

Hoofdstuk 6 Ontwikkelen van competenties door projecten en taken

Elk mens, elke professioneel zal zich een (beroeps)leven lang ontwikkelen. Daar ontkomt niemand aan. We verschillend in de behoefte daaraan en dus in de mate waarin dat bewust wordt gewild. Voor elke vakleraar is 'sporten en bewegen' een hobby. We maken dus van een hobby ons werk en dat is een bijzonder fijne situatie die uitzicht biedt op dagelijks genieten.

We moeten alleen nog onze leerlingen daarvoor motiveren. Sporten en bewegen willen ze wel maar 'leren (beter te) sporten en bewegen' is maar voor een deel weggelegd. We zijn echter een leervak en gaan die uitdaging aan. Onderwijzen in sporten en bewegen op school betekent: 'leerlingen een beetje beter te leren voetballen, judo'en, turnen, ...én hen te leren spelen, vechten én bewegen op, aan en over toestellen,...'. Ze leren kortom in onze lessen bewegingsproblemen op te lossen. Ze leren op verschillende manieren en bij verschillende bewegingsgebieden te scoren, elkaar te coachen, een toernooi te organiseren of trainingen te ontwerpen en uit te voeren. We leren hen alleen en samen steeds meer zelfstandig te handelen en zelfsturend te leren. We zorgen voor onderwijs waarin competentie-, praktijk- en proces- gerichtheid nadrukkelijk aandacht krijgt. We zorgen voor onderwijs dat 'bij de tijd' is en de jeugd aanspreekt en we doen dat op een uitdagende wijze. Om dat te realiseren zullen we ons in onze loopbaan moeten ontwikkelen. 'Ontwikkelen' is in het onderwijs een bijzonder verschijnsel. Directies verwachten het, elke docent wil het, maar verder ontbreken zeer waarschijnlijk de meest elementaire voorwaarden om het écht te kunnen realiseren. 'Tijd voor ontwikkeling bijvoorbeeld'. Het is nodig om taken als lesgeven, mentor of coach-zijn, beheerstaken en ontwikkelingstaken steeds te verbeteren. Onderwijscompetenties maken het mogelijk die taken uit te voeren. De competenties voor haast elke taak zijn (Van Delden, 1996; Timmers, 2003) :

- zichzelf en elkaar helpen, coachen of scholen (begeleidingscompetentie) inclusief kritisch kunnen reflecteren op het eigen functioneren en dat van anderen (reflectie- vaardigheid),
- plannen en middelen kunnen ontwikkelen (ontwikkelingscompetentie),
- relevante ontwikkelingen binnen en buiten het vak kunnen signaleren; visie hebben op onderwijzen en leren (theoretische competentie),
- praktische competentie van lesgeven en coördineren én zich 'nieuw onderwijsgedrag' kunnen eigen maken.

In een opleiding wordt een startcompetentie voor het leraar-zijn verworven en in het werk zorgt deze voor een doorgroei. We ontwikkelen ons deels bewust en deels onbewust en bouwen routines op. Elk beroep heeft een eigen ontwikkelingsdynamiek. Een ICT'er zit permanent in een stroomversnelling en een vakleraar op het gebied van sporten en bewegen merkt dat op onderdelen. Bij bewegen en muziek bijvoorbeeld of het inspelen op nieuwe trends. Hoe dan ook is doorgroei in competenties nodig. Voor de leraar maar ook de lerende.

Competenties ontwikkelen doe je door praktijkgerelateerde of authentieke projecten en taken uit te voeren. Het zijn projecten en taken die in het beroep of vak voorkomen en ook in die praktijk of in een opleiding worden uitgevoerd. Project- en taakthema's richten de aandacht van betrokkenen. Alle ervaringen worden er met een bepaald perspectief en in een aangegeven tijd door bekeken. Wordt de project- en taakkeuze door het team gedeeld, dan is de stimulans om te ontwikkelen het sterkst. Nu nog even goed plannen en wat condities erom heen regelen en we gaan genieten. In OMALO, TGFAL en LBO worden op basis van projecten en taken competenties ontwikkeld. We kunnen hierdoor het niveau en vorderingen van project-/taakuitvoeringen én de achterliggende competenties vaststellen. In deel 2 'Hulp bij zelfontwikkeling' zijn concrete voorbeelden van projecten en taken te vinden.

6.1 Kennis voor competentieontwikkeling

Voor effectieve competentieontwikkeling is 'kennis als gereedschap' nodig. Kennis die praktisch bruikbaar en toepasbaar is. Dat betekent dat kennis als aspect van een competentie veel aandacht vraagt. In ons geval is dat al eerder beschreven als 'praktijktheorie met een grote P en kleine p'. Zie *paragraaf 2.3*. Om kennisproductieve werkomgevingen te creëren is (1) een 'veilige leeromgeving' nodig. Een omgeving waarin het zich kwetsbaar opstellen, het elkaar helpen, het tonen van de eigen sterke en zwakke punten, gedurfd wordt. Er is verder (2) 'tijd voor reflectie' nodig. Tijd voor reflecteren op het eigen functioneren op het samen functioneren als team. Daarin gaat het om het beoordelen of expliciete en impliciete kennis goed met elkaar wordt gedeeld te delen en op waarde

voor het werk wordt ingeschat¹. Tenslotte is (3) 'kennisproductiviteit' nodig. Er moet gewerkt worden aan wederzijdse aantrekkelijkheid, passie en uitdaging². Wederzijdse aantrekkelijkheid ontstaat door constructief samenwerken, wederzijds respect en waardering voor de inbreng van elkaar. Van elkaar willen leren en weten wat de ander interesseert. Bij 'zoeken naar passie' gaat het om nieuwsgierig zijn, gemotiveerd zijn en ambities hebben. Bij het 'uitdaging' gaat het om samen creëren van een stimulerende of 'krachtige' leerwerk omgeving. Zó ontstaat een leernetwerk of ontwikkelingscel. Leren (van en aan elkaar) is dan een wezenlijk onderdeel van de samenwerking. Het gaat om het verbreden en verdiepen van het leren naast een meer gevarieerd leren. In ons vakgebied gaat het niet om 'kennis om de kennis' maar om 'kennis voor meer verantwoord praktisch handelen'. Kenmerken van een leernetwerk zijn³:

- een groep waarin interacties en relaties gebaseerd zijn op wederzijds respect en vertrouwen,
- gericht op handelen in de praktijk: het ontwerpen en toepassen van schema's/ modellen, werkpatronen en vuistregels,
- met deelnemers die hetzelfde beroep of functie hebben of met dezelfde doelgroepen omgaan,
- zichzelf beter willen maken, willen veranderen of innoveren van producten, diensten en processen.

De eigen praktijk wordt onderzocht, bestaande praktijken worden ter discussie gesteld en er wordt geprobeerd praktijken te verbeteren⁴. Dat gebeurt in een sfeer van elkaar respecteren, kritisch naar het functioneren van elkaar kijken en elkaar willen helpen. Kennis dient ontwikkeling van jezelf als vakmens om dat zelf in de eigen context toe te passen⁵. Een netwerk levert kennis op, waaraan deelnemers, andere collega's in een school of vakgenoten in het algemeen, wat kunnen hebben. Zie figuur 1.

<i>Kennisdomein: beroep of vak</i>	<i>Handelingspraktijk</i>	<i>Kennisgemeenschap</i>
(a) Kennisontwikkeling (product)	(c) Kennis opdoen in de praktijk	(e) Kennisdeling
(b) Kennisverspreiding (proces)	(d) Gecreëerde kennis toepassen in de werkpraktijk	(f) Kenniscreatie

Figuur 1. Kennisontwikkeling en -verspreiding.

(a) Kennisontwikkeling levert kennis op die handelingsgericht, contextgebonden en ontwerpgericht is. Het gaat om kennis en vaardigheden waarmee de eigen beroepsproblemen kunnen worden opgelost en die dus de professionalisering van de beroepspraktijk bevordert. (e/f) Kennisdeling en -creatie vindt plaats door bijvoorbeeld: debat, dialoog, productontwikkeling en -toepassing, collectieve reflectie of presentaties met kritische referenten. Het leren is sociaal en cultureel gebonden, is actief en zelfstandig leren en vooral samenwerkend leren. Het leidt tot 'leren' en 'leren hoe te leren'. Dat laatste biedt de

middelen voor zelfsturing. Het levert de toepasbare kennis en vaardigheden op die direct bij het oplossen van praktijkproblemen kunnen worden toegepast⁶.

(c/d) Leren is vaak een toevallig bijproduct van al doende werken⁷. Van écht leren is sprake als iets als een probleem wordt ervaren. Bestaande routines, handelingen en inzichten zijn dan onvoldoende toereikend voor het oplossen van een probleem. Maar dát probleem moet wel bewust als een écht probleem worden ervaren. Van écht leren is sprake als 'kennis, opvattingen en handelen' bewust wordt toegepast in de vorm van routines én 'experimenten die andere vaardigheden vragen'⁸. Dat experimenteren kan tijdelijk terugval in effectiviteit of efficiency van het handelen teweeg brengen en dat moet geaccepteerd worden. Leren gebeurt het meest optimaal als kennis en vaardigheden direct in de eigen praktijken (de school, het vak, de sport, ...) kunnen worden toegepast. In een leernetwerk vind afwisselend theoretische verantwoording én praktische validatie ('zit achter mijn ervaring ook die theorie?') én toepassing ('hoe vertaal ik theorie in praktisch handelen') plaats.

Kennisontwikkeling op het vakgebied van 'sporten en bewegen' is vaak beperkt tot direct praktische toepassing. Een oriëntatie op onderwijskundige theorieën en onderzoeken in het Nederlands-, Duits- of Engelstalig taalgebied vindt weinig plaats. Systematisch kennis expliciteren en in leerprojecten ontwikkelen wordt door 5% van de vaksecties uitgevoerd en is vooral gericht op het zoeken naar geschikte bewegingsvormen⁸.

(b) Kennisverspreiding vindt plaats via vakbladen, internetsites, studiedagen of publicaties. In alle gevallen op het niveau van praktijktheoretische kennis. Onderwijskundigen en bewegingswetenschappers onder vakdocenten of opleiders vertalen fundamentele theorieën naar praktische handelingsaanbevelingen. Het verspreiden van kennis vindt beperkt plaats. Aan het begrijpen, integreren en toepassen van die kennis door vakleraren, schort het een en ander. Zo is 'leren over bewegen' sinds de jaren zeventig een bekend fenomeen en is het toepassen daarvan met behulp van rollen als scheidsrechter/organisator of helper/coach breed aanbevolen. Toch doet maar 20% van de vakcollega's daar iets aan.

Kennis wordt in verschillende contexten opgedaan. Bijvoorbeeld in een opleiding, de schoolpraktijk en/of de sportpraktijk(en). Duaal leren, leren op school en in een praktijkgebied, verbindt kennis én ervaren én op vergelijkbare terreinen. Die mogelijkheid wordt in de school nauwelijks of niet benut. In de opleiding is daar meer aandacht voor. In OMALO proberen we de koppeling tussen kennis én ervaren op twee plekken te integreren. Duaal leren bevordert het samenwerkend, betekenisvol, reflectief, authentiek en vooral actief leren⁹. Het behoort in de school veel meer aandacht te krijgen.

Voor het verwerven en steeds ontwikkelen van praktijkkennis moet een vakleraar actief willen leren. Al werkend kan bij genoeg reflectie en samenwerking met collega's de ontwikkeling op gang blijven. Zonder impulsen van bijvoorbeeld leerprojecten krijg je het vakpotje echter niet aan de kook.

Kennisontwikkeling in leernetwerken

In OMALO bestaat een leerproject uit een vierdejaars student, een werkveldcoach én een opleider. Binnen TGFAL werkt een vakleraar/trainer én opleider samen. De opleiders samen vormen als projectgroep eveneens een leernetwerk. Binnen LBO bestaat het leernetwerk uit vakleraren en opleiders die de ambitie hebben om samen te leren. Het is een informeel team. Leernetwerken functioneren in spanningsvelden:

- tussen 'ontwikkelen én dagelijks handelen',
- 'bekwaamheden én eisen',
- 'routines benutten én nieuwe vaardigheden leren',
- 'speelruimte wensen én behoefte aan hoofdlijnen hebben',
- 'tijd voor uitvoeren en tijd voor reflecteren hebben' én
- 'teamacties of individuele acties'¹¹.

Sprenger et al. (2002) positioneert gezamenlijke kennisontwikkeling binnen het volgende van 1 tot 5 lopende cyclische proces¹².

- 1 Geef beelden van het handelen aan de hand van schema's/modellen, werkpatronen en vuistregels.
- 2 Benoem kenmerken van overeenkomsten en verschillen. Reflecteer op praktijkervaringen.
- 3 Benoem achterliggende opvattingen, orden en relateer deze aan elkaar. Theoretiseer en conceptualiseer.
- 4 Formuleer beleid en beschrijf samenhang in het handelen als team. Experimenteer in leerprojecten. Maak plannen en onderwijsmaterialen.
- 5 Ontwerp 'eigen of nieuwe' schema's/modellen, werkpatronen en vuistregels en werk deze alleen en samen praktisch uit.

Kennisontwikkeling ontstaat door zelfonderzoekend en samenwerkend leren in de eigen praktijk¹⁰. Keursten en Frijters (2002) bepleiten kennisontwikkeling door te 'leren van de toekomst'¹³. Stem je gedrag nu af op wat je straks verwacht: (a) voortdurend willen verbeteren en verfijnen, plannen of enkelslag leren én (b) willen vernieuwen, leren als ontdekken of dubbelslag leren. Het kan beide afwisselend aan bod komen. In eerste situatie gaat het om wat al bekend is. Het handelen verandert, maar de percepties en opvattingen blijven dezelfde. In de tweede situatie gaat het om het aanpassen van de eigen mentale modellen, werkpatronen en vuistregels aan de situatie. Je moet je voor kunnen stellen welke gevolgen acties hebben. Het leidt tot actief en gemotiveerd leren die zich achtereenvolgens op de volgende 'stages of concern' richten¹⁴:

- op jezelf: hoe overleef ik?
- op je taak: hoe doe ik het goed?
- op de ander: is het belangrijk voor anderen?
- op de impact: moet het niet anders?
- op de essentie: hoe kan ik dit delen?

Wellicht zijn dit ook de aan de loopbaan gerelateerde ontwikkelingsfasen. We komen daar in hoofdstuk 7 op terug.

Ook onder mijn huidige collega's tref ik inspirerende mensen aan. Het zijn allen mensen die ergens voor staan of in hun gedrag ontwikkelingspotentie tonen. Dudok is er zo een. Een jonge vent met veel ambitie. Onrustig ook. Hij wil snel scoren. Is ook verzot trouwens op snelle auto's. Maar creatief in gedachten. Zal niet snel letterlijk zaken van anderen overnemen. Vertaald alles steeds in eigen woorden. Kán veel diepgang in zijn professionele ontwikkeling bereiken als hij daarvoor voldoende tijd kan vrijmaken.

Met Aleida hebben we jarenlang samen en later met Godfried daarbij op een uitermate prettige manier een LIO-traject vorm en inhoud gegeven. LIO staat voor Leraar In Opleiding en gaat ervan uit dat een student op niveau nu zelfstandig in de school kan functioneren. Er is begeleiding op afstand. We waren volstrekt vrij in hoe we ons onderwijs wilden geven. Zij, met haar procesgerichtheid als kwaliteit en ik, met mijn productgerichtheid als kwaliteit, vulden elkaar als 'ying en yang' aan. Jammer dat ze uiteindelijk afhaakte met voor mij de volgende toonzettende zinnen: 'We lopen samen op een steil oplopende weg, af en toe denk ik je bij te kunnen houden, maar steeds ben je weer een stukje voor op mij. Dat hou ik nu even niet meer vol'.

Walter zit tegenover mij. Vele gesprekken over de zin en onzin van ons bestaan hebben we al de revue laten passeren. Heeft dát, wat ik vroeger had. Een onbegrensd vertrouwen in de maakbaarheid van leerwerkomgevingen en in de eigen ontwikkelingskracht van (mede-) vakcollega's. Hij is een optimistisch denker. Moet zijn ideeën kunnen concretiseren en beschrijven. Dat laatste om te ervaren dat de 'middenweg' het maximaal haalbare is. Voor hemzelf en voor anderen. Weet nog niet goed om te gaan met zijn rol als initiator. Bouwt dan te veel luchtkastelen en sluit te weinig bij de reële beginsituaties aan.

Antje verbaasde me pas enkele jaren terug. Ze geeft bewegen en muziek en viel me op als een uitermate vriendelijke goedlachse collega met veel artistiek talent en het vermogen haar studenten op dat gebied te inspireren. Maar niet als iemand die didactisch erg met haar val bezig was. Dat veranderde toen we samen met een groep collega's aan een boek werkten en 'actief leren onderwijzen' door een ieder vanuit een eigen perspectief werd beschreven. Haar onderwijs bleek het meest volledige voorbeeld van die vorm van onderwijzen en leren. Ze imponeerde me ermee.

Taeke is een kritisch pragmaticus met veel gevoel voor wat mensen 'zijn'. Is sterk in het met behulp van metaforen aangeven van hoe volgens hem de werkelijke situatie is. Van huis uit behoudend, maar altijd wel bereid om iets nieuws nader te bekijken. Kan stevige kritiek leveren. Vind zichzelf daarin sterker dan ik. Heeft humor en met name op momenten dat de sfeer gespannen dreigt te worden. Praktisch sterk en duidelijk. En echt trainerstype. Jaagt en heeft zich onsterfelijk gemaakt met een TV-opname, waarin hij schetste hoe goed hij de situaties in het veld kan inschatten. 'Ik kan de beesten ruiken waar ze zitten', terwijl die beesten achter hem langs over het weiland huppelden. Het leverde hem de 'gouden bal' van de studenten, een van konijnen voorzien computerscherm op en een gedode haas aan z'n deurknop met de toevoeging 'wat jij niet zag, heb ik voor je geschoten'.

Hubert is de moppentapper in de groep, altijd vrolijk terwijl het hem in zijn privésituatie niet mee heeft gezeten. Is een sterke relativeerder. Loopt de laatste jaren allerlei spreekwoorden te pas en te onpas rond te strooien. Een échte gymnastieker, paktisch en didactisch sterk, maar niet in het doordenken van z'n vak. Wel altijd bereid tot leren mits dat aansluit bij wat eerder door hem is gedacht. Heeft een goed gevoel voor wat mensen beweegt. Signaleert spanningen in teams en is snel voor een goed gesprek bereid. Een ondernemer op het gebied van 'nieuwe' sporten. Wordt in de opleiding onvoldoende gebruikt op zijn sterke punten.

Hij is allang met pensioen, maar was voor mij een baken in moeilijke tijden. Rector JB. Altijd goed gemutst, scherp analyseerder van mensen en situaties. Integer en empathisch sterk. Sterk stimulerend naar zijn collega's. Gaf mensen veel ruimte voor eigen ontwikkeling. Een voorbeeld van 'hoe je een tent kan managen'. Vond het 'regeren uit het zadel' heerlijk en kon dan ook flexibel en snel reageren. Van dichtbij maakte ik mee hoe hij in een fusiegolf werd gemangeld door de 'nieuwe

bazen'. Hij reageerde daarop erg principieel en zette na zijn vertrek jarenlang geen stap meer in zijn 'tent'. Pas na jaren kwam hij af en toe langs: 'nu zie ik mijn eigen mensen weer'.
 Je kunt altijd van mensen leren. Ook al zie je alleen maar negatief te interpreteren gedrag. Mijn aanvankelijk maatje Arend B. bleek een grote manipulator, kon goed denken in grote lijnen, maar had veel volgers om zich heen nodig om z'n gedachten in daadwerkelijk handelen te kunnen vertalen. Krijgt vaak de rol van 'leider', maar dat leidt in geen enkel situatie tot concrete prestaties. Wordt daar overigens nooit op afgerekend. Dat is vreemd en irritant. Barend B. was één van z'n volgelingen. Een man met veel mooie woorden, waar ik het in grote lijnen best mee eens ben, behalve dan in zijn concretisering. Een idealist die wel iets op gang weet te brengen, maar nooit een project volledig afrondt. Trekt zich steeds op een cruciaal moment terug door zich 'op een andere klus' te richten. Hendrik W. werd van praktijkman onze roosteraar en organisatiekundige. Kon dat goed, maar vergat steeds dat regels geïnterpreteerd moesten worden. Kon irritant rechtlijnig zijn. Zocht af en toe naar diepgang in het denken over, maar is daar nooit écht in geslaagd. Zo zie je maar....
 In elke schoolorganisatie zijn *leerprojecten* nodig om het van elkaar leren te bevorderen. Daarvoor is *speelruimte* nodig. De vrijheid hebben om je onderwijs zo in te richten als je samen vindt. Er is van *beide* vaak te weinig te vinden

Ontwikkelaars hebben als taak in onderzoeken naar onderwijsontwikkeling aan kennisontwikkeling én -verspreiding te doen. Veel publiceren, presenteren en discussiëren.

6.2 Beroeps- en vakcompetenties

In een beroep als leraar vervul je functies en elke functie bestaat uit taken. Een vakleraar vervult binnen een school dus organisatie-, beheers-, begeleidings-, lesgeef- en ontwikkelingstaken en functioneert in teams, waaruit ook weer vergelijkbare taken voortvloeien. De kwaliteit van elke taakuitvoering bepaalt de kwaliteit van de dienstverlening als geheel. Elke beroepstaak is relatief omvangrijk en voor het uitvoeren van die taak zijn meestal meerdere competenties in samenhang nodig. Een lesgeeftaak vereist bijvoorbeeld: visie hebben op leren in het vak, begeleiden, plannen ontwikkelen en didactisch vaardig kunnen handelen. Competenties zijn altijd taak- én contextgebonden en krijgen daardoor een specifieke invulling. Leiding geven in een sportorganisatie is trainen, in een school is het lesgeven. De kennis, vaardigheden en de attitude hiervoor zijn deels verschillend. Een competentie kan worden omschreven als ¹⁵:

... een persoonlijk geïntegreerd geheel 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 binnen een beroepsgroep én praktijkgebied aanvaarde relatieve normen. Deze kan worden verbeterd.

Ook Buskermolen et al.(1999) en Rozema (2001) definiëren het begrip competentie op vergelijkbare wijze. Kenmerkend is dus dat het gaat om taken die in een 'praktijk' worden uitgevoerd en waarvoor dáár ook bepaalde competenties nodig zijn. Als een opleiding of school dus competentiegericht willen gaan werken dan betekent dat het volgende:

- projecten en taken worden aan een bepaalde 'praktijk' ontleend bijvoorbeeld beroepstaken in een opleiding of sporttaken voor leerlingen in een school,
- als die taken ook op dat betreffende praktijkgebied worden uitgevoerd kun je spreken van authentieke taken; ze kunnen ook in een opleiding of in de school worden uitgevoerd en worden dan praktijkgebonden taken genoemd,
- het zijn altijd relatief complexe en moeilijke taken waarvoor veel kennis en vaardigheden nodig zijn die in een team tot een verdeling van taken aanleiding zal geven en als individuele taakuitvoering de nodige diepgang vergt; dat zoekproces moet gericht worden en van wat uiteindelijk minimaal wordt verwacht moet een beeld bij de uitvoerder bestaan,
- de meeste projecten en taken gaan uit van een cyclisch leerproces van doen in de school, een opleiding of een sportpraktijk, vervolgens een vorm van reflecteren, theoretiseren en dan experimenteren of plannen ontwerpen; dat veronderstelt stelt een duaal leren (leren in de school én in een sportpraktijk) die bij voorkeur met elkaar wordt verbonden,

- dat leren op meerdere plekken kan zich ontwikkelen tot een duaal leren en duaal onderwijs legt koppelingen tussen leerervaringen op meerdere plekken bijvoorbeeld in het leren voetballen in een voetbalvereniging en het leren voetballen op school.

