces en product, leren van meerdere en gevarieerde informatiebronnen binnen en buiten de school, cyclisch leren: doen/ontdekken – reflecteren – theoretiseren – experimenteren – doen²³. Het sluit aan op ons concept van 'actief leren onderwijzen'. Zie hoofdstuk 4.

3.3 Werkend leren in leerprojecten (OMALO, TGFAL, LBO)

Werken en leren vindt altijd in enige mate in een werksituatie plaats. Soms overheerst werken en soms leren. Leren bij of van het werk is een organisatiebelang. Het is immers leren in de context van schoolbeleid en dus een geïntegreerd geheel van werken én leren. Het vindt plaats binnen een baan en met een arbeidscontract, is gekoppeld aan personeelsbeleid en nauw verbonden met anderen. Er ontstaan relatief duurzame veranderingen in kennis, houdingen en vaardigheden en in het vermogen om te leren op/van het werk. Deze veranderingen resulteren onder bepaalde condities in veranderingen in werkresultaten en –processen bij individuen, groepen en/of de organisatie zelf²⁴. Essentiële kenmerken van werken en leren zijn de volgende.

- 1 Leren is veranderen dat toevallig of doelbewust en gepland kan ontstaan.
- 2 Leren ontstaat door herhaling, waardoor duurzame effecten ontstaan.
- 3 Leerproces is het veranderproces waardoor kennis, vaardigheden en/of houdingen op het vakgebied of in een functie veranderen.
- 4 Houdingen, vaardigheden en kennis vormen hier in samenhang een ontwikkelingscompetentie maar kunnen afwisselend accent krijgen.
- 5 Bij elk leren is sprake van leren leren. Van een verandering in het vermogen om te leren. Het gaat om het herkennen en toepassen van schema's, werkpatronen en vuistregels.
- 6 Er zijn leerresultaten in de zin van verworven mogelijkheden en resultaten in de zin van gedrag. Het daadwerkelijk toepassen van de verworven competentie.
- 7 Leren is individueel én groepsgebonden. Er zijn veranderingen:
 - in ontwikkelingscompetentie op het gebied van werk (kwalificatie),
 - ...en lerend werken (leervermogen),
 - in de wijze van werken (arbeidsproces),
 - in (arbeids)resultaten: breder of meer verdiepend.

Werken en leren krijgt dan het beste vorm in leerprojecten die binnen werksituaties met partners uit de organisatie zelf en/of daar buiten plaatsvinden.

Werken en leren in een project (OMALO)

Projecten zijn de beste manier om doelgericht en in een bepaalde tijd samen een praktijkprobleem op te lossen. Of het nu om een vaksectie, leerjaar team, leerteam in een opleiding of leerproject team gaat. Om projectmatig te werken is enige mate van zelfstandig samenwerken en leren nodig. Het projectonderwerp is een eigen of aangegeven keuze, met veel vrijheid van handelen, omvangrijk, complex en met een groot deel eigen verantwoordelijkheid. Het projectonderwerp is een stevig praktijkprobleem, waarin aanpak, inhoud en beoordeling in nauwe samenhang aan bod komen. Bijvoorbeeld: het maken van een module gericht op actief leren onderwijzen (zie hoofdstuk 4). De aanpak verloopt systematisch en gefaseerd. Het gaat om faseren, beslissen en beheersen. Faseren: idee, wat, hoe, hoe te maken, doen, in stand houden? Aan einde van elke fase beslissen op: wanneer (tijd), hoe duur (geld), hoe goed (kwaliteit), welke informatie, wie organiseert? De

beheerscyclus houdt in: actie, stand van zaken, bijsturen/norm wijzigen, nieuwe actie. Het probleem is relatief complex. Verdeling van taken is nodig. Kennis en vaardigheden uit meerdere bronnen komen geïntegreerd aan bod. Iemand begeleidt, coacht inhoudelijk en heeft een actief volgende rol. Dat kan bijvoorbeeld een 'kartrekker' in een vaksectie zijn.

Het projectresultaat voldoet aan deels door de groep zelf vastgestelde en enigszins toetsbare criteria en deze kunnen ook deels gegeven zijn. Een project heeft structuur, gebeurt op basis van afspraken, en verloopt in fasen die worden afgerond met peilingen waarin proces en product worden geëvalueerd.

Projectgroepen verschillen in de mate waarin ze zelf tot een probleemstelling en een plan van aanpak komen. De toetsnormen zijn bepalend voor de waardering van de projectopbrengst. De opdrachtgever en de projectgroep moeten het daarover met elkaar eens zijn²⁵.

In zowel opleidingen als scholen zijn veranderingen het meest gebaat bij een projectmatige aanpak. Hierdoor wordt het veranderingstraject op hoofdlijnen gestructureerd. Begin en eind van een project liggen vast. Opbrengsten worden gedefinieerd. Projectwerkzaamheden worden onderscheiden en gepland naast de dagelijkse werkzaamheden.

Al onze onderzoeken zijn projecten. Eén daarvan is OMALO, Ontwikkelen van Modules gericht op het Actief leren Onderwijzen. Hierin werkt een vierdejaars student, samen met zijn werkveldcoach en een opleider aan het ontwikkelen van een module gericht op het 'actief leren onderwijzen'. Dit project duurt één jaar en is voor de studenten hun afstudeerproject. Het is voor hun dus 'lerend werken'.

Voor coach en opleider is het project 'werkend leren'.

OMALO is een afstudeerproject. Voor de opleiders tegelijk één van de onderzoeksprojecten. Student, coach en een opleider functioneren samen in een leerproject. Zo mogelijk nemen ook andere collega's uit een vaksectie eraan deel. Het is een leernetwerk of 'community of practice' (COP), een leergemeenschap met als doel: samen te werken aan... en te leren van... het maken van een module op een bepaald bewegingsgebied gericht op 'actief leren onderwijzen'. Elke deelnemer heeft belang bij het project. De coach krijgt en ontwikkelt een onderwijs- programma en zicht op wat een meer activerende didactiek kan inhouden. De student, voert een afstudeerproject uit en toont daarmee aan:

- een programma (module), themaplannen en leermiddelen te kunnen maken,
- jezelf te kunnen scholen, maar ook je coach en misschien andere vakcollega's te kunnen coachen,
- een evaluatie- én een actieonderzoek te kunnen uitvoeren,
- producten en aanpakken in de school al werkend en lerend te kunnen invoeren of implementeren.

De opleider krijgt zicht op de effecten van samenwerkend leren en de haal- en toepasbaarheid van programma's, middelen en aanpakken in reële praktijksituaties. Hij probeert zicht te krijgen op 'hoe professionals hun gedrag veranderen'. Kortom iedereen kan er wijzer van worden. EVALO levert de evaluatiegegevens en daarmee een beeld van de beginsituatie van coach, leerlingen én werksituatie.

Voor OMALO is EVALO de beginsituatiebepaling van coach, leerlingen en werksituatie.

Uitgangspunten voor ontwikkelacties

De uitgangspunten voor het ontwikkelen in dit leerproject zijn de volgende.

1. Werkplanontwikkeling is het meest gediend met het maken van een plan op een gemiddeld niveau van abstract- of algemeenheid. Vanuit zo'n product zijn gemakkelijk vertalingen te maken naar bijvoorbeeld een vakconcept en concretisering naar bijvoorbeeld een plan voor een lessenreeks. Het maken van een module voldoet hieraan het meest.
2. Optimale planontwikkeling vereist een samenhangende beschrijving van programma/ inhoud en opbouw, aanpak/organisatie van het onderwijs en de wijze van beoordelen. De module voldoet hieraan.
3. Beschrijven van de aanpak/organisatie van het onderwijs vereist een expliciteren van de hoofdlijnen uit het eigen vakconcept, de vertaling daarvan in een krachtige leer- en

- sportomgeving en het daarbij vinden van concrete acties en middelen die sterke invloed op het leren van leerlingen kunnen hebben.
4. Een plan, zoals een module met een bepaalde aanpak, omzetten in plannen voor lessenreeksen betekent een al doende jezelf scholen in het leren geven van meer activerend onderwijs. Het scholen van elkaar betekenen:
 - zelf leren uitvoeren van 'nieuwe' bewegingsactiviteiten,
 - leren van 'nieuwe' bewegingsvormen en leerlijnen,
 - leren van een '(ver)nieuwe(nde)' didactische aanpak bij het leren (leren) van leerlingen.
 5. Het eindproduct bestaat uit de volgende onderdelen.
 - Eén of meer modules voor bepaalde bewegingsgebieden binnen een school. In een module worden de hoofdlijnen beschreven van een onderwijsaanpak, worden inhouden bewust gekozen, volgordes vastgesteld, themaplannen op hoofdlijnen uitgewerkt, de wijze van beoordelen aangegeven (in een PTA), leermiddelen beschreven en studiewijzers voor leerlingen in de verschillende leerjaren uitgewerkt.
 - Een handleiding voor het ontwikkelen van andere modules door de vaksectie.
 - Toepassen van de module in plannen voor lessenreeksen bij één of meerdere groepen en het elkaar begeleiden bij het realiseren van een meer activerende aanpak. Op basis van die ervaringen en na overleg worden modules bijgesteld.
 - In het leerteam worden de hoofdlijnen afgesproken die in het project worden gevolgd. Werkoverleg, onderlinge coaching en intervisie zijn daarbij de onderling ideale begeleidingsvormen. Ieder teamlid maakt hiervan een persoonlijk leer- en reflectieverslag.
 - Een werkboek 'samen ontwerpen van actief leren onderwijzen' met praktijkvoorbeelden van leermiddelen met daarin schema's, werkpatronen, vuistregels die in de loop van dit project worden verzameld. Die voorbeelden kunnen overal vandaan komen. Het 'leren leren' is het toepassen van de eigen didactiek door de leerling. Jouw ordeningen en aanpakken zijn daarin herkenbaar. Het bevordert dus ook het toepassen van een heldere didactiek. Het werkboek heeft een maximale omvang van dertig pagina's A4 en is bedoeld als ideeëngever bij verder gebruik. Informatiebronnen zoals literatuur worden aangegeven.