Het geheel aan taken en competenties die bij de functie van leraar horen worden opgenomen in een beroeps- of competentieprofiel op basis waarvan bijvoorbeeld opleidingsprogramma's worden gemaakt. Het niveau van de voor een taak benodigde competenties bepaalt het niveau van functioneren van een leraar. In het beroepsprofiel van de KVLO¹⁶, de beroepsorganisatie van vakdocenten in Nederland, wordt tussen taken en competenties geen onderscheid gemaakt. Zo is 'lesgeven' een taak én tegelijk een competentie. Competenties liggen echter 'onder taken'. Voor een taak als 'lesgeven' zijn competenties nodig als: organiseren, begeleiden en visie hebben op hoe er geleerd en onderwezen kan worden. De uitvoering van die taken is op voldoende niveau als lerenden, jezelf en medeprofessionals het op relevante gedrags- of prestatiecriteria als voldoende beoordelen. Deze geven aanwijzingen over welke kennis en vaardigheden gewenst zijn. Zonder een beschrijving van wat de norm 'voldoende' per criterium inhoudt, is het geven van beoordelingen discutabel. Normen worden afgeleid van het vakconcept: wat is voor mij als leraar belangrijk in dit vak op deze school?¹⁷

Het vakgebied is een praktijk. Praktijken zijn algemeen erkende vormen van met elkaar samenhangende gemeenschappelijke activiteiten. Voorbeelden van praktijken zijn: sporten (voetbal, tennis) of wetenschappen (bewegingswetenschappen, onderwijskunde). Binnen deze praktijken worden activiteiten uitgevoerd, zoals het nemen van strafschoppen of het schrijven van artikelen. De activiteiten krijgen binnen die praktijken hun betekenis en waarde. Zoals de waarde van veel geciteerde onderwijskundige artikelen. Dat heeft binnen het voetbal dan weer geen betekenis. Praktijken hebben eigen waarden, regels en een sterk socialiserend karakter. De deelnemers aan een praktijk zijn aan dat beroep gebonden professionals of 'practioners'. Activiteiten hebben voor hen intrinsieke waarde en ze aanvaarden standaarden, waarden, uitgangspunten en gewenste kundigheden. Deze zijn vaak wel veranderbaar. Leren en ontwikkelen vereisen: aandacht hebben voor de impliciete criteria om de kwaliteit te bepalen. Nagegaan moet worden wat de basisinteresses van een vakgebied zijn, welke opvattingen belangrijk worden gevonden, welke methodologische aspecten en soorten van reflectie de voorkeur hebben, welke inhouden moeten worden gekozen en welke kwaliteiten bij (toekomstige) beoefenaars het meest gewaardeerd worden. Onze praktijk is 'sporten en bewegen'¹⁸. De leden van een beroepsgroep bepalen of een lid adequaat handelt. Dat kennen we echter niet bij (vak)leraren. Vaksectiegenoten kunnen het niveau van elkaar bewaken en elkaar helpen als dat te wensen overlaat. Veel vaksecties functioneren nauwelijks dus dan valt ook deze waakhondfunctie weg. De lerenden dan? Wat vinden zij 'goed'? Hun oordelen zijn te divers en er spelen ook vele verschillende belangen een rol bij zoals: 'doe niet moeilijk, ik wil gewoon lekker bezig zijn' of 'ik wil beter leren voetballen ook voor mijn club'. Het is dus geen goede graadmeter. Resteert de normen van de vakleraar en zijn of haar taakopvatting¹⁹. Taken zullen bij toenemende ervaring steeds effectiever en efficiënter uitgevoerd²⁰. Competent handelen betekent: maken van een juiste beoordeling van situaties, om bepaalde kennis en vaardigheden, met de juiste houding of motivatie, op het goede moment en op een goede manier te gebruiken²⁰.

Competenties bevatten bekwaamheden of kwaliteiten om projecten en taken optimaal te kunnen uitvoeren. Ze worden meestal op pragmatische wijze, door verwijzing naar draagvlak en op een logische wijze geclassificeerd²¹. Wetenschappelijk onderbouwde keuzes worden meestal niet gevraagd. Zo is op basis van instemming onder LIO-coaches en opleiders van onze opleiding nagegaan of er draagvlak bestond voor de gehanteerde competenties op het gebied van 'sport(en) en bewegen'²². Meerdere competentieordeningen zijn mogelijk, maar het gaat in ieder geval om een beperkt aantal om vooral bruikbaar te zijn²³. De ordening van Van Delden (1995) blijkt in dit verband goed bruikbaar, is in veel praktijken te gebruiken en geven de kern van het beroepsmatig handelen aan:

- visie hebben op het vak of onderdelen daarvan; strategie van een team bepalen of beleid maken,
- ontwikkelen van programma's, media en middelen; de cyclus ontwikkelen, (praktijk-gericht) onderzoeken, implementeren (invoeren in een organisatie) uitvoeren; kritisch reflecteren op eigen ontwikkelingen of die van anderen²⁴;
- begeleiden van lerenden en collega's; samenwerken(d leren);

- lesgeven; leidinggeven en organiseren/coördineren.

Ze voldoen aan de vuistregels van Bakx (2001) en Cluitmans (2002) en zijn op meerdere *handelingsniveaus* en functiegebieden toe te passen zoals op het:

- microniveau: leiding geven in lessen of trainingen, begeleiden van leerlingen en organiseren van evenementen;
- mesoniveau: ontwerpen van programma's, media en middelen, begeleiden van collega's, collegiaal samenwerkend leren en maken van beleid; zie figuur 2.

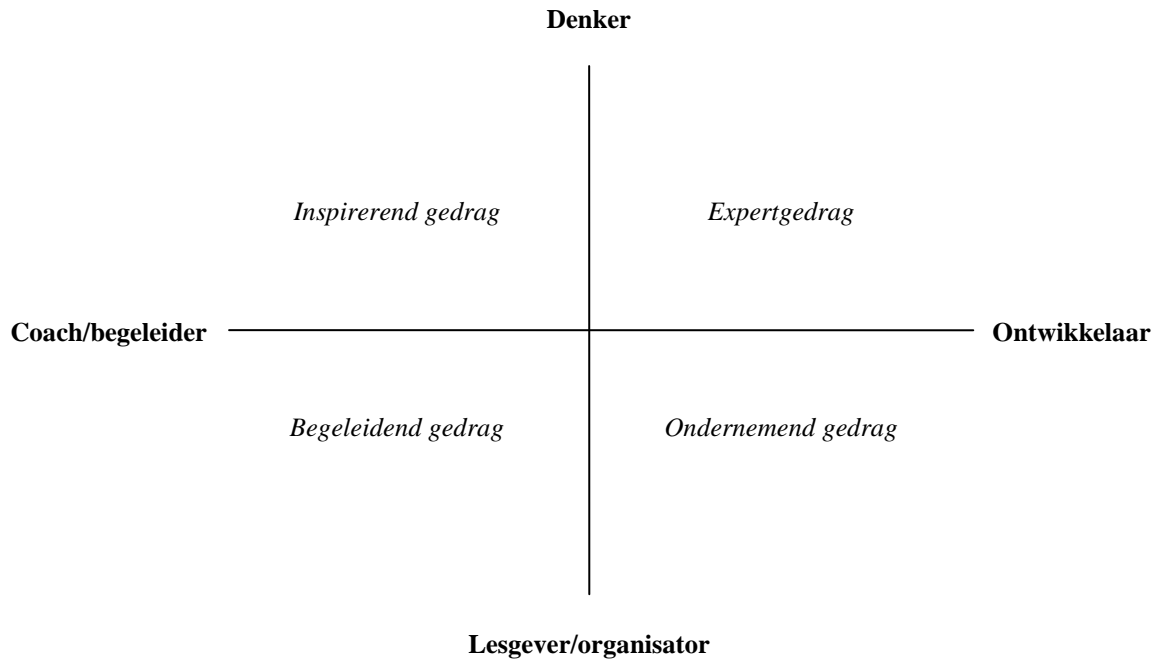
<i>Op didactisch gebied (microniveau)</i>	<i>Op managementgebied (mesoniveau)</i>
Visie hebben op het vak, het leren én het eigen functioneren. Ontwerpen van plannen voor leren op korte termijn, onderwijsmaterialen én reflecteren op het eigen handelen. Didactisch handelen: onderwijzen of training geven. Begeleiden van lerenden.	Beleid ontwikkelen, strategisch handelen en coördineren van leerprojecten. Ontwerpen van plannen voor leren op de lange termijn, actie- en scholingsplannen en reflecteren op het handelen van de vaksectie of team. Organiseren/coördineren en samenwerkend leren in een team Begeleiden(d scholen) van jezelf en (vak)collega's.

Figuur 2. Kerncompetenties van professioneel handelen

- macroniveau: functioneren in netwerken of beroepsverbanden.

De kerncompetenties zijn eveneens toepasbaar op verschillende *onderwijsleemniveaus* zoals basisonderwijs, voortgezet onderwijs, middelbaar beroepsonderwijs of hoger beroepsonderwijs. Breedte, diepgang of belang van competenties verschilt per praktijkveld²⁵. De extern gerichte vakontwikkeling op macroniveau komt maar zelden aan bod. Ongeveer 5% van de vakleraren (EVALO) publiceert in het vaktijdschrift de 'Lichamelijke Opvoeding' of verzorgt wel eens workshops of presentaties op studiedagen.

Competenties corresponderen met kwaliteiten en verschillen in ontwikkeling van mensen. Vandaar dat je kunt spreken van: hij is vooral een denker, ontwikkelaar, begeleider of doener. Je kunt deze kwaliteiten als uitersten van assen zien. Als je overheersende kwaliteit denker en ontwikkelaar is, is het vertoonde gedrag: expertgedrag. Zie figuur 3.



Figuur 3. Overheersende kwaliteiten én gedrag.

Bewegingsbeïnvloeders zijn een vakleraar 'lichamelijke opvoeding' of een trainer-coach, technisch kaderbestuurder in de sport op 'niveau 4 en 5' of (inhoudelijk) coördinator buurt-, sport- en welzijnswerk met een HBO-denk- en werkniveau.

Een vakleraar maakt plannen op vele bewegingsgebieden, beschikt over een breed assortiment aan didactische vaardigheden en zal veel meer van transfer gebruik willen maken dan een trainer. Deze maakt plannen voor één bewegingsgebied, beschikt vaak over minder didactische vaardigheden en maakt alleen gebruik van sportspecifieke bewegingstransfer. Competenties zijn dus contextafhankelijk.

Voor robuuste of omvangrijke taken in een beroep zijn competenties op een bepaald niveau nodig. Voor een goede taakuitvoering zijn meestal meerdere competenties in samenhang en op een voldoende niveau nodig. Voor een meer praktijkgericht handelen is daarom het aangeven van kerntaken op een bepaald praktijkgebied belangrijker dan het aangeven van de competenties. 'Ontwikkelen, onderzoeken, implementeren' beschouwen we voor het onderwijs als een kerncompetentie. Vak- en schoolontwikkeling als beroepstaken.

6.3 Competentieontwikkeling

Mensen ontwikkelen hun competenties al werkend en lerend. Dat gebeurt formeel en informeel en impliciet of expliciet en op basis van een viertal leerlijnen: praktijklijn, reflectie- en begeleidingslijn, theorie- en planningslijn. In een opleiding zijn deze leerlijnen gelijktijdig operationeel waarmee competenties kunnen worden ontwikkeld²⁶. Leerlijnen verschillen in dynamiek, omvatten elk een volwaardig leerproces (doen, denken, beslissen, uitvoeren) en gaan in toenemende mate samenhangen. Er ontstaat differentiatie naar niveau en interesse waardoor persoonlijke leerlijnen mogelijk worden. Zie figuur 4.

<i>Naam leerlijn</i>	<i>Leergerichtheid</i>	<i>Dynamiek van het leren</i>	<i>Kolb-leercyclus</i>
Ervaringslijn inclusief practica	Dagelijks oefenen, delen van ervaringen en bespreken	Morgen moet het beter. Praktijkervaringen meer conceptueel bespreken.	Ervaren en delen met anderen
Reflectie en begeleidings- lijn	Studie-, stage- en beroepservaringen	Betekenis geven aan leren en werken. Reflecteren op grote taken of redelijk duur van een activiteit.	Reflecteren, interpreteren, coachen van elkaar
Theoretische en conceptuele onderzoekslijn	Oefenen met de systematiek van concepten	Concepten systematisch leren kennen en relateren aan de praktijk.	Theoretiseren en conceptualiseren
Geïntegreerde probleem- gestuurde taken in een projectlijn	Er moet iets opgelost, gemaakt, ontworpen worden in échte of gesimuleerde praktijken	Ontwikkelen van beroeps- producten. Geïntegreerde praktische en theoretische verantwoording.	Plannen maken en experimenteren

Figuur 4. Studeren langs verschillende leerlijnen

Zie bij de achtereenvolgende leerlijn punten de achterliggende leercyclus. Het startniveau van een leerlijn wordt individueel bepaald. Met een project of een breed aanbod van taken is een individueel en een collectief leertraject in elke praktijksituatie mogelijk. Vooral vakcollega's kunnen elkaar daarbij steunen, *néé...moeten* elkaar daarbij willen steun²⁷. Niet elk teamlid hoeft alle competenties even goed te beheersen. Onderlinge afstemming is voldoende. In elk team is bij voorkeur een denker, doener, ontwikkelaar en begeleider. De denker of ontwikkelaar zijn ook bij voorkeur de 'kartrekkers' omdat ze hun ideeën vaak het beste kunnen verwoorden. Elk team verzorgt het eigen inhoudelijk beleid binnen kaders van een organisatie en inclusief het eigen personeelsbeleid²⁸. Een eigen 'krachtige' leerwerk omgeving moet meestal zelf worden gecreëerd. Soms zelfs bevochten en is zelden een automatisme. Het gaat dan om faciliteiten als: 'tijd' voor iets krijgen of geld voor (eigen) ontwikkeling. Een organisatie moet mensen minimaal 'mentale ontwikkelingsruimte' bieden. Mede omdat perspectieven op andere functies en taken in de school beperkt zijn²⁹ en er vaak ook geen belonings- of salarissysteem ontwikkelingen stimuleert.

Competentieontwikkeling gebeurt bij voorkeur in projecten³¹ waarbij relatief complexe taken ('plannen maken, ...) en/of rollen (coach van een ander zijn) worden verdeeld en uitgevoerd³⁰. Voor het oplossen van praktijkproblemen is visie-, ontwikkelings- en onderzoekscompetentie nodig. Daarbij kunnen didactische schema's/modellen, werkpatronen of vuistregels worden toegepast. Ze zijn wendbaar en in een breed scala aan situaties toepasbaar. Daardoor ontstaat transfer van theorie naar praktijk, van het ene bewegingsgebied naar het andere en van opleiding naar school of van 'sporten en bewegen' in de school naar meerdere sportpraktijken³².

Onder schema's/modellen verstaan we algemene begrippen, regels en algoritmen die deel uitmaken van een bepaald inhoudsgebied of beroepsdomein maar ook in aanverwante gebieden of domeinen toepasbaar zijn. Denk aan ontwerpregels, onderzoeksregels of omgangsregels.

Onder werkpatronen verstaan we heuristische of zoekstrategieën, die de kans op het vinden van een oplossing voor een probleem aanzienlijk verhogen. Ze maken door de stap-voor-stap uitvoering keuzes mogelijk.

Onder (didactische) vuistregels verstaan we leerstrategieën waarmee kennis en vaardigheden op een actieve manier verworven kunnen worden. Een nadoen of doelgericht willen handelen. De nadruk ligt op het leren met inzicht. Het leren van (technische, tactische en didactisch-methodische) principes krijgt veel aandacht naast het signaleren van verbanden, samenhangen en de overeenkomsten en verschillen daarin.

Competenties worden ontwikkeld aan de hand van complexe taken of beroepsproducten in het kader van een project waarin mogelijkheden tot takenverdelingen –keuze én meerdere leerlijnen waarin schema's/modellen, werkpatronen en vuistregels worden toegepast.

Competentiegericht onderwijzen en leren

Van Merriënboer et al. (2002) zien competentiegericht onderwijs als:

- integreren van kennisverwerving én kennis-toepassing in een samenwerkingsverband, als samenwerkend leren,
- het centraal stellen van problemen uit een gerelateerd praktijkveld/beroepspraktijk; een werken in realistische en herkenbare contexten, als contextueel leren,
- een groter beroep doen op lerenden om zelf actief kennis te verwerven; een actief en zelfgestuurd leren mét vermogen tot kritische reflectie, als actief én reflectief leren,
- nieuwe rol van beoordelen; meer geïntegreerd in gedragsniveaus, als 'op niveau leren'.

'Krachtige' leerwerk- én leer- en sportomgevingen stimuleren actief en competentiegericht leren-op-maat. Zie hoofdstuk 4. Het 'krachtig' zijn van een leeromgeving hangt af van 'wat' vakleraar of de lerende ermee wil. Een omgeving biedt vele mogelijkheden, maar kan wel, niet of anders worden gebruikt³³. 'Leren op maat' betekent dat ik taken kies of taken krijg die aansluiten op 'zijn/haar niveau, interesse en/of manier van leren'. Een leerwerkomgeving die dit mogelijk maakt wordt 'hybride' genoemd omdat deze gelijktijdig vele verschillende vormen aanneemt en toepassingen op niveaus mogelijk maakt³⁴. Een hybride onderwijsleersysteem zorgt dat:

- met de variëteit aan competenties en de ontwikkelingsverschillen van lerenden rekening kan worden gehouden; er ontstaat een optimale leerwerkinfrastructuur;
- een goede aansluiting van kennis en vaardigheden bij mogelijkheden en/of interesses zorgt voor potentieel krachtige leerwerkomgevingen.

Dit wijkt van het gangbare af. De meeste onderwijssystemen in scholen en opleidingen zijn eenvormig en vereisen van lerenden één bepaalde manier van leren. Vandaar dat de opgelegde wens tot 'verplicht zelfstandig handelen' tot zoveel studievertraging en uitval leidt. Dat gebeurt zowel in HBO, MBO als VO.

Leren en werken vereist een gevarieerd geheel en beschikbaarheid aan bronnen op verschillende plekken (thuis, werk/op de sportvereniging, in school/opleiding). Zo'n systeem hebben we niet in ons vak. Theorie/informatie is verspreid en versnipperd. Er zijn alleen enkele handboeken die daarin in kunnen voorzien². Lerende teams zien we weinig³⁵.

Beoordelen van competenties op niveau

Een competentieprofiel beschrijft op een geordende wijze de competenties, die voor het uitvoeren van taken in een beroep nodig zijn³⁶. Op basis van aangetoonde competenties worden door opleidingen kwalificaties toegekend. De normen voor een startkwalificatie worden door opleidingen bepaald en indirect in samenspraak met de overheid, werkgevers en vakvereniging. Er is externe legitimering of bevoegdheidserkenning. In de sport bepalen sportbonden aan welke eisen het beroep van trainer in een sportorganisatie moet voldoen. Voor sporttrainer-coaches is op verzoek van VWS een kwalificatiestructuur ontwikkeld (2003) met een aanduiding op vijf niveaus, waarbij 'niveau 4' de MBO-Sport en bewegen opgeleide is en 'niveau 5' een HBO-niveau vertegenwoordigt, maar tegelijk een coach veronderstelt op het niveau van Hiddink, Albada of Het is dus niet het niveau dat normaal gesproken een HBO-student tijdens de opleiding kan bereiken. Bonden verstrekken de kwalificaties in de vorm van licenties. Een kwalificatie omvat de formele beroepsvereisten in de vorm van een beschreven geheel aan vaardigheden, kennis en houding dat voor de uitoefening van een beroep (beroepskwalificatie), verdere studie (doorstroomkwalificatie) of maatschappelijk functioneren (maatschappelijk kwalificatie) is vereist³⁷ (Klarus, 1998; 1997). Kwalificaties verwerf je door het volgen van opleidingen en/of door het verkrijgen van veel ervaring. Ze worden toegekend³⁸. Beroepsprofiel én beroepskwalificaties vereisen beroepsgebonden competenties. Een beroepsprofiel voor de vakleraar is ontwikkeld door de beroepsvereniging van vakleraren lichamelijke opvoeding (KVLO) samen met het werkveld (afdelingen) en de lerarenopleidingen voor lichamelijke opvoeding in Nederland. Het beschrijft de taken en competenties van een vakleraar op micro-, meso- en macroniveau in samenhang én bevat een beroepscode³⁹. Er wordt geen onderscheid gemaakt in de belangrijkheid van taken. In een beroepsprofiel worden behalve taken en competenties, de

belangrijkste karakteristieken van het beroep, de plaats binnen de samenleving en het onderwijs, de aanduiding van de werkvelden waarbinnen het beroep wordt uitgeoefend en de meest voorkomende functies aangegeven⁴⁰. Aan de eis van externe validatie is door overleg met het werkveld voldaan⁴¹. Het beroep van 'bewegingsbeïnvloeder' kent verschillende onderscheidingen⁴¹:

- in taken: naast lesgevers lijken er collega's te komen die zich meer gaan bezighouden met organisatie en afstemming van het bewegingsonderwijs op het grensvlak van school en sport zoals bijvoorbeeld bewegingsmanagers en sportconsulenten;
- in functies: om de taak van de vakleraar te verlichten en vanwege capaciteitsproblemen komen er onderwijsassistenten en bewegingsinstructeurs (CIOS-afgestudeerden) in de school;
- in verbreding van werkvelden: de vermaatschappelijking van de lichamelijke opvoeding zorgt voor nadruk op de relatie buurt, onderwijs en sport.

Dat een vakleraar méér kan doen blijkt uit de kijk van de KVLO op wat zij noemen 'vakleerkracht nieuwe stijl'. In een persbericht van 1 juni 2007 zeggen ze... '40% van de basisscholen hebben een vakleerkracht...zo niet, dan zijn financiële redenen vaak de oorzaak. Met een vakleerkracht ...meer kwaliteit in aanbod van bewegen en sport in en rond de school. Hij/zij geeft bewegingsonderwijs, coachen collega-groepsleerkrachten, stellen bewegingsprogramma's op voor dikke kinderen, hebben aandacht voor kinderen met achterstand in de motoriek, coördineren het naschoolse sportaanbod, leggen contacten met sportverenigingen en zorgen ervoor dat het schoolplein een uitdagend beweegplein wordt.'

Competentiegericht onderwijzen, leren en werken kan door het uitvoeren van projecten en taken op niveau worden beoordeeld. Een integrale of totaalbeoordeling heeft de voorkeur omdat de resultante van alle kwaliteiten het uiteindelijk functioneringsniveau bepaalt. Functioneren als leraar in de school is eigenlijk één groot toetsmoment⁴². Hetzelfde geldt voor de leerlingcompetenties. Op welk niveau speel je een wedstrijdje voetbal? Het gaat om het totale beeld en dat kan het beste met niveaus worden aangegeven.

Beoordelen op niveau heeft vooral een diagnostische functie: hoe sta ik ervoor, wat kan ik en wat nog niet?⁴³. Het geeft een perspectief op wat nog verder geleerd kan worden. Een taakbeoordeling zegt dus iets over niveaus van de verschillende competenties⁴⁴ en kan door de persoon/leerling zelf, een collega/medeleerling of een leidinggever/leraar in samenhang worden uitgevoerd. Het verscherpt het zicht op het eigen functioneren en geeft beelden van wat 'goed/nog niet goed' is. Meerdere taken op een bepaald gebied verhogen de kwaliteit van de beoordeling en geven een steeds duidelijker beeld van niveau van functioneren van een persoon⁴⁵. Bij het beoordelen van project- en taakuitvoeringen is sprake van het steeds meer beoordelen in dienst van leren en ontwikkelen. Het valide meten: meet ik gezien de beoordelingscontext het juiste, wordt steeds belangrijker. Het streven wordt steeds meer om op basis van een complex en moeilijk project dat door een klein team wordt uitgevoerd met zoveel mogelijk taken en competenties, in één keer naar niveau vast te stellen. Het is een holistisch toetsen⁴⁶. Voorbeelden zijn: maak als team een vakwerkplan voor het onderwijs in sporten en bewegen in een school of bereid je als team voor op een sporttoernooi, organiseer dat zelf en laat zien hoe jullie kunnen spelen én kunnen organiseren.