Tijdpad. Het tijdpad van het EVALO en OMALO in een cursusjaar is als volgt. Zie figuur 3.

| <i>Periode</i> | <i>Actie EVALO</i> | <i>Actie OMALO</i> |
|---|--|--|
| September Opzet tijdpad EVALO tonen. | Opzet evaluatieonderzoek. | Verdiepen in de theorie en de praktijk van het 'actief leren onderwijzen' én het samen ontwikkelen van plannen. |
| Oktober | Start evaluatieonderzoek in de school v.a. week 44 | Zelf en als leerteam experimenteren met 'ALO'. Coach polsen over de potentiële innovatie en kiezen van accenten. In het leerteam samenhang smeden om samen ervaringen te kunnen delen en samen te kunnen experimenteren. |
| November Begin november: eerste versie van een OMALO-projectopzet presenteren. | Uitvoering evaluatieonderzoek | Doorgaan met ALO-experimenten. Afspraken met de coach maken over 'wat te doen' tot de kerst (= eerste ontwikkelronde). |
| December | Afronden evaluatieonderzoek vóór de kerstvakantie | Doorgaan met zelf en als team experimenteren. Eerste ronde met coach en opleider evalueren. Globale opzet maken |

| | | |
|--|--|---|
| | | voor de tweede ontwikkelronde t/m krokus- vakantie. Samen met de coach ontwerpen van een experimentele module. |
| Januari EVALO-verslag afronden | Verwerken van resultaten en maken van een verslag van het evaluatieonderzoek. Door coach op betrouwbaarheid laten toetsen. | Reflectie- en evaluatierondes inbouwen met de coach/opleider én je leerteam. Al doende samen (coach, student, leerteam en opleider) werken aan de module. |
| Februari | Eén verslag van EVALO aan je coach en één aan je opleider. | Reflectie- en evaluatierondes inbouwen met de coach/opleider én je leerteam. Globale opzet maken voor de derde ontwikkelronde t/m meivakantie. Al doende samen (coach, student, leerteam en opleider) werken aan de module. |
| Maart Presentatie 'tussenstand innovatie- project/OMALO'. | | Reflectie- en evaluatierondes inbouwen met de coach/opleider én je leerteam. Al doende samen (coach, student, leerteam en opleider) werken aan de module. Toepassen van ALO in een lessenreeks die op de module is gebaseerd. |
| April | | Reflectie- en evaluatierondes inbouwen met de coach/opleider én je leerteam. Al doende samen (coach, student, leerteam en opleider) werken aan de module. Toepassen van ALO in een lessenreeks die op de module is gebaseerd. |
| Mei Concept eindverslag presenteren. | | Reflectie- en evaluatierondes inbouwen met de coach/opleider én je leerteam. Al doende samen (coach, student, leerteam en opleider) werken aan de module. Toepassen van ALO in een lessenreeks die op de module is gebaseerd. |
| Juni Presentatie eindverslag. Product- en procesevaluatie van jou én het team, schriftelijk én in een gesprek met de coach en opleider. | Eén verslag van OMALO aan je coach, één aan je opleider en één voor de mediatheek. | |

Figuur 3. Tijdpad EVALO en OMALO

Opleiders en coaches hebben vier keer in een cursusjaar gezamenlijk overleg. Centraal staat het uitwisselen van de ervaringen met de beide projecten. Steeds wordt hierbij één leerteam uitgenodigd. Met behulp van vierdejaars studenten wordt vooral in het voortgezet onderwijs bij hun stageplaatsen onderzoek gedaan naar wat, hoe en waarom van het bewegingsonderwijs in de school. Bovendien: wat vinden de coaches belangrijk in het vak en waarom? Maar ook: wat leren de leerlingen eigenlijk in een periode en op die school? EVALO is een praktijkgericht evaluatieonderzoek en tegelijk een goede beginsituatieanalyse voor OMALO. De onderzoeksvragen voor EVALO luiden:

Op welke wijze vindt het bewegingsonderwijs in vooral het Noorden van ons land plaats en hoe verantwoordt de vakdocent het te geven onderwijs?
Wat leren leerlingen feitelijk in lessen lichamelijke opvoeding?

De onderzoeksvragen voor OMALO zijn:

Leiden leerprojecten, waarin een werkveldcoach, een vierdejaars stagiaire en een opleider samenwerken bij het ontwerpen en uitvoeren van een module tot veranderingen in het onderwijsgedrag van beiden? Werkt dit onderwijsgedrag ook voor leerlingen meer activerend: leren ze meer, diepgaander of gevarieerder?

De hierna volgende tips beogen de aanpak in dit traject richting te geven.

Projecttips. Het afstudeerproject voor de student is voor de school en de coach een mesotaak die moet worden uitgevoerd. Een taak die ligt op het terrein van programmaontwikkeling en gericht op een aanpak die we hebben aangeduid als 'actief leren onderwijzen'. Zo mogelijk wordt de ontwikkeling van een module en de implementatie van de aanpak direct of later – door de coach - door de vaksectie gebruikt. Een module beschrijft de bewegingsactiviteiten en de aanpak op een bepaald bewegingsgebied of sport. Het is een opzet bedoeld voor alle leerjaren en op een school bijvoorbeeld: 'Basketbal voor leerjaar 1 tot en met 4 VMBO'. De module wordt toegepast in lessenreeksen per leerjaar en per leerjaar gemiddeld ongeveer acht lessen per periode. Elke week één les. De toepassing – 'het experiment' - begint bij een klas waar de student of docent zich 'veilig' voelt. Zo mogelijk wordt het hele model 'ALO' in een keer en in enige mate toegepast. Het project wordt op een school ontwikkeld, uitgevoerd en geëvalueerd maar in een leerteam op de opleiding voorbereid en op elkaar afgestemd. In dat leerteam worden ervaring gedeeld, ondersteunende acties van elkaar bedacht en de samenhang in het project en tussen de verschillende deelprojecten op hoofdlijnen bewaakt. Elk project bestaat voor het leerteam uit een gezamenlijk en een individueel uit te voeren deel. Het eindresultaat wordt aan het einde van het leerjaar op de school aan de coach en de vaksectie én op de opleiding door het leerteam samen aan coaches, medestudenten, opleiders, familie en vrienden gepresenteerd.

De werkwijze van het team is als volgt.

- Elke week staat het punt 'rondje van de werkvloer' op de agenda. Daarin vertellen de partner elkaar hun meest succesvolle ervaringen én grootste knelpunten bij het lesgeven in het 'actief leren onderwijzen'. Bij een erg groot knelpunt past het team na afloop van de bijeenkomst of een volgende keer apart intervisie toe.
- In het eerste semester worden in de didactisch-methodische practica eigen ontwerpen van 'ALO' (Actief Leren Onderwijzen) toegepast. Dat gebeurt in de vorm van workshops.
- In de loop van het eerste half jaar wordt per team hun beste 'good practice' uitvoering van 'ALO' aan de andere teams gedemonstreerd.
- Een door studenten georganiseerde studiedag worden theorieworkshops gegeven over aspecten van 'ALO'. Er wordt een inleidend referaat gehouden en de studiedag wordt met een discussie afgesloten.
- Er is jaarlijks vier keer overleg met alle coaches. Voor elke bijeenkomst wordt een leerteam uitgenodigd dat iets demonstreert en in de bijeenkomst verder participeert.

Voor het team is dit onderwijsontwikkelings- en -onderzoekproject een voorbeeld van 'beleid maken en ontwikkelen'. De projectopzet fungeert als een groeimodel en ontwikkelt zich geleidelijk tot een projectverslag. Er vinden drie tussentijdse rapportages plaats, waarbij de andere teams en de opleiders zich als criticasters opstellen. Het project is óók en gelijktijdig een praktijkgericht

actieonderzoek. Er worden verschillende producten ontwikkeld en er is sprake van een 'al doende scholen' van elkaar van de leerteam deelnemers naar elkaar, coach-student-opleider en soms coach-student-vaksectie. Het projectonderwerp is niet alleen: maak een module gericht op actief leren onderwijzen. Maar ook: ontwikkel het gedrag van de coach en van jezelf naar een meer activerende didactiek én voer – zo mogelijk - een evaluatieonderzoek uit naar wat leerlingen ervan leren. Overigens ligt het accent op het 'veranderen van het gedrag van coach en student zelf'. De coach heeft het belangrijkste aandeel in de beslissing 'wat' wordt er dit jaar ontwikkeld. Dat betreft zowel de keuze van het bewegingsgebied als de accenten binnen het model 'ALO'. Het leerteam zoekt steeds naar de samenhang van wat er wordt ontwikkeld en onderzocht. Ervaringen en producten worden met elkaar gedeeld. Zie figuur 4.

| | |
|--------------------------------|---|
| OMALO omvat de volgende fasen. | |
| Fase 1 | Maken van een projectopzet en het periodiek bijstellen van dat plan, |
| Fase 2 | Ontwerpen van producten en onderzoek naar de effecten van 'ALO'-ontwikkelacties op het gedrag van student én coach én – zo mogelijk - het leren van leerlingen, |
| Fase 3 | Elkaar (coach, student, leerteam, opleider) scholen in aanpak, plannen en middelen maken. |
| Fase 4 | Projectverslag maken en presentaties geven. |

Figuur 4. Fasen in het OMALO-project.

Ontwikkelingsfase 1

Begin november wordt de projectopzet gepresenteerd. Het is een beleidsplan van het leerteam met actieplannen van de individuele teamleden. Op basis van deze presentatie stellen andere teams en de opleiders samen vast of het 'go' of 'no-go' is. Hierbij wordt de consentregel toegepast. Dit betekent 'geen beargumenteerd bezwaar'. In het geval van 'no-go' wordt een aangegeven bijstelling van het plan gevraagd. De begeleiders stellen vast of dat voldoende is gebeurd. Bij elke presentatie wordt dezelfde procedure toegepast. Steeds is de hele groep medeverantwoordelijk voor de aanpak en de voortgang van het project van elk leerteam. Dit afstudeerproject is de meest moeilijke opdracht die te bedenken is. Het veranderen van onderwijsgedrag door student en coach, het 'vernieuwen' van een aanpak en het ontwikkelen van leermiddelen en plannen die dat kunnen ondersteunen, is bijzonder lastig maar erg uitdagend. Veranderen van onderwijs betekent namelijk veranderen van docentgedrag in een meer gewenste richting. Om gedrag te veranderen moeten er duidelijke beelden bestaan van het eigen functioneren, beelden van ander meer gewenst gedrag en beelden hoe dat andere gedrag geleidelijk is te verwerven. Veranderen kan dus betekenen 'bijstellen' van wat al wordt gedaan, maar misschien is het 'vernieuwen': iets gaan doen wat voorheen totaal niet wordt gedaan. Op basis van het EVALO-onderzoek wordt dat beginniveau van de coach met betrekking tot het 'actief leren onderwijzen' vastgesteld. Een zelfanalyse maakt duidelijk wat de student op dit moment en op dit punt kan. Veranderen van gedrag doe je pas als je dat zelf wilt en een goed beeld hebt van meer gewenst concreet gedrag in relatie tot het huidige onderwijsgedrag. Schets dus als eerste een beeld van het meer wenselijke concrete gedrag. Laat anderen er naar verlangen.

Wanneer je een schip wilt gaan bouwen
 Breng dan geen mensen bijeen
 Om timmerhout te sjouwen
 Of te tekenen alleen

Voorkomen dat ze taken ontvangen
 Deel evenmin plannen mee
 Maar leer eerst mensen verlangen
 Naar de eindeloze zee!

Antoine de Saint-Exupéry (1900-1944). La Citadelle.

Schets de docent zijn of haar 'verlangen naar de eindeloze zee'. Het verlangen naar 'actief leren

onderwijzen', het wát en waarheen, kan misschien zó worden beschreven.

'Ik wil leerlingen uitdagen gemotiveerd te sporten en bewegen. Ik wil ze veel, gevarieerd en met de nodige diepgang ('waarom doe ik dit zó?') laten leren. Ik besef dat leren pas begint nadat ze een activiteit voldoende hebben beleefd, deze als uitdagend en plezierig hebben ervaren. Er moet dan ook een voortdurende afwisseling plaatsvinden tussen beleven-leren-leren opdat ze hun eigen leren actief ter hand nemen. Leren sporten en bewegen betekent dan ook motorisch, sociaal én cognitief leren in samenhang realiseren. Op al die gebieden vindt op korte én lange termijn en in samenhang een ontwikkeling plaats. Er zijn twee leerlijnen nodig: om beter te leren sporten en bewegen én beter te leren *over* bewegen. Elke leerlijn vereist enig maatwerk. Mijn zorg is: wat leren ze, hoe leren ze én leren ze in de gegeven tijd voldoende?