Competenties op peil houden

De wet op de beroepen in het onderwijs (BIO) regelt het op peil houden van de bekwaamheid in de loop van de beroepsloopbaan. Wie eens bevoegd is om onderwijs te geven is immers niet zonder meer voor altijd bekwaam. Bekwaamheid moet worden onderhouden. Regelmatige bij- en nascholing is nodig. De opdracht om de eigen deskundigheid op peil te houden wordt opgenomen in collectieve arbeidsovereenkomsten. Binnen een jaartaak wordt daarvoor tijd gereserveerd. Het zou in een weektaak een plaats moeten kunnen krijgen. Onderwijsinstellingen krijgen middelen voor scholing. Dit geldt ook voor docenten LO.

De KVLO regelt met ingang van 2007 een scholingsaanbod en een register. Een registerleraar LO heeft voldaan aan de wettelijke eisen ten aanzien van onderhoud van deskundigheid. Om in het beroepsregister te worden opgenomen moet een leraar twee jaar zijn opgenomen in het initieel register en voldoen aan de criteria voor werkomvang (gedurende twee jaar minimaal 0.2 fte of 332 uur) en deskundigheidsbevordering (in twee jaar 2 x 30 punten hebben verzameld, waarvan minimaal

de helft met een vakspecifiek karakter). Met opname in dit register wordt gesproken van registerleraar LO. Deskundigheidsbevordering houdt het volgende in:

- volgen van een nascholing (1 punt per jaar; maximum 24 punten)
- ontwikkelen en geven van een nascholing (1 punt; maximum 12 punten)
- deelname aan studiedag of congres in het kader van (bewegings)onderwijs (6 punten voor één dag)
- een publicatie in een vak- of landelijk onderwijsblad (3 punten; maximaal vier artikelen)
- als sectielid participeren in een erkend programma van kwaliteitszorg (3 punten per schooljaar)
- deelname aan een KVLO-commissie t.b.v. vakontwikkeling (6 punten bij gerealiseerde opdracht)
- vervullen van bestuurlijke functie binnen de KVLO (6 punten per jaar)
- participeren in een KVLO-kader- en/of ledenvergadering (1 punt per dagdeel)

Van iedere 30 punten is minimaal tweederde behaald op basis van scholing en/of deelname aan studiedagen of congressen. Om de vier jaar moet elke docent een EHBSO en/of BHV-scholing met positief resultaat volgen. Opvallend is de gerichtheid van de deskundigheidsontwikkeling op activiteiten buiten de school. Terwijl onderlinge deskundigheidsontwikkeling binnen de school die persoonlijk, vaksectie- of schoolgericht is, veel gewenster is.

Competenties of kernkwaliteiten beperken zich tot een viertal die functioneren op microniveau, niveau van het lesgeven, én het mesoniveau, niveau van het functioneren binnen een school. Naar aard zijn deze vier competenties van toepassing op elk praktijkgebied, dus ook op het niveau van de lerende in een opleiding of op een school. Competentiegericht opleiden of leren is sterk praktijkgericht. Projecten en taken worden aan die praktijkgebieden ontleend en wel of niet ter plekke uitgevoerd.

6.4 Reflecteren om te ontwikkelen

Reflecteren is een kernvaardigheid binnen een ontwikkelingscompetentie. Reflecteren betekent: ervaringen, problemen of kennis en inzichten te structureren of herstructureren⁴⁷. Reflectie vereist een systematische, kritische analyse van problemen met betrekking tot het eigen functioneren, het gedrag van anderen en de context of situatie waarin wordt gefunctioneerd. Het bevordert een zoeken naar mogelijke oorzaken van problemen én oplossingen. Reflectie gaat samen met de wil om zich voortdurend te (willen) verbeteren en verder door te groeien in het beroep. Reflectie richt zich op een relatief grote eenheid van handelen en/of een langere tijdseenheid. Bijvoorbeeld 'mijn lesgeven' of 'sporten in mijn vrije tijd' en/of 'mijn lesgeven in de derde periode van tien weken'. De kwaliteit van reflectie is afhankelijk van het reflectiethema en de aard van de relaties. Zo zal bij het leggen van verbanden tussen onderwijs en maatschappelijke ontwikkelingen de reflectie van een hogere kwaliteit zijn dan bij reflectie over het in een bepaalde situatie wel of niet gebruiken van een minitrampoline. Reflecteren omvat evalueren. Beide beoordelen en waarderen ervaringen en richten zich daarbij op processen én producten. Evalueren brengt in kaart 'wat en hoe' er feitelijk plaatsvond en wat je daar voor een volgende keer mee zou kunnen doen. Reflecteren interpreteert dat wat feitelijk plaatsvond, stelt de 'waarom'-vraag en betreft het handelen en gevoelens van anderen daarbij. Het leren reflecteren betekent in opleiding en beroep

- voortdurend verbeteren van het eigen handelen of dat van het 'eigen' team,
- bevordert door de gerichtheid op eigen leerwerktaken de continue ontwikkeling en een doelgericht leren bij de opleider, de (aanstaande) docent en de leerling,
- stimuleert de vakconceptontwikkeling en de daaraan gekoppelde vraag: hoe maak ik de leer- en werkomgeving 'krachtiger' en 'uitdagender'.

Voor het oplossen van problemen kunnen vuistregels, schema's/modellen en werkpatronen worden gebruikt⁴⁷. Ze kunnen een algemeen toepasbaar karakter hebben, zoals bijvoorbeeld het gebruik van de 'zevensprong' bij het oplossen van probleem- taken, of een meer specifiek en vakgebonden karakter hebben, zoals het toepassen van een 'totaal-deel-totaal methode' bij het bepalen van

inhoudelijke volgordes. Leren (hoe) te leren, in de zin van het toepassen van hogere ordevaardigheden, verdiept het reflecteren. Kritisch leren en afleren ('conceptual change') is onderdeel van dat leren te leren.

Schön (1983; 1987) onderscheidt 'reflectie-in-actie' en 'reflectie op of over de actie'. De eerste is gebonden aan de actuele handeling en gericht op het handelen zelf. De tweede vindt na de handeling plaats en kan ook tijdens het handelen optreden, als routinematig handelen niet volstaat en er een denkpaauze nodig is om tot een andere aanpak te komen. 'Reflectie op of over de actie' beïnvloedt het toekomstig handelen. Het is een middel voor meer zelfsturend leren binnen het beroep, een doorgaande ontwikkeling of een doorgroeien. De reflectiekwaliteit wordt verhoogd door het regelmatig beantwoorden van vragen zoals: Wat wilde ik leren? Hoe heb ik dat geprobeerd? Welke leermomenten waren er? Hoe heb ik toen geleerd? Hoe voelde ik me daarbij? Wat hielp daarbij, wat belemmerde mijn leren? Welke rol spelen anderen in het bevorderen van mijn leren? Welke sterke en zwakke punten heeft mijn manier van leren? Welke alternatieven zie ik voor mijn manier van leren? Tot welke voornemens leidt dat voor de volgende periode?⁵² Een onderzoekende houding bevordert een actief leren van de eigen leerwerkervaringen. Dat gaat samen met reflectie. Het bevordert het verbreden en verdiepen van het leren én het inzicht in de eigen leerweg⁵³. Al doende wordt een eigen vakconcept ontwikkeld en daarmee een eigen beroepsidentiteit⁵⁴.

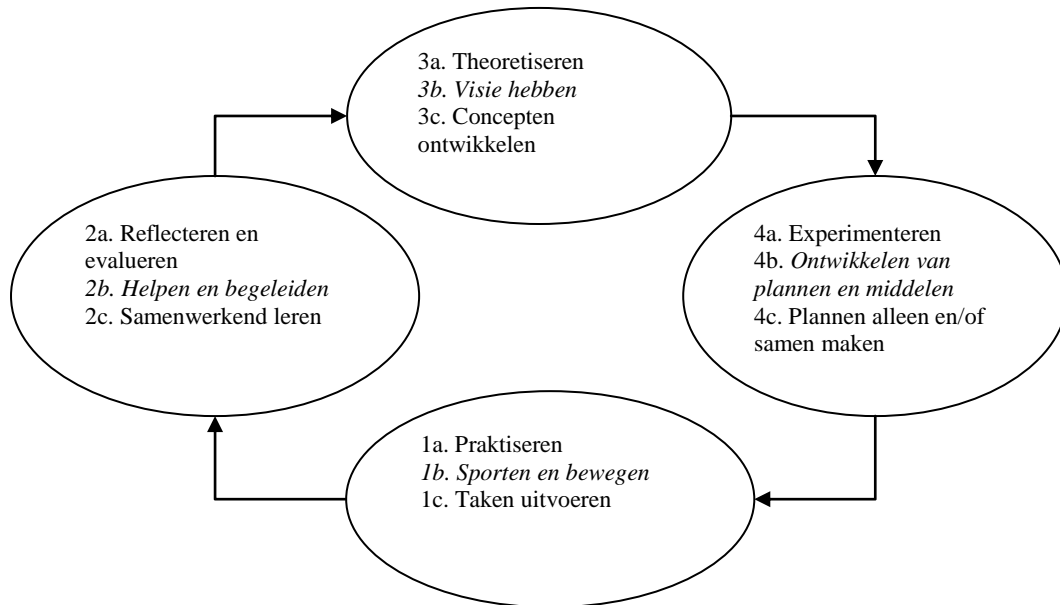
Reflectiemodel

Sinds het begin van de jaren tachtig⁴⁸ is er binnen lerarenopleidingen sprake van een toenemende belangstelling voor het leren reflecteren. Dat geldt ook voor de beroepsontwikkeling. Reflecteren wordt gezien als een cirkelproces. Het reflectiemodel en het begeleiden daarbij door een opleider of coach bestaat uit de volgende fasen of stappen⁴⁸:

- 1 Inventariseren van leerwensen, plan maken, handelen, ervaring opdoen.
Bij het coachen: helpen bij het creëren van een geschikte ervaring.
- 2 Herinneren, terugblikken, problemen benoemen: wat is er gebeurd?
Bij het coachen: accepteren, invoelen, echt en concreet reageren op ervaringen van de ander. Er worden antwoorden gegeven op vragen als: wat wilde ik, wat wilde de leerlingen? Wat voelde ik, wat voelde de leerlingen? Wat dacht ik, wat dachten de leerlingen? Wat deed ik, wat deden de leerlingen?
- 3 Waarderen, systematisch analyseren, formuleren van essentiële aspecten, kritisch verwerken: wat vond ik waarom belangrijk en wat waarom niet?
Bij het coachen: plus confronteren, generaliseren, hier- en- nu ervaringen gebruiken en helpen expliciteren.
Dit is de belangrijkste stap, waarbij antwoorden worden gezocht op vragen als: hoe hangen de antwoorden op de vorige vragen met elkaar samen? Wat is de invloed van de context (de school)? Wat betekent dat nu voor mij? Wat is het probleem of uitdaging?
- 4 Diagnosticeren, alternatieven ontwikkelen en daaruit kiezen: tot welke voornemens of leertaken leidt dat? Welke alternatieven zie ik? Welke voor- en nadelen hebben die?
Bij het coachen: helpen bedenken van oplossingen en helpen bij het maken van keuzes.
- 5 Handelen/uitproberen: wat wil ik bereiken? waar wil ik op letten? wat wil ik doen?
en er ontstaat leren op een hoger niveau!
Bij het coachen: zorgen voor continuering van het leerproces.

Hierna volgt weer stap 1. Het handelen vindt in fase 1 en 5 plaats en het reflecteren (inclusief het leren te leren) in fase 2, 3 en 4⁴⁹. Tussen handelen op mentaal niveau en praktisch handelen is een wisselwerking. Begeleiden bij reflecteren vereist het opzij zetten van de eigen ideeën over onderwijs en het open kunnen staan voor wat een ander bezighoudt. In dat begeleiden is 'bewust worden' bij stap 2 en 3 belangrijk. Nadruk bij het begeleiden ligt op het 'probleemverhelderende' karakter door de persoon zelf. Het volgende begeleidingsgedrag overheerst: non-verbale instemming, luisteren, aansluiten, verkennen, terugkoppelen, accenten leggen. Minder nadruk, maar het kan wel gebruikt worden, ligt achtereenvolgens op: confronteren, vragend toevoegen, informatie geven, visie geven,

adviseren, opleggen. De plaats van reflecteren is in onderstaand cyclisch leerprocesmodel aangegeven. Zie paragraaf 4.1, hoofdstuk 1, deel 2 en onderstaande figuur 5.



Figuur 5. Cyclische leerprocessen op meerdere gebieden.

Kernreflecties

In relatie tot zijn omgeving vertoont de persoon meerdere 'lagen': gedrag-competenties-opvattingen-identiteit/betrokkenheid. Achter identiteit/betrokkenheid zitten kernkwaliteiten als bijvoorbeeld: nieuwsgierigheid, scherpzinnigheid, zorgvuldigheid, moed, doorzettings- vermogen, creativiteit, openheid, betrokkenheid, passie, initiatief, doelgerichtheid. Bij kernreflectie wordt aandacht geschonken aan de diepere lagen van identiteit en betrokkenheid⁵⁰. Aandachtspunten zijn:

- richt de aandacht op een ideaal in plaats van problemen te analyseren,
- zoek naar het potentieel dat in het ideaal verborgen ligt en concretiseer dat in de vorm van kernkwaliteiten (moed, duidelijkheid, ...)
- voel die kernkwaliteiten als eigen kwaliteiten,
- handelen vanuit die kernkwaliteit levert 'flow' op: helemaal jezelf zijn, het geen inspanning voelen, ontspannen handelen ...
- herken belemmeringen van die 'flow' door overtuigingen, beelden, veronderstellingen en doorzie ze, maar laat vervolgens de kernkwaliteiten weer domineren,
- stimuleer autonomie en zelfsturing.

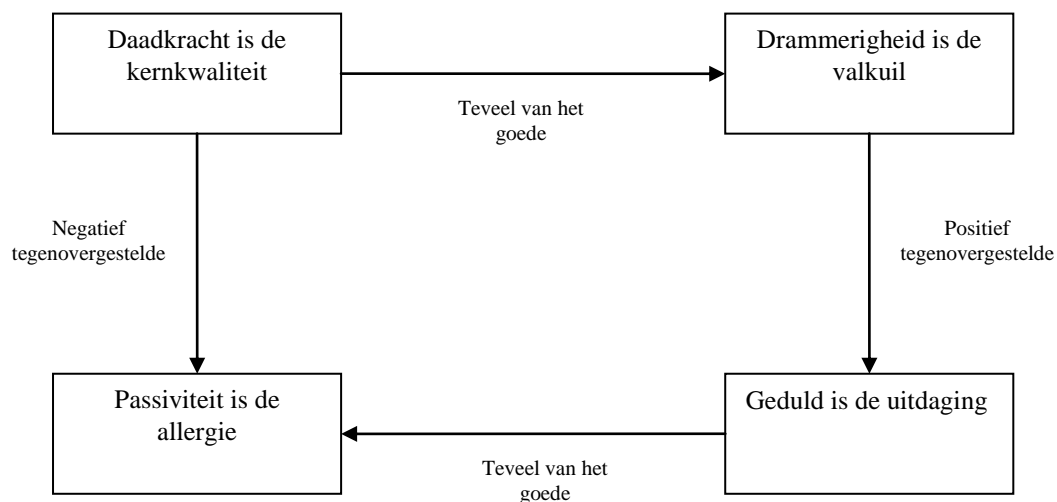
Het bewegen bijvoorbeeld kan positiever beleefd worden en soms is er ook sprake van een betere technische uitvoering. Dit als student of docent zelf ervaren bevordert het inzicht in hoe leerlingen kunnen leren. De aandacht voor kernkwaliteiten is een manier om de rust en zekerheid van het 'zal lukken' te stimuleren en benadrukt de sterke en niet de zwakke punten in het handelen van anderen. Het is een aanboren van de kwaliteit van binnenuit⁵¹. Voor 'veranderen' in de aanpak van het onderwijs gaat het om de integratie van didactisch handelen in het relationele handelen. Je hebt beide nodig en aan beide moet dan gewerkt worden.

In fase 2 van de reflectiecyclus komt aan bod: doel formuleren, mogelijkheid tot realisering zien, visie ontwikkelen hoe iets zou kunnen worden aangepakt, creatief denken over de aanpak, aanboren van kernkwaliteiten. Belangrijk is om belemmeringen te herkennen zoals: een dominante opvatting, een gevoel, gedrag, dramatiseren, tunnelvisie, rationaliseren, bewijzen zoeken en afschuiven van verantwoordelijkheid. Om kernkwaliteiten te actualiseren zijn vragen nodig als: welke kwaliteit van jou

komt hier naar voren? nu je de belemmering doorziet, van welke kwaliteit word je je bewust? wat is er nodig om dit doel te realiseren en de belemmering te overwinnen?

Kernkwaliteiten in fase 3 van de reflectiecyclus herken je of word je bewust als: de persoon zich meer zichzelf voelt, in harmonie; meer in het hier-en-nu aanwezig is, 'flow' ervaart, meer inzicht krijgt, gemotiveerd wordt. Het vereist het nodige zelfinzicht en zelfbeeld om kernreflecties bewust te worden en ze te benutten. Het zijn de ervaringen in praktijkvelden die dat 'beeld' verscherpen. Maar gedrag-competenties-opvattingen zijn daarin het eerste aanspreekpunt, het meest tastbaar en duidelijk te herkennen. Zelfreflectie richt zich in eerste instantie hierop. Het behelst dan vrijwel altijd een grote gedragseenheid bijvoorbeeld 'lesgeven', 'functioneren als teamlid' of 'sporten' in combinatie met een wat langere duur: 'in dit blok' of 'in dit jaar'.

Kernkwaliteiten leiden bij een 'teveel ervan' tot een valkuil. Het negatief tegenovergestelde van een kernkwaliteit is een allergie en het positief tegenovergestelde van een valkuil is de uitdaging. Ze dagen tot een zelfonderzoek. Zie figuur 6.



Figuur 6. Kernkwaliteiten kwadrant.

Effecten van reflecterende docenten op lerenden

Lerenden, die les krijgen van goed reflecterende docenten hebben meerdere voordelen⁵⁵. Om lerenden te leren denken moet je als docent greep hebben op je eigen denken en dat denken hardop kunnen verwoorden. Maatschappelijk gezien zijn in de toekomst mensen nodig die het leren boeiend vinden, creatief zijn, flexibel kunnen inspelen op nieuwe informatie en veranderende omstandigheden, die initiatief kunnen nemen en weten wat ze willen in een veelheid van informatieve prikkels. Onderwijs dat zich richt op behoeften van lerenden, de aard van de leerstof en de context waarin het onderwijs plaatsvindt, vraagt van de docent dat deze zich regelmatig bezint op de vraag hoe die interactie zich voltrekt tussen lerende, leerinhouden, leeromgeving en docent. Het is hierbij belangrijk om los te raken van je eigen eerste, spontane keuzes en te leren bewust uit alternatieven te kiezen. Wie bij lerenden een kritische instelling wil ontwikkelen om de eigen plaats in het maatschappelijk veld te kunnen bepalen en daarin eventueel verandering te brengen, dient zich regelmatig af te vragen wat de effecten van het handelen als docent zijn op die ontwikkeling van lerenden. Om zelfsturing over het eigen leerproces te verwerven is het zich bewust worden van de aard en doel van leerinhouden alsmede de verwerving ervan op de eigen professionele ontwikkeling noodzakelijk. Om als docent met gevoelens van leerlingen te kunnen omgaan en te kunnen voldoen aan hun behoefte een model te hebben om zicht te ontwikkelen, is het nodig dat lerenden empathie, begrip en medeleven ontwikkelen, maar ook zelfkennis over de eigen gevoelens, de acceptatie ervan en het

omgaan ermee in het werk als docent'. Een docent, die het zelfstandig bewegen van leerlingen propageert zal meer probleemsturend proberen te werken, veel vragenderwijs lesgeven, thematisch willen werken en veel nadruk leggen op het ontwikkelen van werkconcepten van leerlingen. Er ontstaat een reflectie bevorderende leeromgeving. Reflectief ingestelde docenten hebben een goede persoonlijke relatie met leerlingen, zijn meer tevreden met hun werk, bevorderen een meer actief, constructief, onderzoekend en zelfstandig leren, richten zich op gedrag en leren van lerenden, hebben een meer begeleidend instelling en kunnen gemakkelijker gedachten en gevoelens expliciteren⁵⁶.

Reflectie op niveau

Reflecteren wordt bevorderd door het doelbewust problematiseren van het eigen handelen, het voeren van een expliciet op reflectie gerichte dialoog, bewuste acties ter verbetering van de eigen praktijk en de behoefte om verkregen inzichten met anderen te delen. Het 'wat, hoe en waarom' worden dan steeds duidelijker. Essentiële aspecten van het eigen handelen worden meer bewust en er ontstaan handelingsalternatieven (het cognitieve aspect). Er wordt nagedacht over eigen vooronderstellingen, verwachtingen en bedoelingen (het persoonlijke/ maatschappelijk aspect) én over de eigen leerprocessen, de wijze van reflecteren (het metacognitieve aspect). Middelen bij deze bewustwording zijn: logboek, leer- en evaluatieverslagen en functioneringsgesprekken. Het schrijven of vertellen zijn manieren om latente ervaringen bewust te worden. Herstructureren van ervaringen en/of kennis wordt niet alleen in taal geuit maar vaak ook via niet-talige beelden, die een meer analoog dan digitaal karakter hebben⁵⁷. Kennis is immers meer dan wat alleen gezegd kan worden en leren is meer dan een proces waarin regels worden gebruikt om beslissingen te nemen. Door tekenen, schilderen, fotograferen, werken met illustraties en verhalen schrijven is ook het niet-rationele deel van het handelen te herkennen⁵⁸. 'Reflective teaching'⁵⁹ verloopt van het leren van eigen ervaringen en die van anderen, via het expliciteren van verbanden tussen praktijk en theorie tot een collegiaal consulteren. In zo'n reflectie vindt een integratie van 'persoon, praktijk en theorie' plaats.

Reflecteren kan resulteren in handelingsroutines, waarbij de achterliggende opvattingen niet ter discussie worden gesteld. De reflectie is oppervlakkig op het niveau van handelingsregels. Er ontstaat diepgang als reflectie zich richt op het 'waarom' van regels, het niveau van opvattingen, én het 'waarom' van opvattingen⁶⁰. Het reflecteren op niveaus kan van 'buiten' naar 'binnen' worden benoemd als omgeving, gedrag, bekwaamheden, overtuigingen, identiteit en betrokkenheid⁶¹. Op het niveau van betrokkenheid gaat het om bewustwording van de betekenis van het eigen bestaan in deze samenleving en de rol tot de medemens. Op het niveau van identiteit gaat het om het ervaren van de persoonlijke eigenheid. Reflecties op deze niveaus worden kernreflecties genoemd. Het gaat daarbij over persoonlijke kernkwaliteiten, die altijd potentieel aanwezig zijn. Het meer begeleidend docentgedrag in het studiehuis moet kernkwaliteiten bij leerlingen stimuleren zoals nieuwsgierigheid, betrokkenheid en zelfvertrouwen.

In een opleiding én in de beroepspraktijk richt het reflecteren zich voornamelijk op de relatie tussen praktisch didactisch handelen en de opvattingen (of overtuigingen) daarover. De achterliggende kernkwaliteiten werken hierin door. 'Reflective teaching' vindt plaats in leerprojecten waarin verbanden tussen theorie en praktijk worden gelegd en het met elkaar delen van ervaringen en kennis.

Reflectie en onderzoekend handelen

Onderzoeken van de eigen praktijk hoort bij de professie van elke docent⁶². Het gaat om het systematisch kunnen analyseren en oplossen van praktijkproblemen. Deze gerichtheid bevordert een onderzoeksattitude die ook het signaleren van ontwikkelingen stimuleert. Actieonderzoek is de daarvoor meest geschikte vorm. Er kan hierbij sprake zijn van 'interactieve research, ontwikkeling en verspreiding' met een intensieve interactie tussen wetenschappers en docenten en nadruk op theorievorming en schoolverbetering⁶³. Maar ook als 'zelfonderzoek' waarbij systematische curriculumontwikkeling en zelfevaluatie door docenten centraal staat⁶⁴. Op reflectie gericht en onderzoekend handelen sluit het meest aan op de benadering van actieonderzoek in de vorm van zelfonderzoek⁶⁵. Systematisch en kritisch reflecteren vindt plaats op het handelen, de situatie waarin dat plaatsvindt én de beslissingen die worden genomen. Het is hierbij van belang antwoord te vinden op de vraag: 'Hoe worden onderwijsdoelen in de praktijk gerealiseerd'⁶⁶. Actieonderzoek is bij voorkeur een teamactiviteit, waarbij collega's als klankbord fungeren, het onderzoek ondersteunen of

samen uitvoeren. Het kan tot dialoog tussen collega's leiden en tot samenwerkend leren⁶⁷. Praktisch inzicht wordt gebruikt om situaties te verbeteren en deze verbeteringen worden geïnterpreteerd en verklaard in het licht van theorieën én hun onderwijskundige en pedagogische doelen⁶⁸. Bij actieonderzoek kunnen antwoorden op de volgende vragen van belang zijn: Is het onderwijs er effectiever en efficiënter door geworden? Zijn pedagogische doelen op de beste manier gerealiseerd? Heeft het onderwijs bijgedragen aan meer gelijkheid en rechtvaardigheid in de samenleving?

Reflecteren en onderzoekend handelen zijn houdingen én vaardigheden van lerenden: docenten, studenten én leerlingen. De aard en niveau van wat geleerd wordt verschilt. Ze zijn nodig om continu op ontwikkelen ingesteld te zijn.

6.5 Beoordelen van competenties op niveau

Niveaus van docentcompetenties bepalen (TGFAL, LBO, PROP)

Bij de paragraaf over beroepscompetenties zijn de kerncompetenties voor een beroep aangegeven. Elke kerncompetentie kan met behulp van criteria worden gedetailleerd. Hoe meer aan deze criteria wordt voldaan, hoe hoger het competentieniveau. Onderstaand een voorbeeld van zo'n detaillering.

Lesgeefcompetentie

- 1 Ontwerpt potentieel krachtige leer- en sportomgevingen op basis van een vakconcept.
- 2 Beschikt zelf over alle voor het vak relevante sport- en bewegen competenties en is in staat het leren te beïnvloeden door het toepassen van 'sport en bewegingsthemaleerlijnen', 'ensceneringsthemaleerlijnen' en leermethoden.
- 3 Kan voor variabele didactische leerroutes op korte en lange termijn zorgen. Zorgt voor afwisseling tussen beleven-leren-leren. Zorgt voor een samenhangend geheel van motorische, sociale en cognitieve leerervaringen. Varieert in het geven van informatie, verwerken en waarderen van leerervaringen én het praktisch doen.
- 4 Voert systematische proces- en productevaluaties uit van het eigen handelen en dat van leerlingen. Reflecteert op het eigen handelen en dat van anderen, analyseert oorzaken van problemen en herstructureert organisatie, aanpak, inhoud of beoordeling.

Op basis van een schriftelijke taakuitvoering, zoals het maken van een module, kunnen niveaus als volgt worden beschreven.

Niveau 1 (onvoldoende)	De bedoeling van de activiteit is deels gerealiseerd. De informatie is voor een klein deel praktisch bruikbaar, theoretisch niet onderbouwd en voor een klein deel afgestemd op de doelgroep. Er zijn een beperkt aantal inhoudelijke kernaspecten benoemd die summier zijn uitgewerkt. Leer- of ontwikkelingslijnen ontbreken. Samenhang van relevante aspecten is zeer summier aangegeven.
Niveau 2 (matig)	De bedoeling van de activiteit is gerealiseerd. De informatie is voor een deel praktisch bruikbaar, is theoretisch niet onderbouwd en deels afgestemd op de doelgroep. Er zijn meerdere, maar nog niet alle inhoudelijke kernaspecten benoemd die summier zijn uitgewerkt. Leer- of ontwikkelingslijnen zijn deels aangegeven. Samenhang van relevante aspecten is summier aangegeven.
Niveau 3 (voldoende)	De bedoeling van de activiteit is gerealiseerd. De informatie is praktisch bruikbaar, theoretisch summier onderbouwd en afgestemd op de doelgroep. De inhoudelijke kernaspecten zijn volledig benoemd, de uitwerking is beperkt in diepgang. Leer- en ontwikkelingslijnen zijn op hoofdlijnen aangegeven. Samenhang van relevante aspecten is aangegeven.
Niveau 4 (goed)	De bedoeling van de activiteit is gerealiseerd.

Niveau 5 (uitstekend)

De informatie is op korte en lange termijn praktisch bruikbaar, deels theoretisch onderbouwd en activeert de doelgroep.

De inhoudelijke kernaspecten zijn volledig benoemd, de uitwerking heeft diepgang. Leer- en ontwikkelingslijnen zijn op hoofdlijnen aangegeven en concreet uitgewerkt..

Samenhang van relevante aspecten is nauwkeurig aangegeven.

De bedoeling van de activiteit is gerealiseerd.

De informatie is op korte en lange termijn praktisch bruikbaar, theoretisch voldoende onderbouwd en activeert de doelgroep.

De inhoudelijke kernaspecten zijn volledig benoemd, de uitwerking is gedetailleerd en diepgaand uitgewerkt.

Leer- en ontwikkelingslijnen zijn op hoofdlijnen beschreven, concreet uitgewerkt én verantwoordt.

Samenhang van relevante aspecten is nauwkeurig aangegeven en verantwoordt.

In ons ontwikkelingsonderzoek (TGFAL, LBO en POP) laten we vakleraren zichzelf beoordelen op niveau én doen projectgroepleden (bij OMALO, LBO en TGFAL) dat op basis van indruk. Het is gebaseerd op uitvoering van ontwikkelingstaken in het kader van een project en daarmee zijn het assessments of niveautoetsen. Dat houdt in dat de voorbereiding op, de uitvoering en de evaluatie van een complexe (beroeps)taak 'op niveau' wordt beoordeeld. Bij de vakleraar of trainer gaat het om: hoe deze het 'actief leren onderwijzen' in praktijk brengt.

Niveaus van leercompetenties bepalen (TGFAL)

Bij lerenden gaat het om: op welk niveau ze een **eindvorm** van een bewegingsactiviteit zoals: een voetbalwedstrijd (4-4, 7-7) een judopartij, een dans in een groepje of een combinatieoefening ringzwaaien, beter zijn gaan uitvoeren én het 'leren leren' beter zijn gaan toepassen. Dat laatste betekent het op een bepaalde manier kunnen uitvoeren van een rol of functie in een team, een rol van scheidsrechter/organisator of een helper/coach (performances)⁷⁰. In combinatie spreken we dan over het in een bepaalde mate beschikken over een 'tak-van-sport competentie' (competency). De hiervoor geschikte taken zijn relatief complex, praktijkécht en worden in echte/authentieke of zo écht mogelijke maar (deels) gesimuleerde situaties uitgevoerd⁷¹. Hierbij is de samenhang tussen instructie, leren en assessment van groot belang⁷². De wijze van beoordelen bepaalt namelijk in zeer sterke mate de wijze van leren, het 'washback-effect'⁷³. Een assessment maakt door het beoordelen op niveau duidelijk wat er verder nog geleerd kan worden. Het heeft een diagnostische en het leren-bevorderende functie.

In het Amerikaans Engels is assessment de meetactiviteit en evalueren: het beoordelen en scoren van leerprestaties⁷⁴. In Brits Engels is assessment het beoordelen van prestaties van lerenden, een proces van meten en beoordelen van competenties en evalueren: het beoordelen van de onderwijskwaliteit.

We volgen hier de Engelse interpretatie. Kenmerken van assessments⁷⁵ zijn:

- meerdere aspecten van relevant praktijkgedrag worden vastgesteld
- brede beoordeling van jezelf, een medelurende en de docent verhoogt inzicht in eigen niveau en verdiept het leren
- beoordelen is een leerproces leidend tot een authentieke nauwgezetheid en volledigheid
- kennen van de beoordelingscriteria verbetert de zelfsturing van het leren
- het formuleren van standpunten verbetert reflectie
- er is een hogere leerwinst bij het toepassen van opvattingen (van methodeniveau) en/of leerstrategieën
- het geeft inzicht in groepsdynamiek als het gaat om teambeoordelingen
- het draagt bij aan een bewust, op beheersing gericht leerklimaat
- het is een goede voorbereiding op het toekomstig functioneren, waarin je de eigen processen en producten moet kunnen beoordelen.

Assessments vereisen constructvaliditeit die bij voorkeur edumetrisch moet worden vastgesteld⁷⁶.

Deze analyse komt tot de volgende vaststelling.

1. Validiteit van de taken. De taken moeten een adequate afspiegeling zijn van het construct of de competentie die wordt gemeten. De gebruikte problemen moeten authentiek zijn. Het cognitief niveau moet relatief voldoende complex zijn. Relatief betekent: op niveau van een lerende of groep.
2. Validiteit van de beoordeling. Het gaat hier om eerlijkheid. De criteria die worden gebruikt zijn gepast en juist gebruikt. Lerenden hebben een eerlijke kans te tonen wat ze echt kennen en kunnen als ze op meerdere competenties regelmatig beoordeeld worden.
3. Generaliseerbaarheid van het assessment. In welke mate kan het van toepassing zijn op andere taken die hetzelfde construct meten? Vele taken vergroten generaliseerbaarheid als die taken een representatief geheel vormen van het domein dat gemeten wordt. Het is een indicatie van betrouwbaarheid en levert het bewijs dat het assessment ook werkelijk het bedoelde construct meet.
4. Consequentiële validiteit van een assessment. Wat zijn de gevolgen van een gebruikte toetsvorm voor het onderwijsleerproces? Zijn de werkelijke consequenties conform de bedoelde? Wat wordt gezien als eisen voor een assessment, hoe hebben ze zich voorbereid, hoe is er geleerd, worden kennis en vaardigheden nu in authentieke situaties toegepast, zijn er ook lange termijneffecten te verwachten, worden breedte en diepte in het leren bevorderd of worden er consequenties aan de resultaten verbonden?

We beoordelen leercompetenties op het gebied van 'leren leren' en 'leren bewegen' aan de hand van thema's (beperkt: 'scoren' of 'aanwijzingen geven') en themagebieden (ruimer: 'doelspelen' of 'bewegend oefenen'). Dat doen we op basis van vier niveaus waarin we het handelen systematisch op verschillende niveaus van moeilijkheid/complexiteit beschrijven en beoordelen. Per niveau worden meerdere aspecten bijvoorbeeld de vijf spelthema's benoemd. De leraar of trainer maakt hieruit een keuze afhankelijk van de eigen leeraccenten en het motorisch-, cognitief- of sociaalniveau van de lerenden. Zo mogelijk beoordelen de lerenden zichzelf, worden door een medelerende én de leraar/trainer beoordeeld. Dat maakt hun functioneringsbeeld completer en het wordt duidelijker welke verschillen en overeenkomsten in gedrag kunnen bestaan van wat jezelf waarneemt en wat anderen waarnemen. Er wordt per aangegeven periode een begin- en eindniveau vastgesteld. Zo worden vorderingen duidelijk. 'Leren leren' vindt bij meerdere sport- en bewegingsgebieden plaats. Het heeft een hoge transferwaarde. Zie figuur 7. De vier niveaus zijn in meer volledige vorm als volgt te beschrijven.

Niveau 1

1. Je kunt enkele belangrijke spelregels op je eigen spel en dat van anderen toepassen. Je speelt sportief.
2. Je kent één manier om een team op gelijke sterkte te kiezen.
3. Je kunt je eigen spel systematisch analyseren en beschrijven. Je kunt de speelwijze van het team systematisch analyseren en beschrijven. Je herkent spelproblemen en kent enkele technische en tactische principes.
4. Je kent de taken van een positie binnen een team en voert die uit. Je kunt spelproblemen van jezelf verwoorden.
5. Je kunt een speltoernooi binnen een klas samen met anderen organiseren.
6. Je kent de criteria op basis waarvan eind- en basisspelvormen worden gekozen.
7. Je kunt voor spelproblemen een manier

Niveau 2

1. Je kunt meerdere belangrijke spelregels op je eigen spel en dat van anderen toepassen. Je kunt spelregels ordenen. Je kunt de rol van scheidsrechter uitvoeren. Je speelt sportief en houdt ook anderen daaraan.
2. Je kent meerdere manieren om een team op gelijke sterkte te kiezen. Je zorgt voor veilig spelen.
3. Je kunt je eigen spel binnen een speelwijze van een team systematisch analyseren en beschrijven. Je herkent spelproblemen en kent meerdere technische en tactische principes voor het oplossen van die problemen. Je kunt zelf aandachtspunten voor verbetering kiezen en anderen aanwijzingen geven.
4. Je kent de taken van een positie binnen de speelwijze van een team en voert die uit. Je kunt spelproblemen van jezelf en medespelers verwoorden.
5. Je kunt een speltoernooi binnen een klas samen met anderen organiseren en als wedstrijdleider functioneren.
6. Je past criteria toe bij de keuze van eind- en

<p>bedenken om dat op te lossen.</p> <p>8. Je kunt een partner aanwijzingen geven.</p> <p>9. Je kunt een inleiding voor les, training of wedstrijd maken en je kunt daarbij enkele didactisch-methodische principes toepassen.</p>	<p>basisspelvormen en kent enkele opbouw-mogelijkheden.</p> <p>7. Je kunt voor spelproblemen meerdere manieren bedenken om dat op te lossen.</p> <p>8. Je kunt een partner aanwijzingen geven en stimuleren.</p> <p>9. Je kunt een les(deel) of training(sdeel) voor jezelf en een team ontwerpen. Je kunt meerdere didactisch-methodische principes toepassen. Je kunt spelleerdoelen of trainingsdoelen formuleren.</p>
--	---

Niveau 3

Niveau 4

<ol style="list-style-type: none"> 1. Je kunt de belangrijkste spelregels vanuit een sportspel vertalen naar het eigen spelniveau, ordenen, toepassen, als scheidsrechter optreden en daarbij het werkpatroon 'wie,wat,hoe' door het te zeggen, toepassen. Je kunt het spel lopend houden. Je speelt sportief en houdt anderen daaraan. 2. Je kunt aanvoerder of coach van een team zijn en enkele taken uitvoeren.. 3. Je kunt je eigen spel binnen een speelwijze van een team systematisch analyseren en beschrijven. Je kunt het teamspel systematisch analyseren en beschrijven. Je kunt zelf aandachtspunten voor verbetering kiezen en anderen aanwijzingen geven. 4. Je kent de taken van een positie binnen de speelwijze van een team en voert die uit. Je kunt spelproblemen van jezelf en medespelers verwoorden en daarvoor aanwijzingen ter verbetering geven.. 5. Je kunt een speltoernooi tussen klassen samen met anderen organiseren en als wedstrijdleider functioneren. 5. Spel van het team systematisch in het kader van de speelwijze kunnen analyseren en beschrijven. Aandachtspunten voor verbetering kunnen aangeven. 6. Elkaar in een wedstrijd coachen op 'taakuitvoering' en 'man' of 'bal' aangeven. 7. Taken van posities binnen de speelwijze op hoofdlijnen kennen en redelijk kunnen toepassen. 8. Technische en tactische principes kennen en kunnen beschrijven. 9. Enkele didactisch-methodische principes kennen voor het veranderen of ontwerpen van spelvormen. Een spelvorm door spel- en spelregelverandering moeilijker of makkelijker maken. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Je kunt de belangrijkste spelregels vanuit een sportspel vertalen naar het eigen spelniveau, ordenen, toepassen, als scheidsrechter optreden en daarbij het werkpatroon 'wie,wat,hoe' met signalen, toepassen. Je kunt het spel lopend houden en de spelregels veranderen om het spel moeilijker of makkelijker te maken. Je speelt sportief en houdt anderen daaraan. 2. Je kunt aanvoerder of coach van een team zijn en alle taken uitvoeren. 3. Je kunt je eigen spel binnen een speelwijze van een team systematisch analyseren en beschrijven. Je kunt het eigen teamspel en dat van de tegenpartij systematisch analyseren en beschrijven. Je kunt zelf aandachtspunten voor verbetering kiezen en anderen aanwijzingen geven. 4. Je kent de taken van een positie binnen de speelwijze van een team en voert die uit. Je kunt spelproblemen van jezelf en medespelers verwoorden en daarvoor aanwijzingen ter verbetering geven. 5. Je kunt een speltoernooi tussen klassen samen met anderen organiseren en als wedstrijdleider functioneren. 5. Spel van het team systematisch in het kader van de speelwijze kunnen analyseren en beschrijven. Aandachtspunten voor verbetering kunnen aangeven en de keuze van een prioriteit kunnen verantwoorden. 6. Elkaar in een wedstrijd kunnen coachen op 'taakuitvoering' en 'speelwijze'. 7. Taken van alle 'posities' in een team en binnen de speelwijze kennen, kunnen beschrijven en op meerdere posities kunnen toepassen. 8. Technische en tactische principes kennen en daar bij de coaching van anderen gebruik van maken. 9. Didactisch-methodische principes toepassen bij de opzet van een training(svormen) en keuze van spelvormen die op de speelwijze aansluiten .
---	--

Figuur 7a. Niveaus van 'leren hoe te leren'

Bij wedstrijdhoogspringers kunnen de volgende 'leren leren'-aspecten van toepassing zijn op basis waarvan een niveau wordt vastgesteld:

- (Kennis) *Kunnen analyseren* van de ideale hoogte sprong
- (Instelling) Mate van *zelfsturing* bewegingsproblemen en trainingsproces
- *Reflectiemate* op eigen uitvoering en vervolgacties hierop.

<p><i>Niveau 1</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Kent enkele belangrijke technische principes van een ideale hoogtesprong - Volledig gestuurd door de coach - Springt en verandert niets in vervolg acties, kan ook niets met externe hulp 	<p><i>Niveau 2</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Kent meerdere technische principes en bewegingen van een ideale hoogtesprong en kan enkele aandachtspunten benoemen bij het analyseren van eigen acties en die van anderen. - Stelt zichzelf (veel) vragen, maar heeft nog veel hulp nodig bij het bijstellen/opstellen van trainings-/wedstrijdproces - Springt en kan met externe feedback aanpassingen realiseren in zijn technische uitvoering.
<p><i>Niveau 3</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Kent vele aspecten van een goede hoogtesprong en kan meerdere aspecten benoemen bij het analyseren van eigen acties en die van anderen. - Kan eigen bewegingsproblemen en trainingproces in grote mate zelfstandig sturen/oplossen, maar heeft regelmatig bevestiging nodig van coach. - Springt en kan op basis van reflectie enkele aanpassingen benoemen en toepassen in de vervolg actie 	<p><i>Niveau 4</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Kent vele aspecten van een goede hoogtesprong en kan eigen acties en die van anderen systematisch analyseren en beschrijven. Kan zelf aandachtspunten voor verbetering kiezen en anderen aanwijzingen geven. - Kan eigen bewegingsproblemen en trainingproces geheel zelfstandig sturen/oplossen. - Springt en kan op basis van systematische reflectie aanpassingen benoemen en toepassen in vervolg actie

Figuur 7b. Niveaus van leren hoe te leren bij hoogspringen.

Het aantal aspecten kan per leraar/lerende en per niveau variëren. Het ligt aan de gekozen leeraccenten. Als 70% van gedrag op een bepaald niveau voldoende wordt gerealiseerd functioneert een lerende op dat niveau. Het kan zijn dat de overige 30% verdeeld is over een lager of een hoger niveau. De niveaus zijn onderling ongeveer gelijk in 'afstand'. De niveaus worden bij TGFAL en OMALO toegepast. Zes opleiders en vier ervaren vakleraren zijn hierover tot consensus gekomen.

Niveau bepaling hoogspringers op het gebied van 'leren leren'

De springers zijn regelmatig gevraagd enkele vragen te beantwoorden na afloop van een hoogspringwedstrijd. Op basis van uitkomsten van deze vragen en eigen ervaringen en inzicht tijdens trainingen en wedstrijden heeft de coach de hoogspringers naar niveau ingedeeld. Ter verifiëring hebben de springers ook zichzelf gescoord. Eén score had betrekking op het hoogspringniveau en drie scores hebben betrekking op het 'leren leren'- niveau.

'Voor het beantwoorden van deze vragen moet je je geheel richten op je eigen gevoel en je eigen gedachten tijdens de wedstrijd of training. Zeg steeds 'Ik vind...ik voelde...ik deed....en geef oplossingen voor bepaalde problemen aan'.

- 1 Ben je tevreden over de afgelopen wedstrijd/training: wat deed je? wat voelde je? wat resultaat betreft?
- 2 Kun je aangeven wat goed/niet goed ging en hoe het anders zou moeten?
- 3 Kun je aangeven waarom je dit vindt?
- 4 Hoe ziet jouw meest ideale sprong er nu én straks uit?
Misschien heb je kennis van het hoogspringen ook nog kunnen toepassen, door het begeleiding van een van jouw collega's tijdens de training/wedstrijd.
- 5 Gaf je jezelf een aanwijzing: een globale of een detail? Op het doel gericht, op het bewegingsverloop gericht of op het 'afwisselend ontspannen-gespannen c.q. gevoel gericht.

6 Heb je aan je collega gevraagd hoe het ging? Hoe reageerde je collega hierop, hielp het?

Vaststellen van het hoogspringniveau

De springers zijn regelmatig gevraagd enkele vragen te beantwoorden na afloop van een hoogspringwedstrijd. Op basis van uitkomsten van deze vragen en eigen ervaringen en inzicht tijdens trainingen en wedstrijden heeft de coach de hoogspringers naar niveau ingedeeld. Ter verificering hebben de springers ook zichzelf gescoord.

Het betrof hier één onderzoeksgroep goede wedstrijd-hoogspringers. Het hoogspringniveau is: springniveau ten opzichte van het eigen persoonlijk record.

1. ≥ 11 cm onder persoonlijk record
2. 6 – 10 cm onder PR
3. Evenaring PR tot ≤ 5 cm onder PR
4. Verbetering PR

Beoordelen van spelcompetenties (TGFAL)

Leercondities zijn voor alle deelnemende groepen de volgende:

- deelnemers willen beleven en dan graag iets leren (leren) in afwisseling,
- leren betekent: motorisch, sociaal en (meta)cognitief leren in samenhang,
- leren is breed, gevarieerd en met diepgang,
- er is voldoende leertijd om te ervaren-reflecteren-theoretiseren-experimenteren en weer ervaren,
- het gaat om het leren en ontwikkelen van complex bewegingsgedrag binnen achtereenvolgende eindvormen zoals zeven tegen zeven of elf tegen elf voetballen of judowedkampen in een toernooi,
- het totaal-deel-totaal principe overheerst; het 'deel' zijn basis(spel)vormen die al bewegend/spelend kunnen worden uitgevoerd; als dat niet voldoende lukt wordt het 'deel' leren van vaardigheden in speléchte situaties,
- bewegings- en enceneringstransfer wordt gestimuleerd.