Ik wil leerlingen gevarieerde bewegingservaringen geven en kan dus niet meer dan tien lessen per jaar met ze basketballen of voetballen. Ik moet ze dus ook leren spelen. 'Leren van transfer' vereist van hen leren met inzicht, een leren hoe te leren. Dat hebben ze óók nodig als ik probeer hen steeds zelfstandiger en meer zelfsturend aan de gang te laten gaan. Het zelf uitvinden hoe het beter of anders kan motiveert leerlingen. Ze moeten dan inzicht krijgen in hoe ze zichzelf beter kunnen leren sporten en bewegen en dus ook anderen daarbij kunnen helpen. Dat is mijn doel als docent: leerlingen leren slim, zelfstandig, sportgericht bewegings- en ensceneringsproblemen leren op te lossen'.

Bij het verlangen speelt natuurlijk de vraag 'wat doe ik nu?' en 'Wat is het verschil tussen het gewenste en het huidige? Vervolgens: willen we veranderen en voelen we ons daarbij voldoende betrokken? Na het krijgen van een beeld van het 'wát en waarheen' komt de vraag: 'op welke manier' kunnen we dit gaan realiseren? Het kiezen voor 'reizen' of 'trekken' bij veranderen de volgende mogelijkheden²⁶. Zie figuur 5.

| | |
|--|--|
| <p>Reizigers willen op een afgesproken tijd, op een afgesproken plaats hun bestemming bereiken. Dat is hun doel. Ze zitten met elkaar in hetzelfde schuitje.</p> <ul style="list-style-type: none">- zien de conducteur als kaartjesknipper aan wie je ook iets kun vragen- bestuderen eerst het spoorboekje en pakken dan hun koffer- vertrekken omdat hen daar mooi weer is beloofd- neemt al het mogelijke mee en merkt na afloop dat veel overbodig was- verwijten het reisbureau dat het hotel niet deugt- hebben een hekel aan regen omdat hun vakantie in het water valt- nemen alleen routes, die in de reisgids staan vermeld en klagen na afloop dat de gids niet deugt | <p>Trekkers hebben een richting en zijn er nooit. De reis is het doel. Trekkers kiezen dezelfde boot.</p> <ul style="list-style-type: none">- zien de conducteur als een vraagbaak, die ook je kaartjes knipt- stoppen het spoorboekje in hun koffer en gaan op weg- gaan weg, omdat het hier regent- neemt alleen het hoognodige mee en merkt onderweg wel wat hij aan wil vullen- verwijten zichzelf dat ze het verkeerde hotel hebben genomen- hebben een hekel aan regen omdat de route in het water valt- laten na afloop de door hen genomen route in de reisgids opnemen |
|--|--|

Figuur 5. 'Reizen' of 'trekken' als metaforen voor veranderen van onderwijsgedrag

Het trekkersgevoel is voor veranderen in het onderwijs het beste. Maar...je zoekt ook zekerheden en een doel alleen hebben is voor onderwijzers nooit voldoende. Daarom is succesvol veranderen een afwisseling van zelf gewild reizen én trekken. Sommige trajecten vereisen een spoorboekje en voor andere trajecten is het een kwestie van aanvoelen. Het zo maar een bepaalde 'kant' heentrekken.

De belangrijkste vraag in het project wordt dan ook: wanneer doe je nu wat? Steeds speelt: is het haalbaar, is het realiseerbaar?

Door concrete en praktijkgerichte plannen en middelen te ontwerpen wordt daar al snel zicht op

verkregen. Maak een fasering in stappen en werk op hoofdlijnen zoals 'laat ze in de meeste lessen rollen als scheidsrechter/organisator en helper/coach uitvoeren' of 'ik probeer overwegend probleemsturend te onderwijzen. Om succesvol te veranderen zijn de volgende condities van belang.

- Veranderingen moeten in voldoende mate aansluiten bij de opvattingen en de behoeften van docenten. Vandaar het belang van een goede interpretatie van het EVALO-onderzoek. Wat kan en wil de coach?
- Als docenten ze bruikbaar vinden voor directe toepassing. Geef in de beelden van 'gewenst gedrag' praktische voorbeelden. Laat de coach zien hoe jij dat in de les in praktijk brengt.
- Als de complexiteit van veel veranderingen kunnen reduceren tot haalbare producten en werkwijzen. Zorg dus voor een concrete en praktische aanpak. Kom met middelen en materialen of maak die samen en pas ze direct in de les toe!
- Als docenten het inzicht en gevoel hebben dat ze de 'macht' over veranderingen houden. In leerprojecten wordt kleinschaligheid behouden. Dat blijkt de beste manier om succesvol te veranderen.

In de projectopzet wordt het volgende opgenomen.

- Wat is de relevantie van het projectonderwerp? Welk probleem willen we er mee oplossen? Hoe heet het project? Wie is de opdrachtgever?
- Veranderen betekent: veranderen met visie. Wat is die 'eindeloze zee'? Wat is je visie op 'sport en bewegen'? Wat is het bijzondere aan deze innovatie? Wat betekent het voor de docent die deze verandering moet gaan uitvoeren en voor zijn vaksectie? Geef een beschrijving. Doe dat wervend en inspirerend.
- Beschrijf in een werkmodel alle aspecten die in de praktijk moeten worden uitgevoerd en geef een korte toelichting op alle aspecten van dit model. Een voorbeeld is het model voor 'actief leren onderwijzen'. Het is het resultaat van een theoretische analyse, maar nu omgezet in concrete handelingsaanbevelingen.
- Beschrijf de rollen van je leerteam, het leerprojectteam (coach, jij als spil in het web en opleider) en – eventueel – de vaksectie op de school. Maak ook duidelijk wat die verschillende teams van elkaar moeten leren. Besef dat aan de basis de gedachte ligt dat alle teams kleine 'lerende en professioneel werkende' teams zijn. Welke kenmerken hebben die? Hoe zorgen we dat de teams zó gaan werken?
- Maak SWOT-analyses van je leerteam, leerprojectteam en – eventueel – de vaksectie als deze meedoet. Kern van de innovatie is: samen maken en uitvoeren van een module gericht op het 'actief leren onderwijzen'. SW-analyse heeft betrekking op de sterke en zwakke punten van een team. OT-analyse gaat over de hiervoor genoemde kern van de innovatie. Welke kansen en bedreigingen zie je. Koppel per team beide analyses aan elkaar = SWOT!
- Beschrijf de opbrengsten c.q. verwachtingen per samenwerkingsverband?
- Maak een tijdpad voor acties, de oplevering van producten, afrondingen van het projectverslag én de projectpresentaties in de school en op de opleiding.

Een projectopzet heeft een omvang van acht tot tien pagina's A4.

Ontwikkelingsfase 2

Per periode van drie weken spreken student en coach hun acties af die in de komende periode worden uitgevoerd. Maak daarvoor een plan en ontwikkel dat (*plan*). Voer het uit en pas het toe (*do*). Bespreek de ervaringen met elkaar en waardeer deze (*check*). Wat zou de volgende keer anders moeten (*act*). Deze PDCA-cyclus herhaalt zich één of meer keren in een periode en in ieder geval in elke periode. Al die PDCA-acties in elke periode vormen samen het onderzoek. Het onderzoeksverslag is onderdeel van het projectverslag en vat alle resultaten van de PDCA-cycli samen. Het verslag²⁷(Timmers, 2006) wordt als volgt opgebouwd:

- Stap 1: Probleemformulering
- Stap 2: Probleemoplossingsrichting
- Stap 3: Probleem- en contextanalyse
- Stap 4: Opzet van het onderwijsontwikkelingsonderzoek, resultaten van de

afzonderlijk PDCA-cycli en de ontwikkeling van een module die eveneens in stappen plaatsvindt.

Stap 5: Verwerking van de resultaten en conclusies

Stap 6: Probleemoplossing en kwaliteit van het onderzoek

PDCA-cyclus, onderzoekverslag, moduleontwikkeling met de daaraan gelieerde themaplannen en leermiddelen worden in het allesomvattende projectverslag opgenomen.

Ontwikkelingsfase 3

Het ontwikkelen gebeurt al doende. Als werkoverleg goed geregeld kan worden is dát een vorm van elkaar scholen. Daarnaast kan bij elkaar in de les worden gekeken en wordt na afloop samen het proces en het product geëvalueerd. Video-opnames van lessen van elkaar bekijken, er toelichting op geven en aanpakken bediscussiëren. Een workshop aan elkaar geven. Samen een les of lessenreeks voorbespreken met name op het punt: hoe realiseer je actief leren onderwijzen? Per periode van drie weken of/en per PDCA-cyclus wordt nagegaan hoe de verschillende scholingsmomenten het beste kunnen plaatsvinden en welke vormen gewenst zijn.

In fase 4. Het projectverslag is de verdere uitwerking van de projectopzet, met toevoeging van het onderzoeksverslag met de verschillende PCA-cycli, het scholingsplan en een product- en procesevaluatie van het individueel functioneren, het functioneren van het team coach-student-opleider en het leerteam. De kwaliteit van de producten en de onderzoekstopics worden aan criteria gekoppeld en becommentarieerd. Het vindt plaats in de vorm van reflectieverslagen per periode van drie weken en aan de hand van de stappen in de *reflectiecyclus*. De stappen die hierbij worden gemaakt zijn:

- Inventariseren van ervaringen met de uitvoering van een plannetje (handelen)
- Terugblikken en problemen benoemen (reflecteren)
- Systematisch en kritisch analyseren en waarderen van de ervaringen: wat zijn de successen/de tops en wat de knelpunten/de tips? (reflecteren)
- Wat doen we nu, op welke manieren kunnen we dat doen, welke prioriteiten kiezen we (reflecteren; leren leren tonen)
- Experimenteren/uitproberen (handelen)

Reflecteren richt zich op het handelen, de situatie waarin dat plaatsvindt én de beslissingen die worden genomen. Centrale vraag is: realiseren we wat we willen realiseren?²⁸. Reflectie leidt tot (her)structureren van meerdere ervaringen, problemen of kennis c.q. inzichten²⁹.

Reflecteren richt zich op relatief grote ervaringseenheden zoals: het lesgeven, het maken van plannen, het omgaan met lerenden,

Reflectie vereist een systematische, kritische analyse van (oorzaken van) problemen met betrekking tot het eigen functioneren, het gedrag van anderen en de context of situatie waarin wordt gefunctioneerd. Er wordt gezocht naar oplossingen. Zie figuur 6.

Het projectverslag waarover in fase wordt gesproken bestaat uiteindelijk uit de volgende onderdelen.