Het doel is het ontwikkelen van sportcompetenties waarmee taken in een sportpraktijk kunnen worden uitgevoerd en bewegings- en enceneringsproblemen kunnen worden opgelost. Een sportcompetentie betekent bijvoorbeeld: een wedstrijd op een bepaald niveau kunnen voetballen en een rol als helper/coach en scheidsrechter/organisator kunnen uitvoeren. Door het kennis en vaardigheden in een bepaalde rol toe te passen wordt duidelijk in welke mate het 'leren leren' al wordt gerealiseerd. Elk spel heeft functies die 'problemen' voor spelers zijn. Het zijn hoe dan ook herkenbare gehelen van met elkaar samenhangend aanvals- en verdedigingsacties respectievelijk acties bij balbezit/geen balbezit. Voor het lesgeven of trainen zijn het thema- of aandachtsgebieden:

- alleen spelen of individuele balbehandeling
- alleen scoren
- alleen en samenspelend scoren
- alleen en samenspelend passeren en scoren én het voorkomen daarvan
- als team een tegenpartij uitspelen én het als team voorkomen daarvan

De spelontwikkeling verloopt bij een beginner van 'boven naar beneden'. Bij een gevorderd beginner of meer ontstaat de volgende jojo-ontwikkeling: een teamspel loopt niet goed en dus wordt bijvoorbeeld het 'alleen scoren' geoefend. Is dat 'naar voldoening' dan keren we terug naar het eerdere teamspel.

Deze spelthema's worden gebruikt om per niveau aan te geven 'hoe' een probleem wordt aangepakt. Op elk spelniveau wordt in principe één aspect uit een spelthema opgenomen. De leraar of trainer bepaalt het aantal thema's per niveau en het aantal aspecten per thema. De keuze hiervan hangt af van het spelniveau van de groep én wat in het leren spelen in een periode de meeste nadruk heeft gekregen.

Niet alle aspecten zullen op één niveau zichtbaar zijn. Dat kan ook op een lager of hoger niveau. Het gaat om de beschrijving op een niveau die het meest op het spelgedrag van een speler van toepassing is. Als 70% van de aandachtspunten op een bepaald niveau wordt getoond, is dat het competentieniveau. De niveaus lopen van 1 t/m 4 en zijn te vergelijken met respectievelijk het niveau van een beginner (eerste ervaring in een periode), gevorderd beginner (tweede en derde ervaring in een periode), beginnend gevorderde (vierde en vijfde ervaring in een periode) en gevorderde (zes ervaringen of meer). Door het vaststellen van een begin- en eindniveau worden de vorderingen duidelijk. Zie figuur 8abc.

<i>Spelniveau 1</i>	<i>Spelniveau 2</i>
(t1) Lopend hou je de bal onder controle. Je kunt plotseling van richting veranderen (t2) De bal wordt in de richting van het doel gespeeld. (t3) Je speelt bij voldoende ruimte de bal in de buurt van een medespeler. Scoort zelf of laat door samenspel een ander scoren. (t4) Speelt de bal voor het passeren af. Je houdt je man met de bal vóór je. (t5) Je blijft voor of achter spelen, afhankelijk van je positie in het team.. Je toont dat je de taken van jouw plaats in het team kent.	(t1) Hard lopend hou je de bal onder controle. Je kunt plotseling van richting veranderen (t2) Je scoort als je ruimte hebt. (t3) Je speelt bij voldoende ruimte uit stand een bal geplaatst naar een medespeler. Scoort zelf of laat door samenspel een ander scoren die er beter voor staat. (t4) Je speelt de bal voor het passeren af. Schermt de bal af. Je houdt de man met bal vóór je en probeert de bal af te pakken. (t5) Je blijft op je positie in het team spelen. Bij balverlies/balbezit schakel je snel over door een tegenstander te gaan verdedigen of je direct aan een balbezittende medespeler aan te bieden.
<i>Spelniveau 3</i>	<i>Spelniveau 4</i>
(t1) In sprint hou je de bal onder controle. Je kunt plotseling van richting veranderen. (t2) Je scoort op verschillende manieren en onder druk. (t3) Je speelt in loop en ook onder druk een bal geplaatst naar een medespeler. Je neemt de bal aan. Scoort zelf, laat door samenspel een ander scoren die er beter voor staat of maakt ruimte voor een medespeler om deze te laten scoren. (t4) Je passeert een tegenspeler of speelt af voor een 1-2-combinatie. Je houdt bij mandekking je tegenspeler vóór je, probeert de bal af te pakken of de bal te onderscheppen. Je geeft een medespeler rugdekking. (t5) Je houdt je positie in een team maar wisselt ook zo nodig. Bij balverlies/balbezit schakel je snel over door een tegenstander te gaan verdedigen of je zorgt dat een balbezittende medespeler naar twee of drie kanten de bal kan afspelen. Man- of ruimtedekking pas je aan, aan de snelheid van de tegenstander.	(t1) In sprint hou je de bal onder controle. Je kunt plotseling van richting veranderen. (t2) Je scoort op verschillende manieren, geplaatst en onder druk. (t3) Je speelt in loop en ook onder sterke druk een bal naar een medespeler. Je neemt de bal in beweging direct mee en schermt deze af. Scoort zelf, laat door samenspel een ander scoren die er beter voor staat, maakt ruimte voor een medespeler of gebruikt de ruimte die door een ander wordt gemaakt om zelf te kunnen scoren. (t4) Je passeert een tegenspeler op meerdere manieren of speelt af voor een 1-2-combinatie. Je houdt bij man- en ruimtedekking je tegenspeler vóór je, probeert de bal af te pakken of de bal te onderscheppen. Je geeft een medespeler rugdekking. (t5) Je houdt je positie in een team maar wisselt ook zo nodig. Bij balverlies/balbezit schakel je snel over door een tegenstander te gaan verdedigen of je zorgt dat een balbezittende medespeler naar twee of drie kanten de bal kan afspelen. Je wisselt man- en ruimtedekking af.
<i>Voorbeeld van een spelniveaubeoordeling</i>	
Spelbeoordeling van Het spelniveau <u>aan het einde</u> van de lessenreeks was: op basis van eigen beoordeling op basis van beoordeling door een medespeler op basis van beoordeling door docent	

Figuur 8a. Spelniveaus bij doelspelen.

<i>Spelniveau 1</i>	<i>Spelniveau 2</i>
(t1) Ik raak de bal bij het slaan, ik gooi en vang een bal geplaatst over een korte afstand en ik hou een groundbal tegen. (t2) Honklopen zonder uitgetikt te worden. (t3) Stelen van honken of lopen op een geslagen bal zonder uitgetikt te worden. (t4) De bal langs de veldspelers slaan. De bal wordt het veld ingespeeld, waardoor een medespeler honken kan stelen en/of scoren. (t5) Er wordt tactisch gespeeld om te kunnen scoren of te voorkomen dat honklopers verder komen (veldposities).	(t1) Ik raak de bal hard bij het slaan, ik gooi en een bal over korte en honkafstand en geef een aangooi naar een honk na het verwerken van een groundbal of hoge bal. (t2) Honklopen zonder uitgetikt te worden ná een eigen slagactie of door het 'stelen van een honk'. (t3) Stelen van een honk nadat de pitcher de bal 'los' heeft en naar de slagman gooit of op een 'slag' van een medespeler, waarbij een honkloper een volgend honk kan bereiken of kan binnenkomen.(t4) De bal geplaatst langs veldspelers slaan. Door juiste veldpositie bal tegenhouden. (t5) Er wordt tactisch gespeeld om te kunnen scoren of te voorkomen dat honklopers verder komen (veldposities). Er wordt soms ook rugdekking gegeven.
<i>Spelniveau 3</i>	<i>Spelniveau 4</i>
(t1) Ik raak de bal hard bij het slaan, ik gooi een bal over een steeds grotere afstand en geef een aangooi naar een honk na het verwerken van een groundbal of hoge bal. (t2) Honklopen zonder uitgetikt te worden door het 'stelen van honken'. (t3) Stelen van een honk nadat de pitcher de bal 'los' heeft of een 'slag' van een medespeler, waarbij een honkloper een volgend honk kan bereiken of kan binnenkomen.(t4) De bal geplaatst langs veldspelers slaan. Door juiste veldpositie bal tegenhouden en aangooi op honk dat gestolen dreigt te worden. (t5) Er wordt tactisch gespeeld om scoren te voorkomen of honklopers verder te laten komen. Er wordt ook rugdekking gegeven en honken overgenomen.	(t1) Ik raak de bal hard bij het slaan en/of speel de bal geplaatst, ik gooi strakke ballen naar medespelers, fieldt in loop. (t2) Honklopen zonder uitgetikt te worden door het 'stelen van honken' zo nodig met een sliding. (t3) Stelen van een honk nadat de pitcher de bal 'los' heeft of een 'slag' van een medespeler, waarbij een honkloper een volgend honk kan bereiken of kan binnenkomen. Slaan met stootslagen. Dreigen op de honken. (t4) De bal geplaatst langs veldspelers slaan. Door juiste veldpositie bal tegenhouden en aangooi op honk dat gestolen dreigt te worden. (t5) Er wordt tactisch gespeeld om scoren te voorkomen of honklopers verder te laten komen. Er wordt rugdekking gegeven en honken overgenomen.

Figuur 8b. Spelniveaus bij slag- en loopspelen.

Zoals net gezegd kan het aantal thema's per niveau worden verminderd of het aantal aandachtspunten per thema worden beperkt. Het doet geen afbreuk aan de vaststelling van het niveau. De beoordeling is alleen wat minder compleet.

<i>Spelniveau 1</i>	<i>Spelniveau 2</i>
(t1) Ik breng de bal onderhands in het spel en speel de bal bovenhands. (t2) Ik speel de bal op het veld van de tegenpartij (t3) Ik speel de bal bovenhands naar een medespeler of door en op het veld van de tegenpartij. (t4) Ik speel de bal aan of door op het veld van de tegenpartij én geplaatst. Ik anticipeer op een pass van de tegenstander en kom goed onder de bal. (t5) We spelen in een opstelling in aanval en verdediging.	(t1) Ik breng de bal onderhands in het spel, speel de bal zo mogelijk bovenhands en anders met onder- armtechniek. (t2) Ik speel de bal geplaatst op het veld van de tegenpartij (t3) Ik speel de bal bovenhands naar een medespeler of door en geplaatst op het veld van de tegenpartij. (t4) We spelen de bal afwisselend in een, twee of drie keer samen en geplaatst op het veld van de tegenpartij. We anticipeeren op een pass van de tegenstander en komen goed onder de bal. (t5) We spelen in een opstelling in aanval en verdediging.

Spelniveau 3

(t1) Ik breng de bal onder- of bovenhands in het spel, speel de bal zo mogelijk bovenhands en anders met onderarmtechniek. (t2) Ik speel de bal geplaatst en hard op het veld van de tegenpartij (t3) Ik speel de bal gevarieerd naar een medespeler of door, geplaatst en hard op het veld van de tegenpartij. (t4) We spelen de bal afwisselend in een, twee of drie keer samen, geplaatst en hard op het veld van de tegenpartij. We anticiperen op een pass van de tegenstander, komen goed onder de bal of blokkeren individueel een harde aanval. (t5) We spelen in een opstelling in aanval en verdediging. We spelen met een vaste set-upper op een positie.

Spelniveau 4

(t1) Ik breng de bal onder- of bovenhands in het spel, speel de bal zo mogelijk bovenhands en anders met onderarmtechniek. (t2) Ik speel de bal geplaatst en hard op het veld van de tegenpartij (t3) Ik speel de bal gevarieerd naar een medespeler of door, geplaatst en hard op het veld van de tegenpartij. (t4) We spelen de bal afwisselend in een, twee of drie keer samen, geplaatst en hard op het veld van de tegenpartij. We anticiperen op een pass van de tegenstander, komen goed onder de bal of blokkeren samen een harde aanval. (t5) We spelen in een opstelling in aanval en verdediging. We spelen met een vaste set-upper op een positie.

Figuur 8c. Spelniveaus bij trefvlakspelen.

Omdat al volleyballend een bepaald niveau wordt bereikt en je die ontwikkeling wilt vastleggen is het aan te bevelen de leerlingen al vanaf een vierde les of training hun eigen profielbeoordeling te laten maken. In de loop van de tijd met aanvullingen in de beoordeling door de leraar/trainer en medespeler. Ze krijgen dan een beeld van 'wat er toe doet' en hoe volleybal spelen zich kan ontwikkelen. De lessen worden wekelijks één keer gegeven. Er zijn acht tot tien lessen nodig. Het motiveert als in de laatste les het geleerde kan worden getoond bijvoorbeeld in de vorm van een afsluitend intra- of interklassikaal toernooi dat ze ook zelf organiseren.

Nogmaals het aantal aspecten kan per leraar/lerende en per niveau variëren. Het ligt aan de gekozen leeraccenten. Als 70% van gedrag op een bepaald niveau voldoende wordt gerealiseerd functioneert een lerende op dat niveau. Het kan zijn dat de overige 30% verdeeld is over een lager of een hoger niveau. De niveaus zijn onderling ongeveer gelijk in 'afstand'. De niveaus worden bij TGFAL en OMALO toegepast. Zes opleiders en vier ervaren vakleraren zijn hierover tot consensus gekomen.

Formuleren van taken voor rollen (OMALO, TGFAL)

Docenten kunnen taken op zich nemen, docenten kunnen taken aan lerenden geven of lerenden kunnen ook zelf taken op zich nemen. In essentie blijft dat hetzelfde. De taken verschillen in algemeenheid, moeilijkheid of complexiteit. Hoe algemener een taak, hoe meer van transfer gebruik kan worden gemaakt. Transfer bij leren is het vermogen om het geleerde in verschillende situaties toe te passen. Voor het leren van complexe vaardigheden zoals bijvoorbeeld 'lesgeven' is een authentieke, praktijkkechte leeromgeving nodig die een integratie van meerdere aspecten van een taak omvat⁷⁷. Taken stimuleren tot inzichtelijk leren, tot integreren en toepassen. Ze bevatten cognitieve routine en niet-routine aspecten alsmede motorische en sociaal affectieve componenten. Taken variëren in complexiteit, moeilijkheid en omvang. In samenhang kunnen we spreken van een project. Dit bestaat uit taken met zoekrichtingen en bronnen voor ondersteunende informatie of vaardigheden én informatie/vaardigheden die het kenmerk 'just in time' dragen: er wordt naar verwezen op het moment dat ze nodig kunnen zijn. Complexe taken zorgen voor de volgende leerervaringen:

- holistisch leren: het zien van het geheel en de relatie tussen onderdelen daarvan; leerstrategie is deductief-presenterend, de algemene informatie wordt aan de hand van voorbeelden geïllustreerd; toepasbaar bij lerenden met voldoende ervaring of bij te weinig beschikbare tijd;
- inductief leren: leren van onderdelen naar een geheel; leerstrategie is inductief-presenterend, op basis van voorbeelden een structuur of aanpak expliciteren,
- elaboratief leren: de ondersteunende informatie sluit aan op wat de lerende al weet of kan; leerstrategie is inductief-vragend, op basis van voorbeelden vragen stellen en een structuur of aanpak al doende expliciteren;
- leren door transfer of leren leren, waarbij schema's/modellen, werkpatronen en vuistregels een heuristisch zoekproces ondersteunen en het leren van overeenkomsten en verschillen van praktijken bevordert.

Voorbeeld van zo'n taak voor derdejaars ALO-studenten.

Beroepsproduct 'ontwerpen en uitvoeren van een spelmodule'

Bedoeling

Doel van dit beroepsproduct is: individueel en samen, in een team, ontwerpen van een module. Op basis daarvan een LesgeefOntwikkelingsPlan en plannen voor lessenreeksen in een periode op de stageschool maken en deze uitvoeren en evalueren.

Activiteiten

Het beroepsproduct is een geïntegreerd geheel en kan in een vijftal taken worden opgedeeld.

- Taak 1. Maak als team een gezamenlijk raamwerk voor een 'krachtige' leer- en sportomgeving.
Ontwikkel de modules zoveel mogelijk in overleg met elkaar.
Bespreek wekelijks de ervaringen met de lessenreeks en de uitvoering van 'actief leren onderwijzen' daarin. Geef elkaar tips!
- Taak 2. Maak individueel een spelmodule. Spelgebied naar keuze.
Overleg in het team en stem de invulling op elkaar af.
- Taak 3. Werk individueel een lessenreeks uit (van minimaal 4 en bij voorkeur 6 lessen) als voorbeeld op basis van je module en geef die lessenreeks op je stageschool. Voeg de evaluatie van je coach daarbij en evalueer mede op basis daarvan het (leer)resultaat én het verloop.
- Taak 4. Maak individueel voor elke periode een lesgeefontwikkelingsplan en probeer daarin 'aspecten van actief leren onderwijzen' vorm en inhoud te geven. Maak een proces- en productevaluatie.
- Taak 5. In een teamgesprek vindt een assessment op niveau plaats en wordt op de blokervaringen gereflecteerd.

Taak 1. Ontwikkel samen de modules en maak daarbij gebruik van een ontwikkelingsplan. Bestudeer voor de invulling van deze taak de volgende literatuur:

- 'Didactiek voor sport en bewegen' (2006) hs. 7 en 8
- 'Actief leren onderwijzen' (2005) hs. 2, 4 en 5
- 'Beleid in bewegen' (2004) hs. 2
- Wekelijkse lesbrieven

Taak 2. Maak een moduleopzet die gericht is op het 'actief leren onderwijzen'. Bestudeer voor de invulling van deze taak de volgende literatuur:

- 'Didactiek voor sport en bewegen'(2006) hs. 4 en 5
- 'Actief leren onderwijzen' (2005) hs. 4

Taak 3. Maak een lessenreeks met behulp van een lesvoorbereiding die beoogt het 'actief leren onderwijzen' te bevorderen. Evalueer de het verloop van de lessenreeks voor jou als docent (procesevaluatie) en de leerresultaten (productevaluatie). Het evaluatieverslag bevat:

- plan voor lessenreeks en bijgesteld plan ná de evaluatie van de gegeven lessen,
- de lesplannen voor de gegeven lessen,
- de wekelijkse evaluaties van de lesplannuitvoeringen van jou, de coach en stagepartner,
- de evaluatie van de gehele lessenreeks van jou, de coach en de stagepartner.

Bestudeer voor de invulling van deze taak de volgende literatuur:

- 'Didactiek voor sport en bewegen'(2006) hs. 1 t/m 3
- 'Actief leren onderwijzen'(2005) hs. 5 t/m 8
- 'Beleid in bewegen' (2004) hs. 3

Taak 4. Maak een LesgeefOntwikkelingsPlan (LOP). Bestudeer voor de invulling van deze taak de volgende literatuur:

- 'Didactiek voor sport en bewegen'(2006) hs. 5
- 'Actief leren onderwijzen'(2005) hs. 6
- 'Beleid in bewegen' (2004) hs. 4 en 5.4.2

Taak 5. Reflectiegesprek met het team. Een procedure voor het verloop wordt in de derde week uitgedeeld. Duur van het gesprek: 45 minuten. Vragen, antwoorden en de inbreng in de discussie worden 'op niveau' gewaardeerd. Je wordt als team én individueel beoordeeld.

Resultaten/prestatie-indicatoren

Taak 1: Criterium: de modules worden systematisch in stappen door het team gemaakt.

Taak 2. Criteria:

- er is een voldoende beschrijving van een 'krachtige' leer- en sportomgeving met per indicator een uitwerking op hoofdlijnen.
- er is een periodeplan voor het betreffende sportgebied.
- er zijn thematische leerlijnen beschreven met bewegings- én ensceneringsthema's
- er zijn voldoende leermiddelen per lessenreeks en per leerjaar uitgewerkt t.b.v. het 'leren leren'.
- per leerjaar wordt een periodetaak voor de leerlingen beschreven.
- op hoofdlijnen is beschreven hoe het beoordelen plaatsvindt en welke functie dat beoordelen heeft.
- er is per leerjaar een voorbeeld –lessenreeks van zes lessen uitgewerkt waarin de leerlijnen zijn te herkennen.

Taak 3. Criteria:

- per les zijn de activiteiten aangegeven op het gebied van beleven – leren –leren leren én motorisch-sociaal-cognitief leren,
- een leerlijn t.a.v. bewegings- en ensceneringsthema's is herkenbaar,
- technische, tactische en didactische principes zijn aangegeven,
- rollen met taken en inhouden zijn aangegeven,
- mogelijkheden voor niveau-, interesse- en feedbackdifferentiatie worden aangegeven,
- proces- en productevaluatie is voldoende breed en diepgaand uitgevoerd.

Taak 4. Criteria:

- actief leren onderwijzen is voldoende breed en concreet beschreven,
- de beoordeling van de uitvoering is doordacht opgezet,
- de resultaten wettigen de getrokken conclusie.

Taak 5. Criteria:

- opvattingen over het vak én praktische vertalingen daarvan zijn breed en hebben voldoende diepgang,
- reflecties op ervaringen zijn breed en genuanceerd.

Toetsing

Beoordelingsmomenten van de taken en de daarvoor te verkrijgen credits.

Ondersteunende informatie die in taken voorkomt geeft meestal bronnen of zoekrichtingen aan óf vermeldt inhoudelijke criteria waaraan de taakuitvoering moet voldoende. Zoek- richtingen fungeren als een heuristisch waarmee meerdere goede oplossingen kunnen worden gevonden of een algoritme waarmee één goede oplossing te vinden is. Belangrijk is dat de informatie aansluit bij het referentiekader van de lerenden.

Door een project kunnen vier leerervaringen in een cyclisch proces worden benut. Het geheel biedt dan een inspirerend geheel aan potentiële leerervaringen⁷⁹. Zie figuur 9.

Cyclisch leerproces	Typen leerervaringen
leren door ervaren of doen	inductief leren
leren door observeren en reflecteren	leren door transfer of leren hoe te leren
leren door conceptualiseren	holistisch leren
leren door experimenteren	elaboratief leren

Figuur 9. Typen leerervaringen in een cyclisch leerproces

In onze projecten worden taken gebruikt, in een cyclisch leerproces toegepast en bewust gebruikt om bepaalde leerervaringen te verbinden ten dienste van de ontwikkeling van een vaktheorie opgebouwd uit 'good practice'-ervaringen, vaktheorie én eigen keuzes.

Bij het uitvoeren van projecten is een rolverdeling aan te bevelen. Spreek maar uit dat iemand in een team meer denker, doener, ontwikkelaar of begeleider is en verdeel daarop taken. Laat de denker de strategie en tactieken bedenken om iets nieuws in te voeren, laat de doener het in praktijk uitproberen, laat de ontwikkelaar leermiddelen maken en de begeleider de gesprekspartner voor de doener zijn.

Met behulp van taken en rollen is het mogelijk ensceneringsthema's aan de orde te stellen. Wat zijn bijvoorbeeld de taken van rollen als scheidsrechter/ organisator en helper/coach? Zie figuur 10.

<p><i>Taken voor een scheidsrechter/organisator</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Regels kennen die passen bij het niveau van de bewegers. 2. Regels kunnen aanpassen om een activiteit beter te laten verlopen. 3. Bewegingssituaties kunnen observeren en beoordelen op juist/onjuist: toepassen van spelregels. 4. Een wedstrijd kunnen leiden en een werkpatroon toepassen: fluiten, aanwijzen van de speler die een fout maakt, aangeven wat er 'fout' is gedaan (zeggen of signaal geven) en aangeven hoe de beslissing luidt (zeggen of signaal geven). 5. Een competitie of toernooi kunnen organiseren en leiden. 	<p><i>Taken voor een coach/helper</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Het eigen bewegen kunnen analyseren en verbeteren. Het herkennen van mogelijkheden om een partner bij het bewegen te helpen. 2. Het kunnen samenstellen van teams. Het kunnen kiezen van een opstelling en speelwijze in aanval en verdediging. 3. Het kunnen observeren, analyseren en evalueren van het bewegen van een partner of een team. 3. Oorzaken van bewegingsproblemen systematisch kunnen opsporen. Tactische en technische oplossingen van bewegingsproblemen kennen. 4. Tactisch gedrag van zichzelf en anderen systematisch kunnen verbeteren. 5. Ontwerpen van een bewegings(verbeterings)plan
---	--

Figuur 10. Schema van taken voor rollen

Hoe verloop de ontwikkeling van zo'n rol óf, met andere woorden, hoe ziet de rolleerlijn eruit? Zie figuur 11.