- 1 Relevantie van het gekozen projectonderwerp door leerteam en individuele student/coach op basis van het EVALO-onderzoek.
- 2 Visie op hoe vakontwikkeling en verandering in dit jaar moet plaatsvinden.
- 3 Onderwijsontwikkelingsonderzoek in fasen.
 - Stap 1: Probleemformulering
 - Stap 2: Probleemoplossingsrichting
 - Stap 3: Probleem- en contextanalyse
 - Stap 4: Opzet van het
(A) onderwijsontwikkelingsonderzoek, resultaten van de afzonderlijk PDCA-cycli en de ontwikkeling van een module die eveneens in stappen plaatsvindt.
Hierbij worden de volgende werkmodellen gebruikt:
 - handleiding moduleontwikkeling
 - raamwerk van een module
 - vakconceptmodel én model van het 'actief leren onderwijzen'

- model van leerlijnen in bewegings- en ensceneringsthema's
- Werkboek met leermiddelen (schema's, werkpatronen en vuistregels)
- Planning en uitvoering van plannen voor lessenreeksen en lessen gericht op 'ALO' of voorbeelden daarvan

(B) Opzet en evaluatie van de uitvoering van het scholingsplan per PDCA-cyclus. In de projectopzet aangeven welke rollen het leerteam, het leerprojectteam (coach-student-opleider) en - eventueel – de vaksectie op school zouden moeten uitvoeren.

Stap 5: Verwerking van de resultaten en conclusies

Stap 6: Probleemoplossing en kwaliteit van het onderzoek

- 4 Maak SWOT-analyses van je leerteam én het leerprojectteam.
- 5 Beschrijf de opbrengsten c.q. verwachtingen per samenwerkingsverband.
- 6 Maak een tijdpad voor acties, de oplevering van producten, afrondingen van het projectverslag én de projectpresentaties in de school en op de opleiding.

Figuur 6. Hoofdstukken in het OMALO-projectverslag

Naast de vier fasen in het projectverloop zijn er verschillende stappenschema's bij:

(1) projectopzet en projectverslag; (2) actieonderzoek en PDCA-cycli; (3) moduleontwikkeling en (4) de reflectiecyclus. Het project is mede complex en eist de nodige planning omdat de basis de leerproces: doen – reflecteren – theoretiseren – experimenteren is. Die cyclus is één van de hoofdlijnen bij ons onderzoek. Zie voor de overige hoofdlijnen **paragraaf 1.5**. Je leert al doende bij het lesgeven, maar ook door zelfstudie en het samen opzetten van een experiment. Belangrijk is dat het leren 'gericht' wordt door een projectthema of –onderwerp. Dat plaatst alle handelingen in een context. Het zoeken naar oplossingen van problemen verloopt dan gericht. In OMALO is dat: 'werkveldcoach en student ontwikkelen samen een module gericht op actief leren onderwijzen'. Het project is zo complex dat alle competenties van een vakprofessional nodig zijn. Bij alle samenwerkingsverbanden wordt gestreefd naar samenwerkend leren. Literatuur en andere informatiebronnen die bij dit project van belang zijn worden deels aangegeven en moeten ook deels zelf worden opgespoord. Een projectverslag heeft samenhang en is consistent en wordt aan de hand van de volgende criteria beoordeeld:

- structuur van het verslag
- leesbaarheid van het verslag
- mate van detaillering en consistentie van de projectopzet
- inhoudelijke uitwerking onderzoeksdeel: kwaliteit toepassing zes onderzoeksstappen voor praktijkgericht onderzoek,
- inhoudelijke uitwerking ontwikkeldeel: omvang en diepgang,
- inhoudelijke uitwerking implementatiedeel: aansluiting bij verandermogelijkheden en -condities
- kwaliteit en diepgang van de evaluatie over takenverdeling, samenwerking, planning, besluitvorming en de gerealiseerde producten o.a. het projectplan,
- kwaliteit en realiteitswaarde van de aanbevelingen.

In het procesverslag wordt ook de bijdrage van elk lid van het leerteam opgenomen. Een verschil in inbreng moet worden beschreven. De opdrachtgevers en opleiders beoordelen op basis van de beoordelingspunten het projectverslag op 'niveau'. Elk project wordt aan de opdrachtgevers en alle betrokkenen bij de verdere implementatie gepresenteerd. Beoordelingscriteria zijn:

- structuur van het verhaal presentatiewijze
- inhoudelijke diepgang en verantwoording
 - onderwerpkeuze en begripsverheldering
 - resultaten en conclusies
 - opbouw en gebruik van audiovisuele middelen
 - beantwoording van vragen en discussie

Leerwerkprojecten vormen de organisatievorm van het ontwikkelingswerk.

Oriëntatie op actieonderzoek

Actieonderzoek, Action Research of Evidence-based research zijn overeenkomstige begrippen. Actieonderzoek is in drie van de vijf projecten (OMALO, TGFAL en LBO) een teamactiviteit. Het bevordert de dialoog tussen (aanstaande) collega's en leidt tot een samenwerkend leren. Praktisch inzicht wordt gebruikt om situaties te verbeteren en deze verbeteringen worden geïnterpreteerd en verklaard in het licht van theorieën én gewenste opvattingen. Actieonderzoek beoogt onderwijs effectiever en efficiënter te maken en tegelijk zorgen voor veel, diepgaand en gevarieerd leren van leerlingen. Onderwijsontwikkelingsonderzoek als actieonderzoek beoogt een gezamenlijk leren en werken, een al onderzoekend veranderen en verbindt meerdere individuele ervaringen³⁰. De opbrengst voor betrokkenen is een verbreding of verdieping van de praktijkkennis en de praktijktheorie³¹. Ontwikkelen of onderzoeken en didactisch praktisch handelen vinden in een iteratief, een afwisselend en op elkaar afgestemd proces plaats. Een dergelijke werkwijze past naadloos bij het veranderen in lerende organisaties en teams waarbij ook voortdurend wordt geprobeerd de eigen capaciteiten te vergroten om betere resultaten te realiseren, nieuw gedrag te ontwikkelen en samenwerkend te leren. Actieonderzoek veronderstelt dus het volgende:

- iedereen is medeonderzoeker naast andere te vervullen rollen,
- er is sprake van een voortdurend dialoog tussen de onderzoekers en er wordt voortdurend verantwoording ten opzichte van elkaar afgelegd; principe van 'wederkerige adequaatheid',
- praktijkproblemen worden samen opgelost,
- er vindt enkelslag (leren van regels, procedures), dubbelslag (theoretische reflectie; benoemen van opvattingen) en drieslag leren (ter discussie stellen van achterliggende principes) plaats; dat bevordert leren én leren leren³²,
- reflectie en feedback bevorderen een systematische ontwikkeling van de eigen praktijk.

Onderwijsontwikkelingsonderzoek als actieonderzoek is een vorm van praktijkgericht onderzoek dat in OMALO, TGFAL en LBO wordt toegepast. Dergelijk onderzoek kunnen doen behoort tot de ontwikkelingscompetentie van elke vakleraar.

Al werkend en lerend wordt een bepaalde ontwikkeling vorm en inhoud gegeven. Coach, student, leerteam en opleider doen dat samen. De student is de spil in deze ontwikkeling. Zo mogelijk is er sprake van 'samenwerkend leren'. Het samen oplossen van problemen en het elkaar daarbij helpen. Samenwerkend leren kent de volgende zes condities:

- 1 een realistische en uitdagende (project)taak waardoor de leerrelevantie voor de deelnemers duidelijk is,
- 2 positieve wederzijdse afhankelijkheid en gelijkwaardigheid: het nastreven van een gemeenschappelijk groepsdoel,
- 3 individuele verantwoordelijkheid: elk groepslid draagt bij aan het gemeenschappelijke doel,
- 4 directe interactie en het benutten van de kwaliteiten van elkaar; leren in bij voorkeur naar niveau en interesse heterogene groepen,
- 5 aandacht voor het samenwerkingsverband: verloop van de ontwikkeling, manier van omgaan met elkaar/de wijze van het elkaar scholen, sociale vaardigheden en betrokkenheid bij de gemeenschappelijk taak,
- 6 proces- en productevaluatie inclusief de individuele inbreng daarbij.

De projecttaak en de daaraan gekoppelde taken hebben de volgende kenmerken.

Een relatief complexe/moeilijke en uitdagende taak die een onderlinge verdeling van taken nodig maakt, waarbij met interesses en kwaliteiten van elkaar rekening wordt gehouden en die verschillende roluitvoeringen vereisen.

Nodigt uit tot het geven van adviezen aan elkaar.

Uitvoeren in een relatief klein team (van drie tot zes personen) en na een gegeven tijd

demonstreren van een product.

Er zijn voor de ontwikkeling en uitvoering meerdere competenties in samenhang nodig: iets doen of uitvoeren, iets ontwikkelen of een plan maken, elkaar helpen bij het uitvoeren, organiseren, kiezen en ontwerpen, een 'kijk' hebben op 'hoe' te spelen en 'hoe' te leren én samen en alleen evalueren van proces en product.

Team en teamlid worden getoetst op het bereikte niveau en de kwaliteit van het proces dat daaraan vooraf is gegaan. Voorbeeld van een lestaak voor leerlingen.

Organiseer samen binnen de klas in dit dubbeluur een voetbaltoernooi. Zorg voor de gelijkwaardige samenstelling van de teams, elk team heeft een al of niet meespelende coach/aanvoeder, een al of niet meespelende scheidsrechter en er zijn twee wedstrijdleiders. Zorg dat de speeltijd van elk team zo groot mogelijk is.

1. Verdeel de verschillende taken en rollen in het team en hou daarbij rekening met wat iedereen kan en wil.
2. Help en adviseer elkaar.
3. Laat het volgende in deze taakuitvoering zien:
 - een partij kunnen voetballen en een toernooi kunnen spelen (doen/uitvoeren);
 - het eigen voetballen kunnen verbeteren/kunnen trainen (ontwikkelen);
 - anderen kunnen helpen om beter te gaan voetballen (begeleiden in de rol van coach of scheidsrechter);
 - voetbal kunnen 'lezen' / een 'kijk' hebben op voetbal: hoe zou het op mijn/ons niveau moeten kunnen? hoe verbeteren we het? (visie op iets en de ontwikkeling daarvan hebben);
 - kunnen nagaan hoe goed er is gevoetbald, hoe de voorbereiding op het toernooi is geweest, hoe het toernooi (organisatie, scheidsrechters, coachen) verliep en wat we kunnen doen om dit allemaal een volgende keer beter te doen? (reflecteren/beoordelen).

Op basis van EVALO en het zelfonderzoek wordt de beginsituatie voor de ontwikkeling vastgesteld en wordt in onderling overleg de aanpak in het project besproken. Sluit aan bij waar jullie sterk in zijn en kies voor een praktijkgerichte invalshoek. Start de PDCA-cycli in achtereenvolgende periode van circa drie weken op.

Experimenteer in minimaal één klas naar keuze. Een klas die je als lesgever het beste ligt. Het initiatief voor acties ligt bij de student. Misschien dat de coach dat na verloop van tijd ook gaat doen. Juich dat toe!

Maak een planning van de acties of PDCA-cycli voor de hele looptijd en baseer daar de acties per periode op. Zorg voor zo mogelijk wekelijks en anders tweewekelijks overleg met de coach. Met het leerteam wordt wekelijks overlegd. De volgende acties vinden min of meer parallel aan elkaar plaats. Zie figuur 7.

| | | |
|---|--|--|
| Individuele plannen voor lessen en lessenreeksen maken aan de hand van thema-leerlijnen | Samen ontwerpen van middelen (schema's, werkpatronen en vuistregels) eerst voor het leren bewegen én later voor de ensceneringsthema's | Samen ontwerpen van een module gericht op het 'actief leren onderwijzen' |
|---|--|--|

Figuur 7. Ontwerpacties in het OMALO-project.

Op basis van ervaringen met lessen en lessenreeksen vindt bijstelling van de module-inhoud of de -aanpak plaats. Besef dat 'leren leren' module overstijgende leermiddelengebruik mogelijk maakt. Het streven is om de betrokkenheid van de werkveldcoach zo optimaal mogelijk te krijgen. Die mate van betrokkenheid wordt in OMALO, LBO en TGFAL op de volgende niveaus beoordeeld.

0. *Geen betrokkenheid* bij het onderwerp van de innovatie.

1. *Oriëntatie*

Er wordt actie ondernomen om meer informatie over de innovatie te krijgen. De voor- en nadelen worden overwogen. Er is bereidheid tot experimenteren bij zeker één 'goede' groep leerlingen. Wanneer er wordt geëxperimenteerd wordt er van aangeboden adviezen of materialen gebruik gemaakt. De planning is op praktische uitvoering en de korte termijn gericht.

2. Beperkte toepassing

De innovatie wordt op korte termijn en op beperkte schaal – bij bijvoorbeeld één groep leerlingen – praktisch uitgeprobeerd. Plannen en leermiddelen zijn door anderen aangeleverd en worden van commentaar voorzien of zelf ontworpen. Er wordt op korte termijn gewerkt.

3. Meer uitgebreide toepassing.

De innovatie wordt op korte termijn maar op wat bredere schaal (bij meer klassen en/of meerdere leerjaren) uitgeprobeerd. De plannen en leermiddelen worden nu ook grotendeels zelf ontwikkeld. De effecten van de innovatie op leerlingen krijgt steeds meer aandacht waarbij het gaat om de vraag: leren leerlingen er sneller, beter of diepgaander door en/of vinden ze de manier van leren op deze wijze plezieriger.

4. Volledige toepassing.

De innovatie wordt op korte en lange termijn uitgeprobeerd. De plannen en leermiddelen worden zelf (verder) ontwikkeld en bij vrijwel alle groepen en in alle leerjaren toegepast. De effecten van de innovatie op het leren van leerlingen wordt steeds geëvalueerd. Er wordt geprobeerd collega's te helpen bij het eveneens uitvoeren van de innovatie.

Veranderen kent enkele fasen tot het moment waarop de verandering in het handelen van een docent is opgenomen. De implementatie is dan voltooid. De ontwikkeling begint vanaf het moment dat met een verandering in principe wordt ingestemd (adoptiefase), de periode waarin ideeën praktisch worden vertaald en uitgeprobeerd (ontwikkelingsfase) tot het moment van definitieve en permanente uitvoering (implementatiefase) door een docent is er sprake van een bepaalde mate van betrokkenheid van de docent. Die mate van betrokkenheid is de sleutel tot al of geen succesvolle innovatie. We baseren ons op de betrokkenheidsniveaus die in onderzoeken van Van den berg & Vandenberghe zijn toegepast. We beperken de oorspronkelijke acht niveaus tot vier, waardoor de toepassing eenvoudiger wordt.

Kader voor een ontwikkelingsproces

Voor de aanpak van het ontwikkelingsproces wordt het volgende aanbevolen.

- 1 Probeer stap voor stap een 'nieuwe' inhoud en aanpak in enige mate te realiseren. Neem het model als voorbeeld voor een samenhangend geheel aan maatregelen. In principe wordt het hele model 'ALO' (zie hs.3.3) in zijn geheel in enige mate toegepast. Je kunt ook voor een invoering in fasen kiezen. Fase 1: blok A+D; fase 2: +B+C. Experimenteer bij één klas. De klas die de lesgever het beste ligt.
- 2 Begin met concrete acties in lessen uit te voeren. Ga bijvoorbeeld probleemgestuurd lesgeven, werk met rollen of orden meer thematisch.
- 3 Werk 'ALO' en meerdere lessen uit en maak leerlijnen op het gebied van 'leren bewegen' én 'leren leren'. 'Leren leren' loopt door alle bewegingsgebieden heen. Deel ervaringen met elkaar.
- 4 Ontwerp al doende en samen een module gericht op het actief leren onderwijzen. Begin met organisatorische zaken af te spreken, praat vervolgens over de keuze van de bewegingsactiviteiten en tenslotte over de aanpak en wijze van beoordelen.
- 5 Beschrijf elkaar hoe de ervaringen zijn verlopen. Of je tevreden was en of het resultaat merkbaar en voldoende was. Beschrijf twee ontwikkelingslijnen: van je coach en van jezelf. Verschillen in aanpak en snelheid van ontwikkeling mogen er zijn. Deel 'good practice' – ervaringen. Probeer effecten nauwkeurig bij jezelf vast te stellen (hoe lang ben ik in de les probleemgestuurd bezig geweest?) én bij de lerenden ('hoeveel leerlingen pasten het toe?'). Besef dat je tot een heldere analyse van de praktijk moet kunnen komen en tot conclusies die voor de coach, voor jou en ook andere collega's van belang kunnen zijn.
- 6 Taxeer de noodzaak om samen te beoordelen of in de les/training te gaan kijken

Het live-registreren is een belangrijke aanvulling op de gesprekken tussen onderzoeker en ontwikkelaar. Het geeft belangrijke informatie over het gedrag van de ontwikkelaar in een praktijksituatie en dat van leerlingen of sporters.

7 Doordenk acties én zoek verklaringen voor wel of niet succesvolle acties in de theorie
8 Veranderen is voortdurend leren. Aanjagers voor dat voortdurend veranderen in het OMALO-project zijn:

- deelname aan een (of meerdere) professioneel werkend(e) en lerend(e) team(s) die ook beleid maken en uitvoeren;
- beschikken over doordachte concepten of opvattingen over wat belangrijk is of zou moeten zijn in het vak/in het eigen professioneel functioneren;
- beschikken over een kritisch reflectieve houding; behoefte aan zelfontwikkeling dat wordt gestimuleerd door een ontwikkelingsonderzoek,
- signaleren van ontwikkelingen op het gebied van het onderwijs, het bewegings-onderwijs, (bewegings)gedrag van de jeugd en sport en bewegingscultuur; deelname wordt hierop geselecteerd en in de projecten verder gedetailleerder gesignaleerd,
- moeten nadenken over het eigen handelen bijvoorbeeld door samen met een student aan een leerproject te werken of aan een leernetwerk met vakcollega's deel te nemen.

9 Het leren van volwassenen is veranderen van referentiekaders. Behalve dat het de nodige tijd en inspanning kost zijn daarbij de volgende cycli nodig:

- omzetten...vertalen.....faseren.....concretiseren van opvattingen op methodeniveau in handelingen op praktijkniveau en weer terug; het is een heuristisch proces van nuanceren, specificeren en in een samenhang als model praktisch realiseren; we noemen het didactisch jojo'en,
- de ontwikkelingscyclus verloopt binnen verschillende contexten
 - a. praktisch ervaren of toepassen
 - b. kritisch reflecteren op die ervaringen
 - c. verantwoorden in de vorm van theoretiseren of conceptualiseren
 - d. nieuw plan van aanpak waarbij een nieuw experiment wordt voorbereid
 - e. opnieuw praktisch ervaren of toepassen.

.....waarin enkelslag (leren van regels) en dubbel (of drie)slag (leren van opvattingen achter regels en 'waarom van het waarom') kan plaatsvinden.

Zowel opleiders, coaches als vakdocenten zijn al werkend aan het ontwikkelen en onderzoeken en verhogen daarmee ook al doende de daarvoor nodige competenties.

Voor het eigen leren is het belangrijk dat zij hun eigen schema's/modellen, werkpatronen en vuistregels kennen en kunnen benoemen. Daarmee passen ze voor zichzelf 'leren leren' toe. Maar die schema's....etc. worden ook vertaald naar lerenden (studenten, leerlingen/sporters) opdat die het voor hun eigen 'leren leren' kunnen gebruiken.

Grote betrokkenheid bij het eigen leren en het vermogen hebben tot een zekere mate van ontwikkelend en onderzoekend handelen te komen, zijn voorwaarden. Initiatiefnemer en volger-zijn wisselen elkaar af. Maar ook het afwisselend de rol van 'trekker' of 'reiziger' willen spelen.

10 Het is zeer aannemelijk dat de opvatting over hoe 'lerenden (zouden moeten) leren' zeer waarschijnlijk overeenkomt met de opvatting over 'hoe wil ik zelf leren?'. Uit het EVALO-onderzoek blijken vakdocenten 'sport en bewegen' de volgende opvattingen over 'leren' te hebben:

- A. Bewegingsonderwijs of het leren van mij is: kennismaken met een veelheid aan bewegingsactiviteiten, beleven en vooral sociaal 'leren', plezierig met elkaar bewegen en sporten. Voor een docent kan dat betekenen: leren is steeds andere bewegingsvormen of -activiteiten ontdekken.
- B. Bewegingsonderwijs of het leren van mij is: beleven van het bewegen en vooral motorisch leren én het op peil houden van de eigen sportcompetenties. Voor een docent kan dat betekenen: leren is mijn praktische bekwaamheid op peil zien te houden om een goed voorbeeld te kunnen geven en weten hoe je op korte termijn activiteiten beter kan leren uitvoeren..
- C. Bewegingsonderwijs of het leren van mij is: beleven, breed leren én leren hoe te leren, het is een gevarieerd, breed en diepgaand leren, een ontwikkelend leren. Voor een docent kan dat betekenen: leren langs een drietal leerlijnen in samenhang, op

- korte én lange termijn. Centraal staat het leren oplossen van bewegings- en enceneringsproblemen. Daarvoor moet ik mij didactisch-methodisch blijven scholen.
- 11 Ontwikkelen en onderzoekend handelen in samenhang. Elke docent moet in staat zijn het eigen handelen en de eigen praktijk te ontwikkelen én onderzoeken. Het is een kerncompetentie om beroepsproblemen te kunnen oplossen. Actieonderzoek is professieondersteunend, praktijkgericht, wetenschappelijk en op onderwijsontwikkeling gericht. Er is in het bijzonder sprake van 'zelf- of interactief onderzoek, ontwikkeling en verspreiding' met een intensieve interactie tussen wetenschappers en docenten, waarbij praktijk- ontwikkeling én theorievorming in samenhang centraal staan³³.

Kader van het ontwikkelingsproject is het hiervoor beschreven 11-puntenplan.

3.4 Veranderen door al doende werken of leren

Veranderen betekent verbeteren of vernieuwen. Veranderen is afleren van wat je deed en leren van een wat ander gedrag. Je gelooft erin, je wilt het en denkt de ontwikkeling voldoende te kunnen regelen. Gedrag van jezelf 'zie' je door reflectie of wanneer anderen je een 'spiegel' voorhouden. Maar veranderen is ook leren wat anders te denken. Een 'nieuw leren' door denken en doen.

Het gaat hierbij om twee kanten van één medaille: een theoretisch-conceptuele kant met antwoord op de vraag 'waarom moet wat en hoe nu anders' en een praktijkkant met antwoord op de vraag: 'wat en hoe doe ik iets anders in mijn lessen'.