<p><i>De opbouw verloopt wat de vorm betreft van 'een erg veilige naar een minder veilige situatie':</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Voor jezelf scheidsrechter en coach zijn. Een oefen- of trainingsplan voor jezelf maken. 2. Met meerdere spelers tegelijk en elkaar aanvullend optreden als scheidsrechter/coach voor één speler en later voor meer spelers/team. Een oefen- of trainingsplan voor een ander of een team maken. 3. Alleen ten opzichte van een ander of (later) anderen optreden als scheidsrechter/coach. Coachen van een team zonder en (later) met de tegenstander rekening te houden. Een oefen- of trainingsplan voor een team maken zonder/met een tegenstander rekening te houden. 	<p><i>De opbouw verloopt wat de aandachtspunten betreft van 'eenvoudig naar complex' en is 'gericht op (een) spelthema('s)':</i></p> <ol style="list-style-type: none"> a. Acties met de bal of de balbehandeling. b. Doelacties of: scoren, c. Alleen en samenspelend scoren of overbruggen van een afstand in een speelruimte om te scoren. d. Alleen en samenspelend passeren en scoren én het als verdedigers voorkomen daarvan e. Als team uitspelen van een tegenpartij en het als team voorkomen daarvan. <p><i>én is gericht op (een) ensceneringsthema ('s):</i></p> <ol style="list-style-type: none"> a. al spelend leren (beter te spelen) b. sportief spelen c. veilig spelen 	<p><i>De wijze van leren van rollen varieert in de mate van actieve deelname:</i></p> <p><i>Kijken</i> naar spelactiviteiten/de uitvoering van een rol en herkennen van wat gebeurt/zou moeten gebeuren <i>Het zelf 'doert'</i> van een rol Een rol beter leren uitvoeren/zelf verder <i>ontwikkelen</i>.</p>
---	--	---

Figuur 11. Een rolleerlijn

Een beetje omvangrijke taak duurt een periode van ongeveer tien weken tussen twee vakanties. Het is een relatief complexe taak. Relatief betekent: afhankelijk van de mogelijkheden van een groep. Lerenden tonen ermee aan 'wat' ze en 'in welke mate' ze iets hebben geleerd. Het zelf en samen beoordelen op niveau verhoogt een meer bewust leren.

We willen lerenden (leerlingen én sporters) in sport- en bewegingssituaties meer gemotiveerd laten leren. Dat proberen we door hen bewust eerst een activiteit te laten beleven (ondergaan en ervaren), dan hen uitnodigen tot leren (de activiteit beter proberen te doen) en hen te laten leren leren (hoe ze het eigen bewegen kunnen verbeteren en ook anderen daarbij kunnen helpen). We proberen in onderwijs en coaching de individuele en teamleerprocessen goed te volgen en met maatwerk op aan te sluiten. We proberen de leer- en sportomgeving voor hen 'krachtig' te maken. Dat betekent immers dat ze veel, gevarieerd en met diepgang leren en ze hierbij deels hun eigen interesses kunnen volgen.

Het leren in een team neemt hierbij een belangrijk plaats in. We stimuleren tot samenwerkend leren door hen in een les, lessenreeks of een periode van ongeveer tien weken uitdagende taken te geven die taken aan de volgende algemene en specifieke kenmerken voldoen. Taken voldoen aan de volgende algemene criteria⁸⁰:

- sportpraktijkéchte taken en authentieke probleemsituaties
- op meerdere momenten in een leerproces voorkomen om ervan te kunnen leren
- betekenisvol en relevant in de ogen van de uitvoerders
- relatief (afhankelijk van de doelgroep) moeilijk, complex en uitdagend
- met structuur op niveau van de deelnemers en met beoordelingscriteria
- vereist een toepassing van een samenhangend geheel van veel kennis, vaardigheden en attitude = competenties; kernaspecten van praktijkéchte probleemsituaties worden beoordeeld
- uitvoeren in als écht ervaren praktijkomgeving
- beschikbaarheid van voldoende gevarieerde bronnen of leermiddelen
- overeenkomstig de wijze van samenwerken in de échte praktijkomgeving
- direct te demonstreren/tonen
- heeft een duidelijke proces- en productopbrengst
- vergelijkbare probleemsituaties worden vooraf bestudeerd; de inhoud van de taak zijn 'anders' dan voorafgaande aan bod is gekomen
- de taak is multidisciplinair en vereist raadpleging van meerdere bronnen

Een taak varieert in complexiteit/moeilijkheidsgraad en naar aard:

- er moet iets worden gedaan: het uitvoeren van bewegingsactiviteiten waarbij bewegings-, omgangs- en sociale vaardigheden nodig zijn,
- er moeten problemen worden opgelost: een bewegings- en insceneringsprobleem moet op basis van het oefenen van motorische en sociale vaardigheden en activiteiten en daarbij gegeven of te verzamelen informatie worden opgelost,
- er moet iets worden bestudeerd: het bestuderen van lesbrieven of werkboeken, het analyseren van videomateriaal.
- er moet iets worden georganiseerd: het organiseren of regelen van bewegingssituaties en het daarin uitvoeren van rollen als die van scheidsrechter of coach.
- er moet iets worden ontworpen of ontwikkeld: les- of trainingsonderdelen, bewegingsvormen, sportieve evenementen worden veranderd of ontworpen.

Relatief (op de mogelijkheden van de doelgroep afgestemd) complexe en moeilijke combinatietaken vereisen meerdere competenties die door het team samen in voldoende mate worden opgebracht. Daarvoor zijn de volgende meer specifieke kenmerken nodig.

- a. Het is 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.
- b. Nodigen tot het geven van adviezen aan elkaar, het elkaar scholen of coachen.
- c. Uit te voeren in een relatief klein team (3-6 personen) en na een gegeven tijd resulteren in een te demonstreren product.
- d. Waarvoor verschillende (tak-van-sport) competenties getoond moeten worden zoals:
 - een partij kunnen handballen en een toernooi kunnen spelen (doen/uitvoeren);
 - het eigen handballen kunnen verbeteren/kunnen trainen (ontwikkelen);

- anderen kunnen helpen om beter te gaan handballen (begeleiden in de rol van coach of scheidsrechter);
 - voetbal kunnen 'lezen' / een 'kijk' hebben op handbal: 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 gehandbald, hoe de voorbereiding op het toernooi is geweest (maak per les een trainingsplan en maak een verslag van elke training, waarin je aangeeft wat naar wens ging en wat waarom niet), hoe het toernooi (organisatie, scheidsrechteren, coachen) verliep en wat we kunnen doen om dit allemaal een volgende keer beter te doen? (reflecteren/beoordelen).
- e. Het team en de teamleden worden getoetst op het bereikte niveau en de kwaliteit van het proces dat daaraan vooraf is gegaan.

Voorbeeld van een taak voor leerlingen.

- Als team je gedurende een tiental weken voorbereiden op een speltoernooi binnen een klas of tussen meerdere klassen.
- Het toernooi ook zelf organiseren.
- In deze periode als team een bepaalde van het niveau afhankelijke aanvullende en/of verdedigend spelwijze proberen toe te passen.
- In deze periode elkaar in wedstrijden coachen en samen manieren bedenken om het eigen spel te beïnvloeden. Daarvoor worden individuele en teamtrainingsplannen gemaakt. Ze moeten antwoord geven op de vraag hoe je een team zo sterk mogelijk kan laten spelen. Zoek naar de juiste man op de juiste positie in het team! Vaststellen hoe je het eigen en teamspelniveau kunt beoordelen. Dat ook doen.
- Achteraf terugkijken op de proces- en de resultaatervaringen.

Werken met (1) rollen als scheidsrechter/ organisator en helper/coach, (2) en themagebieden als 'spelen, spelend oefenen, veilig en gezond spelen en sportief spelen' en nader in thema's geconcretiseerd, (3) met toepassing van schema's, werkpatronen en vuistregels (4) op basis van taken voor een lessenreeks of periode van circa tien weken (5) plus het beoordelen van spel- en leren-leren niveaus bij de uitvoering van die taken, vormt de praktische kern van het actief leren onderwijzen of trainen.

Annotaties

Van den Berg & Kwakman, 2004. ² Kessel & Tjepkema, 2002. ³ Wenger, 2002. ⁴ Cochran-Smith & Lytle, 1999. ⁵ Bood & Coenders, 2004. ⁶ Minnaert & Vermunt, 2006. ⁷ Verloop & Kessels, 2006. ⁸ Bransford et al., 2005; Valkenburg et al., 2004. ⁹ Klarus, 2004. ¹⁰ Kallenberg & Koster, 2004. ¹¹ Tjepkema et al., 2002, p.58-61. ¹² Sprenger et al., 2002. ¹³ Keursten en Frijters, 2002. ¹⁴ Smit. 2000. ¹⁵ Parry, 1996. ¹⁶ Van Driel et al., 2004. ¹⁷ Bos, 1998; Kessels, 1997; Klarus, 1998; Onstenk, 1997; Procee, 2001; Thijssen, 1998; Vervoorn, 2001. ¹⁸ Ellström, 1996; Straetmans, 1994. ¹⁹ Cluitmans, 2002. ²⁰ De Bie & Mostert, 2000; MacLaughlin, 1997; Mrosek, 1996. ²¹ Verreck & De Vries, 2000. ²² Timmers & Stegeman, 2004. ²³ Cluitmans, 2002; Kessels, 1997. ²⁴ Anderson & Herr, 1999; Loughran, 2002. ²⁵ Forum, 1995; Koster, 2002; SBL, 2002; Van Tartwijk et al., 2002; Twisk et al., 1999; VSLPC, 1994, 1996. ²⁶ De Bie & Gerritse, 1999. ²⁷ Van der Heyden, 2000. ²⁸ Twisk et al., 1999, p. 14. ²⁹ Bowden & Master, 1993; Van der Heijden, 2000; Thijssen, 1998. ³⁰ Jansma, 2001; Ten Dam et al. 2000; Verreck & de Vries, 2000. ³¹ Van Merriënboer et al., 2002. ³² Klarus, 1998; Onstenk, 1997. ³³ Van den Berg & Hofman, 2005. ³⁴ Van den Bosch & Gerritsen, 1995. ³⁵ Kessels, 1996. ³⁶ Koster, 2002. ³⁷ Klarus, 1998. ³⁸ Bom et al., 1997; Klarus, 1998. ³⁹ Van Driel, Van der Gugten & Loopstra, 2004. ⁴⁰ Boon et al., 2000; Verreck & De Vries, 2000. ⁴¹ HBO-Raad, 1999. ⁴² KVLO, 2002. ⁴³ Hofstee, 1999. ⁴⁴ Sluysmans & Dochy, 1998. ⁴⁵ Dochy et al., 2002. ⁴⁶ Fan & Chen, 2000. ⁴⁷ Wade & Yarbough, 1996. ⁴⁸ Korthagen et al., 2002a. ⁴⁹ Vos, 2001; Timmers, 2001. ⁵⁰ Korthagen, 1982. ⁵¹ Korthagen, 1982; et al., 2002a. ⁵² Korthagen, 1982, p.28 e.v. ⁵³ Korthagen & Vasalos, 2002; 2003. ⁵⁴ Korthagen & Vasalos, 2003. ⁵⁵ Fonderie-Tierie, 1998, p. 53. ⁵⁶ Kelchtermans, 2001. ⁵⁷ Kelchtermans, 1994. ⁵⁸ Vreugdenhil, 1995, p. 107. ⁵⁹ Korthagen & Wubbels, 2000c. ⁶⁰ Wubbels, 1992. ⁶¹ Korthagen, 1993a. ⁶² Korthagen et al., 2002b. ⁶³ Kelchtermans, 2001. ⁶⁴ Korthagen 2001; Korthagen & Vasalos, 2002. ⁶⁵ Prick, 2000, p. 128-131. ⁶⁶ McKernan, 1998. ⁶⁷ Verkroost, 1999. ⁶⁸ Carr & Kemmis, 1997. ⁶⁹ Ponte et al., 2002. ⁷⁰ Elliott, 1993; Kemmis & Wilkinson, 1998. ⁷¹ Grundy, 1998. ⁷² Baartman et al., 2004; Vermetten et al. 2001. ⁷³ Dijkstra, 2003; Kirschner et al., 2004. ⁷⁴ Gulikers & Kirschner, 2005. ⁷⁵ Alderson & Wall, 1993. ⁷⁶ Baartman et al., 2004. ⁷⁷ Segers, 2004. ⁷⁸ Baartman et al., 2004; Messick, 1994; Timmers, 2003. ⁷⁹ Janssen-Noordman & Van Merriënboer, 2002. ⁸⁰ De Bie & Gerritse. 1999, p.36. ⁸¹ Gulikers et al., 2004.

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

Een professioneel werkende vakdocent ontwikkelt zichzelf en z'n vak, beïnvloedt en coacht collega's in de vaksectie én vervult schooltaken. Vak- en onderwijsontwikkeling verlopen parallel. Toch is de aandacht van de vakleraar voor die onderwijsontwikkeling beperkt. Kan dat anders? Voor 'goed' ontwikkelen is een onderzoekende houding nodig en de bekwaamheid om praktijkgericht actie- en evaluatieonderzoek uit te voeren. Het gaat dan om op een systematische en verantwoorde wijze onderzoek te doen om eigen praktijkproblemen en/of van de sectie op te lossen. Door afwisselend ontwikkelen en onderzoeken is het mogelijk onderwijs te innoveren. Hoe pakken we dat aan?

7.1 Ontwikkelen om te veranderen

Als ik blijf kijken zoals ik altijd heb gekeken
Zal ik denken wat ik altijd heb gedacht
Als ik blijf denken wat ik altijd heb gedacht
Zal ik geloven wat ik altijd heb geloofd
Als ik blijf geloven wat ik altijd heb geloofd
Zal ik doen wat ik altijd heb gedaan
Als ik blijf doen wat ik altijd heb gedaan
Zal mij overkomen wat mij steeds weer overkomt
Naar 'De onbekende veranderaar' (1917)

Professionele ontwikkeling is mogelijk als iemand in staat is kennis te verwerven zoals bronnen weten te vinden, kennis delen en inzicht krijgen zoals door het uitwisselen van ervaringen en verantwoordingen van het handelen én het ontwikkelen van kennis door een bewust en systematisch kennis te verzamelen, praktisch te vertalen en ermee te durven experimenteren. Uiteindelijk gaat het bij een praktijkvak altijd en vooral om het toepassen en het zelf creatief verder kunnen ontwikkelen van kennis. Dat laatste houdt in:

- verbreden van kennis en kennis voor meer situaties leren gebruiken,
- verdiepen van kennis voor een meer verantwoord of meer zelfsturend handelen,
- vertalen van meer abstracte theorie naar praktijktheorie of didactische handelingsaanbevelingen.

Ontwikkelen van kennis gebeurt in lerende teams. Professioneel handelen betekent kennis ontwikkelen of zorgen voor kennisproductie. Kennisverwerving is zaak van het onderwijs en kennisontwikkeling van ontwikkeling en onderzoek door de leraren/opleiders zelf. Dat zorgt voor kenniscirculatie¹. Kennisontwikkeling vereist het verwerven van metacognitieve kennis en vaardigheden zoals:

- kennis en opvattingen over cognitief functioneren van mensen en zichzelf
- zelfregulatiestrategieën voor oriënteren, plannen, toetsen/beoordelen en reflecteren/waarderen van/op cognitieve processen².

Metacognitieve vaardigheden zijn denkactiviteiten en acties waarmee het verloop van eigen leer- en denkprocessen, zoals bijvoorbeeld het toepassen van algoritmes of heuristieken, worden gereguleerd. 'Algoritmes' zijn vaste denk- en handelingspatronen die tot één zekere oplossing van een probleem moeten leiden. Heuristieken zijn denk- en handelingspatronen naar keuze (zoekregels) die tot meerdere mogelijke probleemoplossingen kunnen leiden. Het is dus ook voor een docent een 'leren leren'. Een leren hoe het eigen leren verder ontwikkeld kan worden en hoe je anderen daarbij kunt helpen³. Leren veronderstelt actieve kennis- constructie en een actief leerproces. Je doet dat alleen of samen.

Zelfstudie als basis

Zelfstudie speelt bij leren en ontwikkelen een sleutelrol. Het bevordert:

- de vertaling van onderwijskundige theorie naar praktijktheorie met een grote P,
- van onderwijskundige theorie naar praktijktheorie met een klein p,
- van algemene noties naar specifieke en contextgebonden situatieve toepassingen,
- van het bijzondere naar het algemene.

Zelfstudie bevordert reflectie op de eigen praktijk, bevordert het experimenteren en kan zich tot een soort zelfonderzoek ontwikkelen⁴. Het is systematisch uitgevoerd onderzoek van en reflectie op de eigen praktijk met als doel die praktijk te verbeteren en bij te dragen aan de kennisbasis voor het onderwijzen of opleiden van lerenden. Leerervaringen worden gerelateerd aan eerder verworven kennis als referentiekader. Daarmee wordt vervolgens in authentieke situaties geëxperimenteerd. Bij zelfonderzoeken moet aan het volgende gedacht worden:

- baseer het op praktische ervaringen en besteed tegelijk aandacht aan de validiteit en accuraatheid van de interpretaties van deze ervaringen,
- ontwikkel een persoonlijke praktijktheorie die bijdraagt aan een activerende didactiek en verbind deze met wetenschappelijke theorie,
- maak gebruik van de kracht van een studie van het handelen in contextgebonden situaties en besteed tegelijk aandacht aan de mate waarin de resultaten kunnen worden gegeneraliseerd,
- onderken de waarde van afzonderlijke individuele zelfstudies zowel als van hun onderlinge verwantschap⁵.

Ook vakleraren 'leren leren' en tonen in hun leerprocessen een toenemende zelfsturing met een toenemend zelfstandig handelen. Er worden steeds meer schema's/modellen, werkpatronen en vuistregels/principes geconstrueerd en toegepast. Bij toepassing in het onderwijs wordt een deel van het didactisch-methodisch handelen van een leraar na bewustmaking en een uitprobeerfase door de lerende overgenomen. Achterliggende ideeën of concepten worden al lerend duidelijk (gemaakt)⁶. Het door lerenden ervaren en hen bewust maken gaan vooraf aan het in rollen (bijvoorbeeld van scheidsrechter/organisator of helper/coach) toepassen van kennis en vaardigheden.

Zelfstudie kan zich op ons vakgebied richten op het bestuderen van vakliteratuur in tijdschriften en boeken. Op internet zijn bronnen te achterhalen. Het kan gaan om vakliteratuur in Nederland en België. Zeer veel vakliteratuur is in Duitsland te vinden. De vele 'Sportwissenschaft'- opleidingen en de vele vaktijdschriften zoals onder andere Sportpädagogik, Sportwissenschaft, Sportunterricht en Leistungssport vormen rijke bronnen op vakdidactisch gebied. Ook in het Engelse taalgebied is het nodige te vinden. Zie de in dit boek aangegeven rijke hoeveelheid onderzoeksliteratuur op het gebied van 'Teaching Games for Understanding- beweging'. Tijdschriften als Quest, The Physical Educator, European Journal of Teaching PE bieden veel onderzoeksinformatie. We zijn een onderwijsvak en kunnen daarom ook niet om de onderwijskundige literatuur heen. Theorieën, onderzoeksverslagen of beschouwingen van (project)ontwikkelingen hebben betrekking op onder andere leerpsychologie, pedagogiek, fysiologie/ kinesiologie en trainingsleer, (sport)sociologie. Onderwijskunde is een multidisciplinaire wetenschap en is de basis voor vakdidactische ontwikkeling. Het is bij de Nederlandse vakontwikkeling een weinig gebruikt en toegepast gebied. Uiteraard op de ALO in Groningen uitgezonderd.

Als je een tijdje ergens werkt zie je veel mensen om je heen komen en weer gaan. Soms zie je toppers komen en soms worden mensen, naar het lijkt, zo van de gang geplukt omdat er nog een vacature vervuld moet worden. Het duurt dan ook soms de nodige jaren voordat zo'n blijvertje kwaliteit gaat leveren. Als dat al lukt. Als ik nu om me heen kijkt toont 30% van mijn collega's dat ze beneden het niveau van dit type onderwijs functioneren. Of anders gezegd hun niveau van professionaliteit én hun vermogen zich voldoende te ontwikkelen ontbreekt. Toch vreemd dat de kwaliteiten in al die functioneringsgesprekken en de vele evaluaties niet tot voldoende scholingsacties leiden. Sterker dat die collega's jarenlang ongemoeid hier bezig zijn.

Ook in de groep docenten zelf en al die tijdelijke samenwerkingsverbanden ontbreekt het aan het elkaar inhoudelijk kunnen of willen scholen. Het blijkt niet georganiseerd te kunnen worden en de vraag is of de wil bij veel collega's wel aanwezig is. Je kunt immers beter denken dat je wél voldoende niveau hebt dan te tonen dat je wel scholing nodig hebt.

In sommige perioden is een groep die niet al te sterk van samenstelling verandert het beste moment om samen iets te veranderen en zich als team te ontwikkelen. In andere perioden is die samenstelling

zo sterk aan verandering onderhevig dat programmawijzigingen alleen daarom al een hachelijke zaak worden, tenzij iemand een totaal-programma-overzicht heeft en dat proces kan coachen. Als die er niet is, kun je beter niets doen. De combinatie van deze wisselende samenstellingen van de docentengroep, programmawijzigingen zonder lijn zijn fruikend voor de kwaliteit van het onderwijs. In de loop van de jaren gebeurt dat toch met de nodige regelmaat.

De druk binnen een grote organisatie van bijvoorbeeld een hogeschool of brede scholen-gemeenschap al of niet op meerdere locaties om onderwijskundig relevante veranderingen uit te voeren, blijkt erg groot. Er vindt ogenschijnlijk nooit een reële afweging plaats van de mobiliteitsgraad binnen een club, het niveau van de collega's en de mogelijkheden tot interne scholing om gedrag te kunnen veranderen. Je kunt erop wachten. Maar na één of twee of drie jaar blijkt de aanpak of de nieuwe gekozen inhouden niet voldoende resultaten op te leveren en wordt naar een nieuwe verandering gezocht. Maar ook nu weer zonder die afweging van de condities tot... én of veranderen met deze groep op dit moment wel haalbaar is.

Schoolontwikkeling is om deze redenen gebleken te vaak een puur toevallig proces te zijn. Maar in kleiner verband van jaarteam, themateam of vaksecties speelt hetzelfde probleem. Er is onvoldoende tijd om samen te ontwikkelen, van elkaar te leren en onvoldoende speelruimte voor de eigen vorm- en inhoudgeving van de ontwikkeling. Een onderwijscommissie blijkt dan toch de raamwerken te moeten leveren en tijd om die gezamenlijk te bespreken en zó de draagkracht voor een verandering te vergroten, ontbreekt volstrekt.

Het is opnieuw wachten op de volgende verandering omdat déze niet helemaal geslaagd is. Ook gezamenlijke 'vak'ontwikkeling stagneert te vaak.