Bij vakleraren LO krijgt dat laatste de meeste aandacht. De direct praktische bruikbaarheid bepaalt de kansen van een vernieuwing. Later volgt pas het theoretisch-conceptuele deel. Een succeservaring bij het begin is dus heel cruciaal. Praktische ervaringen zorgen voor een relatief snelle opname in de bestaande werkroutines³⁴. 'Krachtige' leerwerkomgevingen richten zich aanvankelijk primair op leer- en werkprocessen van individuele docenten. Het vereist een dosering op maat.

Brede en diepgaande vernieuwingen die praktisch en theoretisch veel vragen en consequenties hebben voor inhoud én aanpak van het onderwijs worden wel 'second order changes' genoemd. Ze vereisen nieuwe invullingen van het werk en veel in- en aanpassing bij de eigen manier van denken en doen³⁵. Het alleen handelend denken is minder een probleem dan het handelend doen. Dat alleen doen is erg moeilijk. Samenwerkend leren met collega's is dan ook sterk aan te bevelen³⁶.

Werkbegeleiding en collegiale consultaties spelen een belangrijke ondersteunende rol in veranderingsprocessen.

Succeservaringen zijn mogelijk door een als veilig ervaren werk- en leeromgeving, de praktijk nabijheid van ontwikkelingen, het experimenteren met vaardigheden en rollen, reflecteren en samenwerkend leren met vakcollega's, het betrokken zijn bij planning en beslissingen over de innovatie, de integratie van individuele, team- en schooldoelen, de afstemming van leerervaringen op eigen leerbehoeften, facilitering in tijd én de aanmoediging en waardering door de schoolleiding.

Beelden van veranderen

Veranderen is denken en doen in een meer gewenste richting. Om gedrag te veranderen moeten er beelden bestaan van het eigen functioneren, beelden van ander meer gewenst gedrag en beelden hoe dat andere gedrag geleidelijk is te verwerven. Het ontstaat pas als je dat zelf wilt en een goed beeld hebt van meer gewenst gedrag in relatie tot het huidige onderwijsgedrag. Het eerste dat dus moet gebeuren is het schetsen van het beeld van het meer wenselijk gedrag of het verlangen naar de eindeloze zee. Het geeft een uitdagend of interessant perspectief.

Na het krijgen van een beeld 'waar naar toe?' komt de vraag: 'op welke manier we daarheen kunnen gaan?' Een veranderaanpak als 'reiziger' of 'trekker'³⁷. Voor effectief en efficiënt veranderen is een afwisseling van reizen én trekken nodig. Sommige trajecten vereisen een spoorboekje en voor andere trajecten is het een kwestie van aanvoelen, een 'kant' heen trekken.

In dit proces van het bewust worden van 'nieuwe' beelden kunnen collega's een belangrijke rol spelen. Gedrag tonen en veranderen is alleen mogelijk binnen een als veilig ervaren situatie. Pas dan ontstaat de situatie om van en met elkaar te willen leren³⁸. Veranderen is vooral een sociaal proces dat wordt gestuurd door interesses, wensen, aspiraties, verwachtingen en opties van teamleden. Die

zullen onderling verschillen. Door een sterkte-zwakke analyse van een team wordt duidelijk hoe het elkaar scholen kan verlopen. Mensen verschillen ook in de snelheid waarin ze veranderingen kunnen en willen volgen. Afstemming op verschillen is nodig.

Voor veranderen is een plan op hoofdlijnen als startdocument nodig. Al ontwikkelend ontstaan vanzelf de gewenste detailleringen. De projectuitvoeringen zijn op deze gedachte gebaseerd. Het op elkaar afgestemd van veranderen op de verschillende niveaus binnen een organisatie bepaalt de efficiëntie, effectiviteit én het gevoel van tevredenheid bij betrokkenen. Veranderen op verschillende niveaus moet 'niet met elkaar in strijd' zijn. De hoofdlijnen van veranderen op het niveau van de schoolorganisatie fungeren als 'negatieve afgrenzings- criteria' voor veranderen op team- of individueel niveau. Veranderingen zijn 'goed', als deze daar maar niet in strijd zijn met veranderingen op organisatieniveau.

Een succesvol veranderingsproces is een combinatie van rationeel én intuïtief ontwikkelen. Dat blijkt uit het bestaan van op z'n minst vijf varianten van het 'waarom en hoe veranderen' ³⁹:

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

Argumenten voor het bij voorkeur aansluiten bij punt vier zijn de volgende⁴⁰: (a) in de school is het al lerend samen werken het meest voor de hand liggend om veranderingen te realiseren; (b) het geeft alle betrokkenen de beste kansen op het gevoel van 'eigenaarschap'; (c) het 'coachen van de coach' past bij een sterk op begeleiding van het leren van lerenden ingestelde beroepsgroep; (d) zowel de wens tot een gewenst levenslang leren als continu streven naar professionele ontwikkeling komen met elkaar overeen.

Veranderen betekent motiveren om te leren. Leersituaties en –infrastructuren worden bewust gecreëerd. Andere manieren van handelen worden geleerd en zijn afhankelijk van het vermogen tot leren en het willen gebruiken van de leerervaringen.

Kenmerken van 'veranderen is leren, werken en ontwikkelen'

Kenmerken van de leerwerk omgeving waarin 'veranderen, ontwikkelen en leren' plaatsvinden zijn de volgende⁴¹.

Resultaat wordt vooraf geschetst, maar kan niet worden gegarandeerd.

Resultaat is afhankelijk van het lerend vermogen van individu en collectief, van intrinsieke motivatie en van de mate van openheid. Het verandertraject kost veel tijd.

Meetbaar zijn: veranderingen in gedrag, lerend vermogen, ontwikkelingssnelheid en kwaliteit van de samenwerking.

De route is rationeel én intuïtief te ontwerpen. Weg van 'trekkers' én 'reizigers' in afwisseling. Maken van methoden voor organisatieontwikkeling en voor (-vooral- groeps)leren: samenwerkend leren.

Leren op twee niveaus: enkel- en dubbel-/drieslag leren of praktijk- en methode- niveau.

De route is beperkt stuurbaar. Veel vindt toevallig plaats. Sturen op hoofdlijnen.

Sterk op doen of uitvoeren gericht. Leercycli: doen – reflecteren – denken – beslissen.

Permanent lerende organisatie of lerende teams

Het hebben van een duidelijke visie op de richting van de verandering, een nauwe samenwerking van betrokkenen, een fasering van het veranderingsproces en keuze van ontwikkelingsprioriteiten, bevorderen het veranderen⁴².

Dit is het rationeel-lineaire deel van veranderen. Daarnaast bestaat er een interactief dynamisch deel van een meer flexibel ageren en reageren op veranderingen. Hierbij is sprake van een al eerder genoemd herhalend cyclisch en spiraalsgewijs verlopend proces van ervaren-reflecteren-conceptualiseren-experimenteren.

Veranderen gebeurt binnen algemene kaders als bandbreedte. Resultaten kunnen worden geschetst maar niet worden gegarandeerd en zijn sterk afhankelijk van het lerend vermogen van individuen alsmede van het vermogen om samen/van elkaar te kunnen leren⁴³.

De percepties van betrokkenen die veranderen en hun organisatiecultuur, zijn bepalend voor het al of niet slagen van veranderingen. 'Geslaagd' is het wanneer denken en doen van een docent beide zijn veranderd. Bij lerenden (zie TGFAL-project) is dan sprake van motorisch, sociaal én cognitief leren plus 'leren leren' óf een breder, diepgaander en gevarieerder leren. Voor het verkrijgen van die percepties is het volgende nodig.

Veranderingen moeten in voldoende mate aansluiten bij opvattingen en behoeften van docenten. Veranderingen worden door docenten gezien als direct bruikbaar. Complexiteit van veranderingsprocessen worden gereduceerd tot haalbare werkwijzen. Veranderen is vooral ook een samen veranderen. Het met elkaar delen van praktische ervaringen. Docenten hebben het inzicht en het gevoel dat ze de 'macht' over de eigen veranderingen houden⁴⁴. Het belang van 'kleinschalige' veranderingen is hiermee benadrukt.

Werken in het onderwijs houdt in dat je bereid moet zijn om voortdurend te willen veranderen en daarin betrokken willen zijn en blijven⁴⁵. Veranderen is investeren in mensen en dat vraagt zorg, energie, inzet en tijd. Het vereist een fundamentele, langdurige en consistente innovatiestrategie van een organisatie én een team. Maar die ontbreekt meestal.

Op het gebied van 'interveniëren en veranderen' is een breed scala aan mogelijkheden voor handen⁴⁶. Basisprincipes zijn onder andere: het verbinden van denken-doen en diagnosticeren-interveniëren binnen een collectieve actie tot veranderen.

De begeleider van veranderingen streeft naar het samengaan van ontwikkeling en onderzoek, waarbij onderzoek een cyclisch en dialogisch proces is. Aan het al onderzoekend begrijpen van elkaar kan de helper zin toevoegen en de stap aangeven de het proces verder kan brengen.

De kaders van veranderen, ontwikkelen en vernieuwen hierbij moeten door betrokkenen duidelijk herkend en erkend worden. Hierbij moet een professional kunnen beschikken over een consistente (logische) en coherente (samenhangende) praktijktheorie met handelings- aanbevelingen. Op basis van een vakconcept (als verantwoording) kunnen plannen worden gemaakt. De CALO-Zwolle en de ALO-Groningen hebben in ons vakgebied zo'n verantwoorde praktijktheorie ontwikkeld.

Belangen van partners

Bij het samen ontwikkelen en onderzoeken hebben betrokkenen verschillende belangen. In OMALO en TGFAL onderscheiden we ontwikkelaars (vakleraar of trainer) en onderzoekers (opleider). Het belang van dit project voor de 'ontwikkelaar' is:

- ontwerpen van modules gericht op het actief leren onderwijzen inclusief het opstellen van leerlijnen en het ontwerpen van leermiddelen daarbij,
- al doende verder ontwikkelen van de eigen didactische en managementcompetenties,
- al doende verder ontwikkelen van de begeleidingscompetenties van vakgenoten in het elkaar scholen door vormen als: rapportages, analyses van lessen of presentaties door praktijkclinics of workshops.

Het belang van dit project voor de 'onderzoeker' is:

- deskundigheidsontwikkeling door samenwerkend leren binnen een team op het gebied van: (a) werkplanontwikkeling, (b) docentenscholing (vakdocenten en trainer-coaches) en (c) het doen van praktijkgericht ontwikkelingsonderzoek,
- het zich nationaal profileren binnen de vakwereld door publicaties en internationaal door contacten met de TGFU-groep/AIESEP en door het organiseren van kennisnetwerken met name op het gebied van het actief leren spelen,
- na de eerste twee projectjaren geven van (na)scholingen aan vakcollega's/ vaksecties en trainer-coaches in vierdejaars leer- en afstudeertrajecten en op verzoek van vakcollega's in scholen of van sportorganisaties, in tweejarige vervolgprojecten kunnen we onze expertise verder uitbouwen en de maatschappelijk relevante dienstverlening verder professionaliseren, creëren van mogelijkheden voor promotieonderzoeken.

Ontwikkelaars binnen TGFAL en LBO hebben de ambitie om het eigen gedrag te veranderen. Ze bepalen zelf vorm en inhoud. In OMALO komt de prikkel van de student-stagiair. Ervaringen worden met elkaar in een ontwikkelgroep of met de vaksectie gedeeld. Meestal zijn het schoolgebonden leernetwerken. Ook het tempo van de ontwikkeling wordt door de 'ontwikkelaar' zelf bepaald. De 'onderzoeker' ondersteunt en stimuleert. Het onderwijzen en geven van training gebeurt bij een groep, waaraan graag les wordt gegeven. De leerwerk- situatie wordt als 'veilig' ervaren. Met die groep wordt twee jaar lang samengewerkt. De groep is gemotiveerd om te leren en te leren leren. Afwisselend wordt aandacht geschonken aan het maken van plannen met name voor leerlijnen en aanpak én leermiddelen inclusief taken. Periodiek wordt nagegaan of en in welke mate het gedrag van vakleraar/trainer met het model van 'actief leren onderwijzen overeenkomt'. Vaststellen van een leerlijn voor 'leren sporten en bewegen' én voor 'leren hoe je jezelf beter kunt leren sporten en bewegen'. Vaststellen van wat de leerlingen leren op het gebied van 'leren sporten' en 'leren leren hoe te sporten én bewegen'?

Cultuur, sfeer, werkklimaat

Binnen elke organisatie bestaat een bepaalde cultuur. Een door waarden en normen bepaalde en kenmerkende wijze waarop professionals met hun vak en met elkaar omgaan⁴⁷. Klimaat of werksfeer is een manifestatie van die cultuur⁴⁸. Eén kenmerk hiervan is zich (samen met anderen) voortdurend beroepsmatig ontwikkelen. Een organisatie zoals de school die lerend wil zijn, geeft teams de ruimte om te innoveren, elkaar kritisch te bevragen, opvattingen ter discussie te stellen, te experimenteren en elkaar bij dat alles te helpen⁴⁹. Aan dat 'blijvend ontwikkelen' zijn drie aspecten te onderscheiden:

- een voortdurend willen (door)ontwikkelen van het onderwijsprogramma inclusief de onderwijsleermiddelen op een systematische manier en op basis van een gezamenlijk vakconcept,
- volgen en waarderen van ontwikkelingen in het (bewegings)onderwijs, de sport/ bewegingscultuur, en het bewegingsgedrag van jeugdigen en het daaraan verbinden van consequenties voor het eigen handelen,
- zich willen scholen in het toepassen (verdiepen of verbreden) van didactische competenties als ontwikkelingen daar aanleiding toe geven.

De schoolorganisatie bepaalt de kaders waarbinnen teams zich kunnen ontwikkelen en stelt eisen aan de opbrengst. Het team is samen en integraal verantwoordelijk voor een afgeronde onderwijseenheid in een bepaalde periode. Al doende ontwikkelen en elkaar daarbij scholen gaan samen. De kwaliteiten in een team zijn liefst verschillend en worden optimaal benut. Om allemaal te kunnen leren is het delen van frequent voorkomende, individuele en gezamenlijke reflectie op ervaringen nodig. Er is frequent gestructureerd overleg. De durf om te veranderen en te experimenteren is aanwezig en de daarmee gepaard gaande onzekerheid wordt geaccepteerd. Expliciet benoemde en impliciet heersende standaarden bepalen het handelen en zijn aanleiding elkaar op dat 'gewenste' handelen aan te spreken. Werkoverleg, collegiale consultaties, intervisie en het elkaar coachen worden gefaciliteerd. Er wordt veel projectmatig samengewerkt. Dat gebeurt in leerprojecten of netwerken van professionals die een bepaald aspect van hun professie kwalitatief willen verbeteren en elkaar daarom binnen of buiten de school ontmoeten⁵⁰. Professioneel werkende en lerende teams functioneren binnen zo'n professionele cultuur optimaal. Maar slechts vijftien procent van de VO-scholen vertoont zo'n cultuur.

Netwerken

Werken, leren en ontwikkelen vindt voor lerenden in het onderwijs plaats op het continuüm van geleid tot zelfstandig en zelfsturend functioneren. Er is een sterke verschuiving in aandacht gaande naar 'meer zelfstandig en zelfsturend gedrag'. Professionele ontwikkeling ontstaat door interactie tussen een persoon en zijn omgeving. Omdat die beide veranderen wordt van een transactionele relatie gesproken. Werken en leren voor docenten vinden plaats in leernetwerken, ontwikkelingscellen of 'communities of practice'. Betrokkenen werken samen in een project.

In OMALO bestaat een leernetwerk uit een coach, student en opleider met een leerteam op de achtergrond. In TGFAL bestaat een leernetwerk uit een ontwikkelaar (de vakdocent of trainer-coach) en een onderzoeker (de opleider) en vormen alle onderzoekers samen ook weer een leernetwerk. In LBO bestaat een leernetwerk uit een groep vakcollega's.

Er bestaat in zo'n leernetwerk een dialectiek van persoon en omgeving⁵¹. De relatieve autonomie van individu en sociale context wordt erkent, maar tegelijk is sprake van verbondenheid. De een kan niet zonder de ander worden gedacht. Mensen kunnen in sociale praktijken wel verschillend denken en handelen.

Leren hoe te leren (of ontwikkelen)

Zowel in de opleiding als in de school gaat het om het verwerven van kennis en vaardigheden om deze te kunnen toepassen. Kennis toepassen betekent dat een professional zelf ervaart hoe je kunt 'leren leren'. Er ontstaat verdieping in metacognitieve kennis. Dat geldt net zo voor studenten of leerlingen. In de onderwijstrits 'beleven-leren-leren' zit de veronderstelling dat al doende achterliggende didactisch-methodische schema's, werkpatronen en vuistregels bewust kunnen worden gemaakt. In het werken én leren moet de nodige diepgang mogelijk zijn. Met een betekenis- en toepassingsgericht leerstijl én taken die verdieping vragen is dat te realiseren. Een vakdocent moet zich met behulp van frequent reflecteren tot die verdieping van zichzelf en van zijn leerlingen verplichten. Activerende werkvormen bevorderen juist vaak een oppervlakkige leerbenadering door het ontbreken van eisen aan de kwaliteit van het leerproces en het product⁵².

Eisen zijn: beheers de werkdruk en werklast, doseer de mate van structuur en feedback, stem de moeilijkheidsgraad af op de mogelijkheden van groep en individu, zorg voor een haalbare complete kennisbasis voor alle lerenden in een team, zorg voor voldoende leer- en ontwikkeltijd en streef naar iedereen betrokken maken.

Je moet een reden hebben om te veranderen. Soms is 'druk' of een 'prikkel' nodig. Die druk kan komen van anderen of uit een eigen ambitie of passie. Een beroepsleven lang leren is mede afhankelijk van de nabijheid van bronnen, verwachtingen van collega's, aanwezigheid van rolmodellen, organisatorische context en de beschikbare tijd en *niet* direct van de in een opleiding verworven vaardigheden.

Kennis in ons beroep veroudert niet drastisch maar vaak geleidelijk. Trends bepalen de accenten van wat we al in het onderwijs doen en geven nieuwe combinaties sterke aandacht.

Vakontwikkeling is praktijktheorieontwikkeling

Een beroepsdomein bestaat uit 'basiskennis of 'body of knowledge'. Daar kan op verschillende manieren mee worden omgegaan zonder dat deze 'body' verandert.

De didactiek van sporten en bewegen kent vooral veranderingen in aanpak. Maar nieuwe vormen van leren leiden bij veel lerenden nog niet tot een diepgaander leren, een beter oplossen van problemen, meer gemotiveerdheid tot leren of in de latere beroepsopleiding tot een meer zelfstandiger leren⁵³.

Daar moeten we naar blijven zoeken.

Projecten en taken als onderdelen daarvan, zijn ontleend aan werkpraktijken en dus realistisch of authentiek. Om een taak als een leerwerktaak te zien is het volgende nodig. Zie figuur 8.

| | | |
|--|--|---|
| (1) Vakrelevante theorieën (2) Ontwikkelingen op het gebied van onderwijs, bewegingsonderwijs, sporten en | Persoonlijke verwerking én reflectie: (1) Ontwikkelen van de eigen praktijktheorie en (2) het | Dagelijks functioneren (1) in de les, (2) in teams en (3) in de school. |
|--|--|---|

| | | |
|--|--|--|
| bewegen, (bewegings)gedrag van de jeugd. | plaatsen van de good practice-ervaringen | |
|--|--|--|

Figuur 8. Persoonlijke- en vakontwikkeling tussen twee vuren.

Verwerken van theorieën en ontwikkelingen aan de ene kant en dagelijks ervaringen op verschillende niveaus aan de andere kant vereist een persoonlijke integratie in een praktijktheorie gekoppeld aan inspirerende en bijzondere werkervaringen.

Een leertaak in de 'zone van de naaste ontwikkeling' vereist advies van elkaar. De uitdaging ligt in het zoeken naar theoretische én praktische oplossing voor het probleem in een taak.

Praktijktheorieën bevatten handelingsaanbevelingen die direct weer in de praktijk kunnen worden gebruikt. Dat didactisch 'jojo'ën tussen theorie én praktijk bevordert de ontwikkeling van kennis en vaardigheden. Samenwerkend leren maakt dat cognitieve én sociale vaardigheden in samenhang kunnen worden ontwikkeld. Het kan ook zo zijn dat lerenden zich in groepen conformeren aan anderen, gevoelig zijn voor de autoriteit van groepsleden met een hogere status of de docent, ze de weg volgen met de minste inspanning. Lerenden met verschillende culturele achtergronden hebben ook verschillende patronen van samenwerking en communicatie. Samenwerkend leren is niet per definitie altijd positief of de beste didactische werkvorm. Het *kán* een goede vorm zijn.

| |
|---|
| Samenwerkend leren is binnen OMALO, TGFAL en LBO kenmerkend voor zowel de ontwikkelaar, onderzoeker als de lerende. |
|---|

3.5 Borging van vakqualiteit

Een vakdocent leert én leert hoe te leren⁵⁴. Met enklslag leren wordt het kunnen uitvoeren van standaardwerkzaamheden bedoeld en is professionalisering vooral gericht op het perfectioneren daarvan. Het devies is: 'let make things better'. Voor MBO - 'sport en bewegen' is dat enklslag leren bij hun werk in de sport en als onderwijsassistent in de school voldoende. Bij dubbel- en drieslag leren worden opvattingen achter het handelen gezocht. Het gaat om het 'waarom zó handelen', het verantwoord door opvattingen te benoemen. Het devies is: 'let's make better things'. Een denk- en handelingsniveau dat past bij vakleraren.

Maar vakleraren zijn vooral doeners. Professionele ontwikkeling is vooral gericht op het praktisch didactisch handelen, het denken in bewegingsvormen en leervolgordes daarbij. Er wordt meer naar verbreding dan naar verdieping gestreefd. De ambities is vooral: het op veel sport- en bewegingsgebieden praktisch bekwaam zijn. Die houding is er zowel in een opleiding als in de beroepsloopbaan. Er is steeds zorg om het op peil houden van de eigen praktische bekwaamheid⁵⁵. Allround willen zijn overheerst.