Blijft over ieders persoonlijke ontwikkeling. Ik heb inmiddels 35 jaar in meerdere verbanden gewerkt en als je dan op de persoonlijke ontwikkeling let van jezelf en de vakcollega's (LO-docenten) gedurende meerdere jaren, constateer je het volgende:

- de omgangsbekwaamheid met lerenden (leerlingen en studenten) wordt al werkend geleidelijk vaak beter: naar schatting 4 op de 5!
- de praktische uitvoeringsbekwaamheid, het kunnen demonstreren van wat er gedaan moet worden neemt aanvankelijk toe, maar later, vanwege de fysieke aard, vaak weer sterk af bij 3 op de 5
- de bekwaamheid om inhouden op maat te kiezen wordt al werkend geleidelijk vaak beter (3 op de 5) en zo ook het bepalen van volgordes van activiteiten op individuele maat (1 op de 5)
- de aanpakbekwaamheid in de zin van het meer gevarieerd kunnen lesgeven en het steeds beter op maat sturen van leerprocessen bij kinderen, zie je bij enkele collega's en naar schatting is dat in elk team 1 op de 5.

7.2 Perspectieven op vakontwikkeling

Vakontwikkeling vindt in verschillende contexten en op verschillende niveaus plaats. Op *wetenschappelijk niveau* hebben hoogleraren als Gordijn (Vrije Universiteit, Amsterdam), Rijdsdorp, Pijning en Vermeer (Universiteit van Utrecht), deKnop (Universiteit van Tilburg en Utrecht) en leden van vakgroepen of faculteiten bewegingswetenschappen in Amsterdam zoals Crum⁸ en Tamboer of in Utrecht Buisman aan onze vakweg getimmerd. Op Crum en Buisman na zijn alle bijdragen aan de vakontwikkeling vooral van conceptuele aard. Het gaat vooral om de vraag 'wat is waarom belangrijk op het gebied van sporten en bewegen in de school?' In het algemeen blijven concrete vertalingen naar de werkvloer achterwege. Op het grensvlak tussen wetenschap en praktijk opereren collega's met promotiestudies zoals Dirksen, Bovend'eerd, Tamboer, Crum, Stegeman, Timmers en Hey. Ze gebruiken hun ervaringen in functies of rollen die ze op universitair of HBO-niveau vervullen. Indirect zie je hun theorieën een plaats krijgen.

Op *praktijktheoretisch niveau* zijn bijdragen van individuen of groepen te vinden. Ze worden getoond in publicaties, workshops en presentaties op studiedagen. Voorbeelden geven de presentaties van de sportiefste school van Nederland. Hier zijn het vaak goed praktisch ingestelde vakleraren of vakleraren met specialismen als onderwijskunde of bewegingswetenschappen die uit hoofde van hun functie (lector, docent op een ALO, werkzaam bij de SLO in Enschede) geacht worden bijdragen te leveren aan de 'praktijktheorie met een grote P' te ontwikkelen of daartoe specifieke opdrachten krijgen. In Nederland zijn relatief complete praktijktheorieën ontworpen door opleiders én vakcollega's van de

CALO-Arnhem, later: Zwolle én de ALO- Groningen. De SLO heeft in opdracht van de KVLO en samen met groepen vakcollega's basisdocumenten voor het basis- (2001) en voortgezet onderwijs (2007) ontworpen die als raamwerken zijn te beschouwen voor een nadere theoretische en praktische invulling (praktijktheorie met een kleine p).

Een complete praktijktheorie (met die grote P) bestaat uit een vrij volledige beschrijving van opvattingen en onderwijsmethoden én de praktische vertaling daarvan in concrete handelingsaanbevelingen voor te geven lessen, het maken van plannen daarvoor én aanbevelingen voor het functioneren als professionele vakdocent en een professioneel werkend en lerend team of vaksectie. Het is een samenhangend (coherent) en consistent verhaal. De ontwikkelde theorie van de ALO-Groningen is daarin het meest compleet.

Op *beleidsniveau* van de vakvereniging (KVLO) is aandacht voor de professionele ontwikkeling van vakleraren onder andere door 'registerleraar LO' door nascholingen, studiedagen of audits en via het vaktijdschrift. Ideeën worden vaak breed gedragen, maar zijn vooral van bestuurlijke aard en qua inhoud oppervlakkig. In meer of mindere mate laten al deze groepen en mensen zich beïnvloeden door ontwikkelingen van buiten het vak zoals:

- ontwikkelingen in de samenleving en met name de sport/bewegingscultuur van jeugd
- ontwikkelingen in de sociale en medisch biologische wetenschappen met fundamenteel en toegepast onderzoek zowel in Nederland als in België, Duitsland, Engeland en de VS,
- onderwijsbeleid van de overheid en binnen de verschillende schooltypen,
- vanuit sport- en beweegervaringen in de ons omringende landen.

Ontwikkeling *op schoolniveau* bij vaksectie en/of individuele vakcollega's zijn niet direct zichtbaar en worden alleen door onderzoek zoals door Stegeman c.s. (2007) 'boven tafel getild'. Hier mixt de persoonlijke op verbetering van de omgang met leerlingen en collega's gerichte ontwikkeling zich met de eigen didactische én praktische (als voorbeeld) ontwikkeling. Een vakcollega kan op meerdere niveaus professioneel handelen: professioneel gedrag naar de lerende, ...naar andere professionals,...publieke professionaliteit en ... professioneel gedrag naar zichzelf⁷. Reflectie is er steeds onderdeel van. De aanname is: het is belangrijk voor je ontwikkeling⁸. Voorwaarden voor persoonlijke en vakontwikkeling zijn:

- persoonlijke mentale en fysieke (wekelijks tijd daarvoor beschikbaar) speelruimte: vrij zijn om zelfstandig en zelfgestuurd het eigen gedrag te verbeteren of te vernieuwen,
- experimenteeruimte c.q. een te beïnvloeden context die potentieel veranderd kan en wil worden: groepen leerlingen of vakcollega's in of buiten de school,
- beeld van een visie, een concept of 'verlangen naar de eindeloze zee' en de praktische realisering daarvan door een zich ontwikkelende praktijktheorie op methode- en praktijkniveau,
- een 'krachtige' leerwerkgeving die ondersteuning voor ontwikkeling kan bieden denk aan: informatiebronnen (literatuur en mensen), coachings- mogelijkheden en beloning of waardering.

Er is één absoluut noodzakelijke voorwaarde voor vakontwikkeling. Er moet sprake zijn van gerichtheid, een projectonderwerp van voldoende omvang en zwaarte. Het moet veel zelfstudie en onderzoek vereisen. We moeten in breedte en diepgang een uitdaging hebben . Pas dan leer je ervan!

Vakontwikkeling vindt op verschillende niveaus plaats (wetenschappelijk, praktijktheoretisch, beleids- en schoolniveau). De onderlinge beïnvloeding tussen niveaus is beperkt. Vakontwikkeling wordt soms wel en soms niet door een breder geheel van parallelle en verwante ontwikkelingen beïnvloed. Hoe meer dat gebeurt hoe meer verantwoord een praktijktheorie is.

Vakontwikkelingsbeelden

Vakinhoudelijke ontwikkeling richt zich op het verantwoord didactisch handelen in een school- of sportcontext. Het heeft met keuzes van opvattingen, inhouden én aanpak te maken.

In de keuzes van opvattingen, ook wel 'vakconcept' genoemd zie je variaties in de breedte van het spectrum. Hey (2006) als representant van de Zwolse school beperkt zijn blikveld tot bronnen van Gordijn, zijn oud-leerlingen en volgers of sterk verwante meedenkers en slaagt erin tot een consistent theorie-praktijkverhaal te komen. Het bewegingsonderwijs ontwikkelt zich natuurlijk niet alleen op het 'Gordijn'- eiland. In ons (bewegings)onderwijs vinden meer ontwikkelingen plaats. Neem het leerling-respecterend onderwijs⁹, de leerling- en leerprocesgerichte aandacht in het kader van het sociaal-constructivistisch idee over leren en de nadruk op het zelf gewilde, gemotiveerde en actieve leren¹⁰. Opvattingen zijn eerder door de 'grote drie' op ons vakgebied (Gordijn, Groenman en Rijdsdorp) geuit en nader genuanceerd. Ze zijn door individuele of groepen auteurs 'meegenomen'. Het resulteert op ons vakgebied tot 'meerdere min of meer samenhangende en al of niet volledige praktijkgerichte theorieën. Zoals dat ook met de 'grote drie' het geval was, ontbreekt onderlinge dialoog en debat in het vak over wat 'goed en gewenst' is. Er wordt op 'eilanden' gewerkt. Meerdere pedagogische, onderwijs en bewegingsopvattingen kunnen prima samengaan. Het spectrum aan opvattingen of visie kan breed zijn. Als het gaat om de vertaling naar de praktijk, kan er veel, mits die praktische vertalingen als 'niet in strijd met....' kunnen worden beschouwd. Opvattingen fungeren als 'negatieve afgrenzingscriteria...'

De kern van ons vak is: leerlingen beter leren sporten én bewegen door hen steeds meer zelf bewegings- en ensceneringsproblemen te leren oplossen.
--

Bij een bewegingsprobleemoplossing denken we aan 'kunnen scoren' en bij een ensceneringsprobleemoplossing aan 'het elkaar kunnen coachen bij het beter samen voetballen én het samen organiseren van een voetbaltoernooi tussen klassen van één leerjaar'.

Sporten kennen veel verschijningsvormen en vele manieren van beoefening. Door sporten kun je vergelijkend presteren, showen, je fitheid vergroten, bewegen om te bewegen, samen (gezellig) bewegen of avontuur en spanning beleven. Er kan worden deelgenomen aan georganiseerde en ongeorganiseerde sport binnen sportverenigingen of commerciële organisaties,....Het aanbod aan mogelijkheden is breed, gevarieerd en laat verschillende belevingen toe.

In het bewegingsonderwijs is 'veelzijdigheid in aanbod' een belangrijke pedagogische opvatting. Een breed en gevarieerd aanbod motiveert de jeugd, maar vereist wel leertijd om voldoende diepgang te kunnen realiseren. In een leerjaar is tien lessen basketbal nodig om 80% van de leerlingen tot enige leerervaring te brengen. Om het leereffect te vergroten is aandacht voor transfer nodig. Leer bijvoorbeeld dat tactische principes bij doelspelen niet alleen voor basketbal gelden. Denk aan: man tegen man verdedigen of 'als je de bal hebt, moet je naar twee zijden kunnen afspelen'. Je leert dus basketballen én spelen, judo'én én vechten, turnen én bedweden op, aan en over toestellen. Sportvormen zijn veranderbaar en spelregels kunnen op de mogelijkheden en interesses van leerlingen worden afgestemd. Sporten en bewegen vullen elkaar aan en zijn beide noodzakelijke inhouden. Met sporten doelen we op praktijken waar de school leerlingen mee moet laten kennismaken en iets van moet laten leren. Dat is onze missie van 'voorbereiden op de praktijk'.

Sporten zijn de authentieke praktijken. Sporten leren is doel en tegelijk middel voor een beter leren bewegen. Bewust leren door transfer onderstreept het belang van het 'leren leren' in de zin van toepassen van schema's, werkpatronen en vuistregels. We hebben op verschillende plekken al aangegeven. De nadruk in de school ligt op het verbindend en het samen(lerend) presteren. Het vergelijkend presteren kan aan een deel van de sport worden overgelaten.

De eerder genoemde 'grote drie' benadrukten het pedagogisch belang van het bewegingsonderwijs. Die prioriteit is niet meer verdwenen, maar krijgt wel een geleidelijk andere en meer gevarieerde invulling. Concepten, ook pedagogische, zijn beschreven verantwoordingen (besproken vakbeeld), af te leiden uit beschrijvingen van praktijken (gesproken vakbeeld) en/of zichtbaar in het handelen van vakcollega's op studiedagen bij workshops en zeker af te leiden uit hun dagelijks handelen (geleefde vakbeeld). De eerder zo sterk benadrukte vormingstheoretische benadering wordt een meer leertheoretische: hoe kunnen inhouden worden geleerd? Hoe realiseren we bedoelingen in een pedagogische context? Pedagogische opvattingen als meervoudige bewegingsbekwaamheid, veelzijdigheid, zelfstandigheid en sportgerichte bewegingseducatie vormen de grondslagen voor het leren en ontwikkelen van leerlingen. Leren binnen deze pedagogische context veronderstelt een motorisch, sociaal en cognitief leren in samenhang en langs leerlijnen door het afwisselend 'beleveneren-leren-leren' in lessen.

Bovenschoolse vakontwikkeling vindt thans niet meer door eenlingen, maar meer door groepen plaats. Anno 2006 zijn dat: ALO-Zwolle en ALO-Groningen met enkele zich regelmatig duidelijke uitsprekende auteurs. Waar Zwolle zich meer op vakinterne uitgangspunten richt probeert Groningen ook meer algemeen onderwijskundige theorieën en opvattingen op waarde voor het vak te schatten en daarin te integreren.

In het onderwijs herhalen zaken zich altijd en krijg je het gevoel van 'nieuwe wijn in oude zakken'. De voorbeelden liggen voor het oprapen. In de jaren zeventig en tachtig werd veel gepraat over 'doelen'. We kregen ze in vele soorten maten. Van algemene, via tussendoelen naar leerdoelen. Van algemene doelen naar specifieke doelen. Communale of individuele doelen? Motorische, sociale en cognitieve doelen in samenhang s.v.p. Eindtermen en kerndoelen, welke heb je. En nu weer competenties. Als je een beetje rekkelijk denkt zijn dat kwaliteitsdoelen. Iedereen schijnt ze dan ook belangrijk te vinden, want je krijgt er waslijsten vol mee op je bord met het verzoek te verantwoorden of ze gerealiseerd zijn. Steevast zie je op die fasen waarin doelen zo belangrijk worden gevonden een reactie in de zin van: ...maar het gaat om de inhoud....en denk in grote leereenheden zoals: ik kan lesgeven...ik kan voetballen.... ik kan samen met anderen toernooien organiseren. Waarmee je aangeeft toch bepaalde doelen in enige mate bereikt te hebben. 'Doelen' op zich zijn niet interessant. Het gaat om de verbinding met inhoud.

Het begrip 'thema's' geeft beter de verbinding aan tussen 'doel en inhoud'. Met een spelthema als 'individueel spelen' bedoel je dat een kind bij basketbal of voetbal zich met de bal kan voortbewegen, kan versnellen, van richting kan veranderen. Kortom: de bal en hij/zij zijn vriendjes. Elk kind zal afhankelijk van de gegeven tijd daar in meer of minder mate 'vriendje' mee kunnen worden. Er kunnen dus minimum, medium en maximum doelen worden geformuleerd die aangeven dat 90%, 60% of 30% van de kinderen iets bereikt hebben. Maar....dat kan alleen maar interessant voor de leerling zelf zijn. Als lesgever kun je dat constateren en je eventueel voornemen er de volgende keer langer mee aan de slag te gaan of ze meer op maat aanwijzingen te geven. Het gaat er bovendien om wat een leerling met die balbehandeling er in een wedstrijd mee kan. Dat is de meesterproef. Het beste doel is: 'ik wil in een wedstrijd beter gaan spelen...' en dan vervolgens nadenken en uitproberen op welke punten dat zou kunnen. Maar wel voor jezelf. Ik heb als lesgever mijn doel bereikt als ik leerlingen op stoom kan brengen. Ze gaan proberen zichzelf te verbeteren. Daarmee merk je dat steeds terugkerende aandachtspunten in het onderwijs zich wel ook steeds weer op een andere manier manifesteren. De winst van het denken in competenties kan zijn:

- het gaat om grote leereenheden,
- het gaat om zinvolle totalen uit een praktijkgebied zoals bijvoorbeeld 'voetbal'; het is dan een 'authentieke praktijktoets',
- je kunt het op verschillende gedragsniveaus uitvoeren en die kun je beschrijven, waardoor je weet krijgt van het niveau waarop je het uitvoert,
- je wilt je uitvoering van zo'n leereenheid verbeteren: beter gaan voetballen in een partijtje. Er is een persoonlijke inbreng voor nodig.

Maar...ze worden vooral vaak opgevat als doelen met eindeloze detailleringen in criteria. De verbinding met inhoud wordt dan vaag. Voor mij gaat het om de uitvoering van een taak (speel een voetbalwedstrijdje), waarvoor steeds meerdere competenties tegelijk nodig (kijk op het spelletje hebben, elkaar helpen, spelvaardig zijn en het spel proberen te ontwikkelen) zijn en waar de gerichtheid op één of meer thema's ('individuele balbehandeling) de leeraccenten aangeeft. Kortom: koppel doel en inhoud.

Ontwikkelingen zijn optredende prioriteiten in aandacht en die herhalen zich, maar altijd wel met iets erbij. Steeds blijft de vraag: wat doe je ermee? Is het voor je eigen handelen te gebruiken of niet?

Vakontwikkelingsthema's

Vanaf 1970 zijn de inhoudelijke *thema's* van vakdidactici vooral de volgende.

- Relatie school én sport; leren sporten en/of leren bewegen?

Vanaf pakweg de zeventiger jaren is het begrip 'sport' verbreed en kent het vele verschijningsvormen. Sporten maakt belevingen mogelijk zoals 'bewegen om het bewegen, bewegen

om te showen of bewegen om avontuur/spanning te beleven' naast het aloude 'bewegen om te presteren'.

Sporten op school betekent: de kern van een sport met zijn technieken, tactieken en gewoontes gebruiken én vertalen naar en aanpassen aan de mogelijkheden van leerlingen. Dus...

- boksen wordt o.a. 'elkaar nét en ontspannen raken'
- voetballen wordt o.a. vier tegen vier of zeven tegen zeven spelen
- turnen wordt o.a. saltospringen in een net of zeil

Presteren is vooral vergelijken met jezelf, een samen presteren en zo mogelijk komen tot samenwerkend leren. Sporten en bewegen vindt in het onderwijs altijd binnen een pedagogische context plaats. Zelfstandigheid, sportgerichte bewegingseducatie, meervoudige bewegingsbekwaamheid, veelzijdigheid (breed aanbod mét diepgang) zijn daarvan de peilers. Het is wel sport- én bewegingsonderwijs. Laten we het doen in acht lessen voetbal in één periode om een beetje beter te leren voetballen én beter te leren spelen!

Vakontwikkeling vindt al doende plaats onder invloed van bijvoorbeeld ontwikkelingen in het onderwijs of de sport. Een voorbeeld van een ontwikkeling in het onderwijs die ons vak beïnvloedt is het 'competentiegericht leren' gericht op het leren van (sport)praktijken, met pittige taken en het ontwikkelen van competenties als: kijk op het leren bewegen, ontwikkelen van plannen en middelen, begeleiden en reflecteren én het in praktijk kunnen brengen. Beoordelen van gedrag op niveaus is hier direct mee verbonden.

We volgen ook in enige mate de ontwikkelingen uit de (jeugd)sport. Denk aan de 'Zeister visie' (KNVB) of de recent gepubliceerde aanpak van onze nationale hockeycoach: ...verbeter niet de fouten, maar verbeter waar spelers sterk in zijn – laat het team de gevolgen van de fouten opvangen – richt je niet op resultaten, maar op taken en handelingen – spelers moeten zelf leren nadenken en handelen – het gaat om samenwerkend leren...'

- Wat is leren? Wat is onze missie?

Ooit vergeleek Bart Crum ons vak met een meerkleurige lolly: 'het vak is overal goed voor'. Toen, maar nog steeds, zijn we erg ambitieus. Te..als u het mij vraagt. Enige soberheid zou ons beter passen. Wat wil je de kern van het vak noemen?

Mijn keuze – en ik weet dat ik daar niet alleen in sta - is: leer leerlingen sporten én bewegen. Een gerichtheid op sportgerichte bewegingseducatie. Leren oplossen van bewegings- en regelproblemen op basis van motorische, sociale en cognitieve leerervaringen. Het motorische krijgt van mij prioriteit. Het leren is een doorgaand proces langs leerlijnen. Het werkt op korte én lange termijn. Een 'leerlijn voetbal' op school loopt van het spelen van een eindspelvorm als één tegen één tot en met zeven tegen zeven met twee doelen. Het wordt afgewisseld met aandacht voor basisspelvormen zoals bijvoorbeeld vier tegen twee met twee doelen, als spelproblemen niet direct door coaching zijn op te lossen. Een onderwijsvak zoals LO móet een leervak zijn.

- Wat is onze 'body of experience and knowledge'? Wat zijn onze criteria voor de keuze van inhouden?
- Bewegen is handelen – bewegen is gedrag: is het verschil van belang?
- Leren we leerlingen problemen op te lossen of vaardigheden te beheersen? Wat heeft prioriteit?
- Gaat het om bewegen als doel of bewegen als middel voor een betere gezondheid?

Tussen bewegen en gezondheid bestaat een indirect verband. Het gaat hier vooral om het positief beleven van sporten en bewegen. Dat kan tot een positieve bewegingsattitude leiden en een levenslange behoefte om actief te bewegen. Het is mooi meegenomen, maar een nevenproduct. Tot 'gezond' hoort ook een 'veilig bewegen'. Het is een belangrijke voorwaarde voor plezierig bewegen. Voor ons vak gaat het om leren hoe je jezelf kunt leren fit te krijgen en te houden. Daarnaast onder welke condities 'veilig' sporten en bewegen kan plaatsvinden. Mijn voorkeur is om dit alles, al bewegend, in het eerste leerjaar van het VO aan bod te laten komen.

- Hoe zelfstandig en zelfsturend mag je als leerling handelen opdat situaties 'veilig' blijven?

Topics in de onderwijsontwikkeling komen in de loop van jaren steeds weer terug, maar wel in een ander jasje. Er is dan altijd iets toegevoegd of iets nieuws krijgt accent. Voorbeelden zijn

'zelfstandigheid' en 'differentiatie'. Het is dus niet vreemd als iets je bekend voorkomt. Maar kijk er wel goed naar, want je kunt er wat van leren. Een goede docent zorgt voor een potentieel breed repertoire aan didactische modellen, werkpatronen en vuistregels die de aanpak in het lesgeven variatie geeft én afstemming op de groepen leerlingen. Een goede docent streeft steeds naar verbetering van dat potentieel.

Het 'nieuwe leren' is een onderwijsontwikkeling die zich ook in het bewegingsonderwijs heeft ontwikkeld. Het is een koppeling van:

- sportgerichte bewegingseducatie: een beetje beter leren voetballen (minimaal acht lessen) én leren spelen (benutten van transfer) – leren sporten én bewegen!
- geleidelijk meer zelfstandig en zelfsturend alleen én samen leren handelen!
- ontwikkelen van een meervoudige bewegingsbekwaamheid: motorisch, sociaal, cognitief leren in samenhang en langs leerlijnen: van bewegings- én ensceneringsthema's!
- veelzijdig en breed aanbod, maar wel met diepgang (beleven, leren én leren leren!)
- leren-op-maat: differentiatie naar niveau, interesse én manieren van leren 'sporten en bewegen'(vakleren)!

Alle aspecten zijn in de loop van de jaren in de vakdidactische theorie te vinden geweest en vallen nu samen. Accent hierin is de oplevende aandacht voor 'individuele vakleerprocessen'. Dat kort neerkomt op: maak uw didactiek inzichtelijk en toepasbaar voor leerlingen. Uw modellen, werkpatronen en vuistregels leren leerlingen zelf en steeds zelfstandiger toe te passen.

Wij typeren het in Groningen als 'actief leren onderwijzen'! Het streven is leerlingen te motiveren tot: 'leren is leuk in leuke leeromgevingen, een leven lang'. Maar ...deze invulling komt van vakdidactici en wordt door nog maar 15% van de collega's gepraktiseerd. Onderwijs in sporten en bewegen heeft als kerndoel: 'slim, sportgericht, zelfstandig bewegings- en ensceneringsproblemen leren oplossen'. Ensceneringstaken richten zich op het zelf leren organiseren, ontwikkelen en ontwerpen van bewegingsactiviteiten en/of –situaties.