Een goede omgang met leerlingen krijgt veel aandacht. Het gebeurt in combinatie met praktisch didactische aspecten van het lesgeven. De aandacht voor de aanbodkant overheerst. De centrale vraag is steeds: met welke bewegingsactiviteiten boei ik de jeugd? Het levert intrinsieke motivatie en vormt een goede basis voor verder leren. Deze persoonlijke vakontwikkeling gaat na enige tijd samen met de gerichtheid op de vaksectie. Kan ik mijn collega's beïnvloeden of beschikken zij over iets wat mij kan beïnvloeden. Er wordt naar uitwisseling of deling van ervaringen gestreefd die regelmatig kan overgaan in doelgerichte ontwikkelingsprojecten. Eén- of tweejarige projecten met een onderwerp dat zowel qua inhoud als aanpak uitdagend is. Bijvoorbeeld: 'maken van modules gericht op actief leren onderwijzen'. Als sectiegenoten onvoldoende reageren, en helaas gebeurt dat te vaak, stagneert deze ontwikkeling.

Er is een derde gerichtheid. Die op schoolontwikkeling zoals begeleiden van leerlingen (begeleidingstaken), coördineren (beheerstaken) of deelname aan jaarteam of onderwijsontwikkelingsprojecten (innovatietaken). Een vierde gerichtheid is: extern gerichte vakontwikkeling door bezoeken van studiedagen of zelf geven van workshops. Het betreft een kleine groep van circa 10%. Het kan ook op een andere manier. Een school die 'breed' wil zijn en zich in een wijk wil profileren, bevordert ook de externe (school)gerichtheid van collega's. Een brede school werkt samen met instellingen in de buurt om onderwijs- en ontwikkelingskansen voor kinderen en hun ouders te vergroten. Er wordt aan een netwerk van onderwijs, welzijn en zorg voor kinderen en ouders gewerkt. Mogelijke vormgevingen zijn:

- verbreding van de leeromgeving; vooral: extracurriculaire activiteiten: sport en cultuur met leerlingparticipatie en in netwerken met andere organisaties,
- zorgverbreding inclusief begeleiding van probleemkinderen en met ouderparticipatie, community schools voor en door wijkbewoners; als facilitair instituut voor ook anderen dan leerlingen en hun ouders en in netwerken (andere organisaties).

Kwaliteitszorg binnen een vak

Kwaliteitszorg en kwaliteitsmanagement is binnen instituten en beroepen van groot belang. Continue verandering of ontwikkeling is immers noodzakelijk om bij te blijven. Organisaties moeten continu willen veranderen. Dat wil zeggen: willen vernieuwen (doelen, inhouden en aanpak grotendeels herzien) of verbeteren (bijstellen van doelen, inhouden en aanpak). Zorgen dat kwaliteit blijft en zich verder ontwikkelt, vereist een systeem. Dat geldt voor een school maar ook voor een vak of vormingsgebied zoals het onderwijs in 'sporten en bewegen'. Zorg om kwaliteit wordt door verschillende betrokkenen en in samenhang beïnvloed⁵⁶. Volgens professionele maatstaven perfect onderwijs geven is niet mogelijk als leerlingen nauwelijks te motiveren zijn. Het onderscheidt richt zich daarom vooral op:

proces-, product-, gebruikers- en maatschappelijke kwaliteit⁵⁷. Voldoet het verloop van de leerprocessen aan bepaalde eisen en de opbrengst aan bepaalde criteria? Wat wil de gebruiker van en met het aanbod, sluit het aan bij zijn wensen én voldoen proces en product aan wat 'men' vindt dat er in het onderwijs moet gebeuren? Het is gewenst om alle kwaliteitsaspecten in samenhang te onderzoeken⁵⁸. Het bepalen van kwaliteit is normatief, afhankelijk van wat men wenst, subjectief en situatiegebonden en dus gebonden aan persoon, tijd en plaats. Het gaat om de mate waarin aan vooraf vastgestelde professionele normen en standaarden wordt voldaan⁵⁹. Kwaliteitszorg is het geheel aan activiteiten die tot doel hebben alle relevante factoren zo te integreren, beheersen en benutten dat de kwaliteit van een dienst wordt gehandhaafd of verhoogd. Er is systematiek, samenhang en continuïteit voor nodig en daarmee kan de kwaliteit worden verbeterd. Het is op elk niveau een cyclisch gebeuren van: 'plan-do-check and act' (PDCA-cyclus) die in samenhang moet worden bekeken.

Plan. Welke aanpak of benaderingen vindt de docent of vaksectie belangrijk en welke doelen streven ze na? Welke indicatoren kunnen hier iets over zeggen? Welke normen zijn hieraan verbonden?

Do. Welke concrete doelen worden nagestreefd? Welke middelen en acties worden uitgevoerd? Welke veranderingen worden 'hoe' geïmplementeerd.

Check. Beoordeel benaderingen en hun uitvoering. Vaststellen van resultaten en verloop processen. Evalueer of doelen in voldoende mate gerealiseerd zijn. Spreek waarderingen uit.

Act. Borgen, bijstellen en bepalen door welke acties verbeteringen mogelijk zijn.

De PDCA-cycli worden in onze ontwikkelingsprojecten systematisch toegepast. Meerdere cycli samen vormen dan het geheel aan veranderingen in leraarsgedrag of programmatoepassingen.

Er zijn meerdere kwaliteitszorgsystemen en –instrumenten beschikbaar voor gebruik op het terrein van het onderwijs. Een bruikbaar systeem is het CIPP-model⁶⁰ en de varianten daarvan⁶¹. Dit model bestaat uit de volgende aspecten⁶².

1. De context van het onderwijs bestaat uit conceptuele en organisatorische factoren zoals de maatschappij/de bewegingscultuur in casu de sport, het onderwijs, de schoolorganisatie en schoolcultuur en randvoorwaarden zoals accommodatie en outillage.
2. De input van het onderwijs bestaande uit de deskundigheid van de docent(en), het programma-aanbod en de vormgeving van de leeromgeving voor leerlingen.
3. Het proces bestaande uit de feitelijke realisering van het onderwijsleerproces: de onderlinge afstemming van het onderwijs op interesses en mogelijkheden van leerlingen, beoogde leerdoelen en de reflectie daarop.
4. Het product bestaat uit 'wat geleerd is'/de leeropbrengsten en de waardering daarvan door betrokkenen.

In EVALO is de aandacht gericht op de kwaliteit van de vaksectie, het functioneren van de docent in de les en in de school voorzover het zijn vak betreft en op het leren van leerlingen binnen een school.

Het gaat hier om de 'kleine' kwaliteit. Het CIPP-model voor evaluatieonderzoek is om die reden als volgt gemodificeerd.

De *context*: hoe goed functioneren vaksecties en coaches en welke onderwijsrichtlijnen zoals kerndoelen en eindtermen bestaan er en hoe goed is accommodatie en outillage van een school.
De *input*: de 'krachtige' leeromgeving in lessen bewegingsonderwijs. Hoe sterk motiveert het programma-aanbod, de onderwijsorganisatie én de aanpak van docenten het leren (over) bewegen van leerlingen?
Het *proces*: het feitelijk verloop van lessen, de leerprocessen, de afstemming op interesses en mogelijkheden van leerlingen en de beoogde thema's/leerdoelen.
Het *product*: de leeropbrengsten, ervaringen en waarderingen van de onderwijsleeractiviteiten door docent en leerlingen.

Figuur 9. Gemodificeerd CIPP-model

Het product: wat leren leerlingen eigenlijk in de school? Is de belangrijkste vraag. Kwaliteitszorg kan ook van buiten komen in de vorm van visitaties al of niet samen met gegeven kwaliteitskeurmerken. Het wordt alleen verplicht in het hoger onderwijs toegepast. Vakvisitaties op een school door een beroepsvereniging is nog onbekend, maar zou een belangrijke impuls aan de professionele ontwikkeling van vakleraren kunnen geven.

Annotaties

¹ Van de Krogt, 2007. ² Timmers & Mulder, 2006. ³ Vermetten et al., 2002. ⁴ Timmers et al., 2005. ⁵ De Corte, 1990, p.12. ⁶ Kelchtermans, 2003. ⁷ Kelchtermans, 2003, p.17. ⁸ Nijhof et al., 1995. ⁹ Timmers, 2003. ¹⁰ Elen & Lowyck, 1999. ¹¹ Dochy et al., 2002. ¹² Tuijnman & Postlethwaite, 1994. ¹³ Scheerens et al., 1988. ¹⁴ Timmers, 2003; Buitink 2007. ¹⁵ Linstone & Turoff, 1975. ¹⁶ Levering, 1999. ¹⁷ Bolhuis, 2000, p.217. ¹⁸ Zimmerman, 1998. ¹⁹ Dolk, 1997. ²⁰ Dolk, 1997. ²¹ bewerking van Bolhuis, 1995, p.192- 195. ²² Boekaerts et al., 1995, p 11.

²³ Van Dijck. 2004; Van Emst, 2002. ²⁵ Dekeyser & Baert, 1999. ²⁶ Swieringa & Wierdsma, 2002. ²⁷ Timmers, 2006. ²⁸ Ponte et al., 2002. ²⁹ Korthagen et al., 2002. ³⁰ Greenwood & Levin, 1998. ³¹ Reason & Bradbury, 2001. ³² Tromp 2004. ³³ McKernan, 1998; Verkroost, 1999. ³⁵ Richardson & Placier, 2001. ³⁶ Hargreaves, 2000. ³⁷ Swieringa & Wierdsma, 2002. ³⁸ De Caluwé & Vermaak, 2002, p. 21. ³⁹ De Caluwé & Vermaak, 2002, p. 41-56. ⁴⁰ Pelkmans & Smit, 2000. ⁴¹ De Caluwé & Vermaak, 1999; p.51-55. ⁴² Fullan, 1998; Fullan & Stiegelbauer, 1991. ⁴³ Van den Berg & Vandenberghe, 1999. ⁴⁴ Van den Berg & Vandenberghe, 1999, p. 52. ⁴⁵ Van den Berg & Vandenberghe, 1999, p.236. ⁴⁶ Boonstra & De Caluwé, 2006. ⁴⁷ Van Emst, 1998. ⁴⁸ Baars-van Moorsel, 2003, p. 15. ⁴⁹ Boonstra, 2002. ⁵⁰ Van Emst, 1998. ⁵¹ Kayzel, 2005. ⁵² Struyven et al., 2006. ⁵³ Kayzel, 2005. ⁵⁴ Smeijsters & Sporken, 2004.

⁵⁵ Timmers, 2003. ⁵⁶ Stegeman & De Knop, 2003. ⁵⁷ Bottenburg et al., 1997. ⁵⁸ Helmke, 2004. ⁵⁹ Hendriks, 2000.

⁶⁰ Stufflebeam, 1971. ⁶¹ MacBeath et al., 2000; Egger, 2001; Rütten & Kleine, 2002; Kurz, 2002; Balz & Kuhlmann, 2002; Inspectie van het onderwijs, 2002; De Knop et al., 2003; ⁶² Lucassen, 2004; Stegeman & De Knop, 2002; 2003a, p.625; Stegeman, 2004.