- Wat zijn de beelden van een vakprofessional en hoe professioneel werkend en lerend behoort een team of vaksectie te zijn?

Vakontwikkeling verloopt selectief. Het is vooral een persoonsgerichte vakontwikkeling. Bij maar 20% is de vakontwikkeling gericht op het beïnvloeden van de eigen vaksectie. Het proberen elkaar op scherp te zetten. Bij 5% van de collega's is de behoefte en de durf de vakontwikkeling 'buiten de poort' te richten. Dat zijn de auteurs van vakpublicaties, collega's die op studiedagen workshops of presentaties geven. Vakontwikkeling is voor het grootste deel dus een erg 'stil' verlopend proces. Bewuste ontwikkeling en deelname aan zelf gekozen 'leerprojecten' zie je bij slechts 10% van de collega's. In deze gevallen stimuleren collega's elkaar tot leren. Het is de eigen passie voor het vak, die deze behoefte creëert. Leerlingen vragen hier niet direct om. Als het maar 'leuk' is. Omdat prikkels ontbreken, we nauwelijks 'goede praktijk'-ervaringen met elkaar delen, we niet kritisch met elkaar bevragen is ons vakdidactiek weinig ontwikkeld. Ook wij moeten leren actief te leren functioneren in ons beroep. Het is eenvoudig om ons 'druk' op te leggen. Het maakt met zo'n inspanning ons beroep spannender en gevarieerder. Haal daarom ontwikkelingsprikkelers uit eigen ambitie, inspirerend gedrag van collega's binnen een vaksectie of schoolteam, gedrag van 'goede' vierdejaars studenten in leerprojecten met u, als coach en een opleider; gedrag van vakcollega's die iets durven te vertellen. Zie de hier en daar uitgevoerde projecten zoals de ontwikkeling van basisdocumenten of ons project 'teaching games for active learning' én gebruik vakliteratuur.

- Welke speelruimte geven we sportorganisaties binnen het bewegingsonderwijs?
- Wat is gedoseerd veranderen? Veranderen we aanpak en/of inhoud?
- Beoordelen om te selecteren of om te motiveren?

Tussen de collega's die vakontwikkeling 'naar buiten toe' nastreven is weinig discussie. Ontwikkeling is persoons- en/of groepsgebonden. Het lijken soms stromingen die hun eigen bedding zoeken. Tussen de verschillende benaderingen bestaan de nodige overeenkomsten. Bepalend voor de toepassing van theorieën blijkt de opvatting over 'leren' voor leerlingen en van de docent zelf te zijn¹⁰. Zie figuur 1.

Leren van lln. is kennismaken met een veelheid aan sport- en bewegingsactiviteiten in enkele lessen en vooral gericht op het 'samen als plezierig beleven'. Bij 70%	Leren van lln. is motorisch leren of leren van sport-/bewegingsvaardigheden die meestal in een complexer geheel van een spel, een combinatieoefening bij turnen, een dans of een meerkamp bij atletiek kunnen worden toegepast. Werken met leerlijnen voor vaak alleen de korte termijn en soms op lange termijn. Bij 15%	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 15%
<i>Functioneren van de sectie.</i> Er worden alleen en beperkt organisatorische afspraken gemaakt en er vindt relatief weinig overleg plaats. Kenmerk: samenwerking is erg beperkt, wel collegiale sfeer.	<i>Functioneren van de sectie.</i> Er worden organisatorische en programmatische afspraken gemaakt en er vindt enig en regelmatig overleg plaats. Kenmerk: samenwerkend op enkele punten en in enige mate collegiaal.	<i>Functioneren van de sectie.</i> Er worden vele afspraken gemaakt over organisatie, programma en aanpak/ beoordeling en er vindt frequent overleg plaats. Kenmerk: professioneel samenwerkend en soms ook een lerend team.
<i>Beeld van eigen leren.</i> Leren verbreden van de eigen praktijkcompetenties door zoeken naar nieuwe bewegingsvormen en – activiteiten.	<i>Beeld van eigen leren.</i> Leren de eigen praktijk-competenties op niveau te houden en systematisch te ontwikkelen	<i>Beeld van eigen leren.</i> Leren de eigen praktijk- en didactische competenties (visie hebben, ontwikkelen, coachen van elkaar en organiseren/lesgeven) steeds verder te ontwikkelen

Figuur 1. Samenhang van opvattingen én functioneren

Typierend voor de verschillende praktijkbeelden is de rol van de vaksectie. Het is aannemelijk dat als 80% van de vaksecties disfunctioneert ook de vakontwikkeling op een school weinig van de grond komt.

Vakontwikkeling is in eerste instantie een persoonlijk gebeuren. Iedereen doet het. Je ontkomt er niet aan als je het eigen vak serieus neemt en de kinderen optimaal wil laten leren sporten en bewegen. Vakontwikkeling is gebonden aan persoonlijke interesses of waardegebieden. Wat vind jij als leraar belangrijk in je vak? Het kiezen van uitdagende bewegingsactiviteiten is voor de meeste collega's het belangrijkste. Voor een deel ook: hoe leer ik leerlingen sporten en bewegen. Daardoor ontstaat aandacht voor leerlijnen. Een klein deel is gericht op de aanpak en het beoordelen.

Vakontwikkeling is pas optimaal als collega's elkaar willen beïnvloeden en met elkaar ervaringen willen delen. 'Ik word op scherp gezet' is een dan veel gehoorde uitdrukking. We constateren dat slechts 20% van de vaksecties 'voldoende' in professionele zin functioneert. Er vindt gezamenlijke werkplanontwikkeling plaats, er wordt enig beleid gevoerd en het elkaar regelmatig coachen is ingebouwd. In dat geval blijken condities als:

- elke docent heeft een dagdeel per week vrij voor ontwikkeling ook al wordt de tijd op andere manieren benut.
- een jaarlijks leerproject fungeert als aanjager van de ontwikkeling,
- in het team is een mengeling van specialismen aanwezig op het gebied van 'visie hebben', 'ontwikkelen en onderzoeken', 'coachen' én 'praktisch uitvoeren',

....ruim aanwezig.

Pas met zo'n insteek en deze condities kan een vaksectie gaan functioneren als een professioneel werkend en lerend team. Zie voor de kenmerken daarvan: hoofdstuk 2.4. Dit is één vorm. Een tweede vorm is het deelnemen aan een leernetwerk of COP ('community of practice'). Varianten zijn:

- leernetwerk op vrijwillige basis en vergelijkbaar met LBO;

- samenwerkingsnetwerk tussen werkveldcoach, student en opleider in éénjarig leerproject en vergelijkbaar met OMALO;
- vakontwikkelingsproject van opleiders, trainer-coaches op HBO-niveau, vakleraren en vergelijkbaar met TGFAL.

Om vakontwikkeling wél te doen slagen is nodig dat...

- vaksecties worden gecoacht in het beter functioneren,
- leernetwerken van bijvoorbeeld opleiders en vakcollega's die rol deels overnemen of als aanvulling daarop dienen,
- vakcollega's zich beelden van een meer activerende didactiek (het 'actief leren onderwijzen') zelf, theoretisch en praktisch, eigen kunnen maken.

Beelden en betrokkenheid

Ons vak is relatief aantrekkelijk voor alle betrokkenen. Leerlingen zien er een ontspanningsmogelijkheid in en in ieder geval een vak dat 'anders' is dan de andere vakken. 'Leren' is hier in hun ogen niet direct aan de orde. Wél een per definitie breed aanbod aan bewegingsactiviteiten. Het programma is in dat opzicht in ieder geval veelzijdig. Voor de school geeft het vak en zeker als de vakcollega's ook voor een schoolsportaanbod kiezen een bijdrage aan de sfeer op school. Het is een goede tegenhanger voor het vele kennis verwerken bij het grootste deel van de andere vakken of vormingsgebieden. Datzelfde voordeel onderkennen de ouders. Vakleraren zijn vaak goede organisatoren en regelaars en daarom ook op meerdere andere taken in de school inzetbaar. De vakleraar zelf heeft van z'n hobby zijn beroep gemaakt. De opleiding is gevarieerd en maakt je als lesgever redelijk allround. Wettelijk gezien is het bijzonder dan ons vak nog steeds enige bescherming krijgt in de vorm van een voor de school verplichte minimum lessentabel. Sporten en bewegen draagt bij aan het verkrijgen van een positieve sport- en beweegattitude in de zin van graag en frequent bewegen en interesse daarin hebben. Bewegen is één van de aspecten van een actieve leefstijl die ervoor kan zorgen dat kinderen verstandig en - hier - dus gezond leven. Als het vak onder druk staat is dit het eerste argument: voorkom dikke kinderen....laat ze sporten....gym moet! Deze gezondheidsdoelen worden er vanuit politieke overwegingen bijgesleept en dekken niet de realiteit van de werkelijke vakdoelen. Vakontwikkeling beweegt zich tussen het ambachtelijk ontwikkelen, het krijgen van routines en het verbeteren daarvan én het innoverend handelen, het meer creatief omgaan met inhouden en aanpakken, het zoeken van nieuwe wegen. Een goede balans is gewenst. Te routineus handelen of te innovatief willen zijn is ongewenst en leidt tot rigide handelen of tot het bouwen van luchtkastelen dat aan leerlingen voorbij gaat. Aan de hand van 'actief leren onderwijzen' worden (aanstaande) vakleraren getraind in het zoeken van die balans.

In het algemeen heeft het vak echter ook tekorten en dat ligt aan de betrokkenheid van de vakleraren. Om het plezier voor leerlingen erin te houden is het aanbod veelzijdig maar wordt elke bewegingsactiviteit maar in enkele lessen aangeboden. Van beter leren voetballen, turnen of judo'en is geen sprake. Ze leren ook niet beter spelen, bewegen op, aan en over toestellen of vechten omdat systematische ontwikkeling en bewust gebruiken van transfermogelijkheden veelal ontbreekt. Leerlijnen worden door een klein deel van de collega's gebruikt. Leren én leren leren komt door het tijd-per-activiteit-tekort heel weinig aan de orde. Er overheersen drie praktijkbeelden waarvan meerdere aspecten hoog correleren¹¹. Zie paragraaf 1.5. De aanpak van de doorsnee vakdocent is die van 'entertainer' of 'trainer' en niet die van 'teacher'. Crum schetste de typerende aanpak vanuit het perspectief van de leerling in de jaren zeventig als volgt. Ze zijn door mij wat bewerkt en aan deze tijd aangepast. Zie figuur 2.

<i>Entertainer</i>	<i>Trainer</i>	<i>Teacher</i>
In het nu bijna afgelopen schooljaar waren de lessen LO aangename onderbrekingen van de leerlessen in de andere vakken. In plaats van leren stond ontspanning voorop. Onze docent(e) vindt gym een	In het nu bijna afgelopen schooljaar waren de lessen LO best inspannend. Er werd veel en intensief bewogen en we moesten veel vaardigheden leren. Het verbeteren van de conditie was weliswaar geen	In het nu bijna afgelopen schooljaar waren de lessen LO uurtjes waarin we behoorlijk veel moesten leren. Wat dat betreft was er niet zoveel verschil met andere vakken. De docent(e) vond het belangrijk

<p>heel ander vak dan de gewone vakken en vindt plezier hebben in de gymles het belangrijkste. Hij/zij gaat er vanuit dat je later ook wel aan sport zult doen wanneer je gym nu leuk vindt. Achter de lessen zat geen duidelijk planmatige aanpak. Nu weer deden we dit, dan weer dat. meestal werd er iets gedaan, wat wij leuk vonden. Als er teams moesten worden gemaakt, mochten we die zelf kiezen. Als de docent(e) de groepsindeling maakte werd er duidelijk rekening gehouden met onze voorkeur. Tijdens de les werd er niet zo veel aandacht gegeven aan de technische of tactische kanten van onze manier van bewegen. Het leuk met elkaar bezig zijn vindt de docent(e) belangrijker dan dat we allerlei dingen oefenen en leren. Onze vorderingen op sportgebied worden eigenlijk nooit getoetst. Onze docent(e) is tevreden over de les als wij deze leuk vonden en wanneer de les ordelijk verliep.</p>	<p>doel maar daarover moesten we wel beschikken om mee te blijven doen. Het leren van sportvaardigheden kreeg de meeste aandacht en al die afzonderlijke vaardigheden moesten we daarna in meer complexe vormen toepassen. Toch was de tijd daarvoor weer relatief beperkt. Hoewel een activiteit later wel eens weer in enkele lessen aan bod kwam bleek het leren van eindvormen lastig. De lessen hadden een systematische aanpak. Na de warming-up overheersten het enigszins systematisch leren van eindvormen én vaardigheden. Regelmatig deden we een circuittraining als training van vaardigheden of duurlopen. Er werd veel op gelijk niveau met elkaar gesport. Inzet was belangrijk voor een goede beoordeling. Toetsen van vorderingen gebeurde een enkele keer indirect door de organisatie van toernooien. Onze docent(e) regelt het meeste zelf. Wij volgen.</p>	<p>dat we veel en gevarieerd samen leerden én iets leerden over sporten en bewegen. Achter de lessen zat een duidelijk planmatige aanpak. Vaak waren we een aantal lessen na elkaar met zelfde dingen bezig. We moesten dan vooral tactisch en soms technisch een spel beter proberen te spelen. Er werd ook aandacht geschonken aan samenwerkend leren. Het samenstellen van teams hing af van wat er geleerd moest worden. Soms in vaste en soms in teams met wisselende samenstellingen. Soms gebeurde de samenstelling op basis van niveau en soms op basis van interesse. Het begrijpen, integreren en toepassen van kennis speelde een belangrijke rol. Evenals: motorisch, sociaal en cognitief leren. Dat gebeurde steeds na een fase waarin het lekker bezig zijn, het beleven, centraal stond. We konden de taken deels zelf uitvoeren en de docent(e) begeleidde ons daarbij. Het beoordelen gebeurde op basis van periodetaken én gedragsniveaus. Ze worden enkele keren herhaald en spelen een rol in het eigen leerproces.</p>
--	--	--

Figuur 2. Drie praktijkbeelden volgens Crum.

De neiging tot innoveren is gering. Dat geldt ook voor inhouden. De aanpassing aan de interesses van de jeugd, de trends, en met voorbijgaan aan rages, is beperkt. Leercondities ontbreken. Van leren kan dan pas sprake zijn als de volgende condities aanwezig zijn.

- 1 Er is een relatief breed aanbod aan sporten of bewegingsgebieden (voetbal, judo, bewegen op muziek, ...), maar hiermee wordt ook naar de nodige diepgang in het leren gestreefd. Beter leren volleyballen betekent dat 'een spel vier tegen vier in de breedte van de zaal' in de loop van de lessen beter gespeeld wordt. Vooral tactisch wat mij betreft. 'Beter spelen' betekent je verbeteren in het plaatsen van de bal, het scoren, opvangen van de bal, je opstelling in het veld afhankelijk van je verwachting waar de bal heen zal gaan of wie je zal gaan aanspelen. Beter spelen is: op meerdere aspecten van het spel beter gaan handelen! Dat kun je in gedragsniveaus beschrijven. Vooruitgang wordt geboekt binnen een niveau: 'ik doe meer aspecten goed' of je bent een niveau vooruitgegaan: 'je voldoet aan 70% van spelaspecten op een volgend niveau'. Om plezier in het leren spelen te krijgen is een vooruitgang van 'één niveau' nodig. Als leraar ben je pas tevreden als dat bij 70% van je leerlingen, bij een bepaald spel, het geval is. Daarvoor zijn al gauw tien lessen volleybal nodig. Bij praktijkbeeld A zijn dat

echter twee of drie lessen en bij 'B' vijf of zes lessen. Hiervoor is elke week één enkel lesuur in een periode van vakantie tot vakantie nodig.

Het leren richt zich hier op het leren verbeteren van een 'eindvorm'. Eindvormen bij bewegen en muziek is 'een dans in een groepje van vier leerlingen, een wedkamp bij judo of boksen, een meerkampvorm bij atletiek of het uitvoeren van meerdere sprongen in een bewegingsbaan bij turnen.

- 2 Tien lessen geeft de speelruimte om bijvoorbeeld een spel te *beleven*, er iets van te *leren* en ook nog te *leren leren*. Het krijgt afwisselend aandacht. 'Leren leren' betekent leren hoe je jezelf en anderen beter kunt leren volleyballen. Voorbeeld: leren van tactische principes. Er wordt sociaal wat geleerd (tactisch spelgedrag), *motorisch* (geplaatst spelen van de bal) en *cognitief* (er zijn tactische en technische principes). Afwisselend is de aandacht gericht op *spelthema's* (scoren?) en *ensceneringsthema's* (organiseren van een toernooi). Een volleybalcompetentie verwerven bestaat dus niet alleen uit het spelen van een eindvorm maar bijvoorbeeld ook uit het door leerlingen samen organiseren van een toernooi. Met dat laatste krijgt leren een zinvolle afronding en een doel.
- 3 Als je wilt dat leerlingen steeds zelfstandiger alleen en met elkaar problemen oplossen moet je daar behalve de taken ook weer de tijd voor geven. Die tien lessen volleybal leren leerlingen in zo'n leerjaar het spel een heel klein beetje beter te spelen. Dat gevoel van 'het lukt me beter' motiveert. Daar zouden we overigens niet tevreden mee moeten zijn. Leren beter volleyballen kan samengaan met 'leren om beter een trefvlakspel te spelen'. Tactisch handelen bij badminton en volleybal hebben overeenkomsten. Geef hen dat inzicht door hen er de tijd voor te geven dat in de gaten te krijgen!

7.3 Onderwijsontwikkeling

Onderwijs ontwikkelen vindt net zo plaats als het ontwikkelen van het voetballen van het Nederlands elftal. Elke Nederlander heeft een uitgesproken mening over wie erin moet, hoe er gespeeld moet worden en weet bij verlies wie er beter gewisseld had kunnen worden. Het verschil is dat de bondscoach wel beslist. Dat is in het onderwijs niet zo. Iedereen die in onderwijs een leidinggevende of coördinerende rol vervult denkt dat hij/zij ook de aangewezen is voor het goed ontwikkelen van het onderwijs. Ongetwijfeld bestaan die talenten, maar meestal is een rampzalig verloop van ontwikkelingen te voorspellen. Voordat de wijze waarop aan de orde komt, kijken we eerst naar de inhoud van veranderingen.

In het onderwijs ontstaan met enige regelmaat nieuwe trends of accenten. Deze worden gestimuleerd door overheidsbeleid, maar dat kunnen ook (groepen van) scholen zelf zijn. Het vindt plaats op zowel het niveau van het basis- als hoger onderwijs. Onderwijsontwikkelingen en –veranderingen vinden doorlopend plaats. De omlooptijd van de toepassing van een ontwikkeling of verandering varieert op landelijk niveau van drie tot zeven jaar. Op schoolniveau van twee tot vier jaar. De aandachtspunten zoals 'meer zelfstandig of zelfsturend leren', 'op individuele maat afgestemd leren', 'leren van praktijkrelevante competenties' komen in de loop van de jaren op verschillende niveaus (van basis- tot hoger onderwijs) maar ook herhaald terug. Bij die herhaling is altijd sprake van verbreding of verdieping en in ieder geval met wat andere accenten. Een voorbeeld is 'differentiatie' dat eind jaren zeventig en begin jaren tachtig veel aandacht kreeg en anno jaren 2000 terugkeert met nadruk op 'differentiatie in wijze van feedback' en 'meer aansluiten bij leerprocessen van leerlingen'.

Theorieontwikkeling al of niet op basis van onderzoek geven hiervoor de nodige impulsen.

Initiatieven van scholen gebeuren vaak om PR redenen. Scholen willen zich graag onderscheiden om aantrekkelijk voor leerlingen en hun ouders te zijn en proberen met 'tweetalig onderwijs' of 'veel onderwijsmogelijkheden' een brede markt en doelgroepen aan te spreken. Scholen conformeren zich vaak aan landelijk onderwijsbeleid of richten zich op een specifiek aspect daarvan. Zo vullen de 'Iederwijs'-scholen met hun vrije leren een extreme variant in van 'leren op basis van eigen verantwoordelijkheid en zelfstandigheid'.

Het MBO gaat competentiegericht leren invoeren. Medio 2007 wordt geconstateerd dat de regie zoek is, de toezicht op de kwaliteit tekort schiet, en leraren worden onvoldoende over hun nieuwe rol geïnformeerd. Bestuurders, leraren, ouders en leerlingen dreigen af te haken terwijl ze de noodzaak van de nieuwe onderwijsmethode, als antwoord op de hoge schooluitval en de gebrekkige aansluiting op de beroepspraktijk onderschrijven. In dezelfde periode blijkt dat leraren met name in het VO te weinig worden bijgeschoold. Aan bijscholing van managers wordt tien keer zoveel besteed dan aan

bijbscholing van leraren. In het bedrijfsleven wordt per jaar per werknemer €473 besteed en in het onderwijs €284 euro per jaar per leraar. Dat blijkt uit de 'Aandachtsgroepenmonitor 2006' van het ministerie van onderwijs.

In het hoger beroepsonderwijs is een trend 'het maken van veel eigen keuzes' een invulling daarvan. In beide gevallen zo extreem dat de kern van leren in een bepaalde richting en op of voor een bepaald praktijkgebied onduidelijk wordt.

Af en toe grijpt Edo wel eens naar zijn pen. Als overleg over 'veranderingen' ontbreekt of volstrekt onvoldoende is, is een open brief een mogelijkheid. Zoals deze.

'Ik maak me erge zorgen'. Ongeveer twee maanden geleden sprak een te kleine groep collega's hun zorgen uit over een werkstuk van de schrijfgroep die op korte termijn een studiegidstekst moest aanleveren. Hulde dat het gelukt is. De snelschrijfgroep heeft zich inmiddels de status van 'werkveldleider' en strategiegroep weten toe te eigenen. Elk jaar staat er veel onder tijddruk en zeker de studiegidsteksten. Het is knap als je, zoals dit jaar, onder het mom van 'we maken en studiegidstekst' tegelijk een gehele onderwijsreorganisatie doorvoert. Had ik niet eerder ergens gelezen. Met formats, taken, criteria en toetsrichtlijnen wordt vervolgens alles dichtgetimmerd. Zelfs de benodigde literatuur is voor je uitgezocht. Dat wordt leuk werken hier. Een docent wordt een turver die afvinkt wanneer een leerling iets af heeft. De gevolgde aanpak is om de volgende redenen interessant.

1. Verander topdown. Sla rustig alles in de wind waarmee valkuilen kunnen worden voorkomen. Denk dat het krijgen van draagvlak een kwestie is van lang genoeg hersensspoelen en veel herhalen óf zeg dat we beslist een deadline moeten halen en dat we daarna wel verder praten. Denk niet dat veranderen altijd een mix is van wat 'goed' werkt en wat interessant 'nieuw' lijkt. Schiet gewoon door en sla onderwijs- kundige onderzoeken of ontwikkelingen in de wind. Volg onze 'leiders' maar.
2. Laat beslist geen zelf denkende, elkaar ontwikkelende, lerende teams ontstaan. Voeg gewoon wat mensen bij elkaar. Kijk niet naar de noodzakelijke expertises, elkaar aanvullende competenties of nodige specialismen per team. Elke 'aap kan immers leren waterskiën'? Pers ze in een keurslijf, zeg dat ze vanaf nu verantwoordelijk zijn en beperk hun sturingsmogelijkheden. Wijs natuurlijk ook per team een 'leider' aan. Het zelf benoemen van een roerganger is immers te link.
3. Veeg goede programma's of interessante aanpakken uit voorgaande jaargangen gewoon in de hoek. Doe het per definitie anders. Vraag je niet af of het wel verbeteringen zijn. Verander nooit geleidelijk en geef betrokkenen niet de kans programma's en toetsen bij te stellen. Constateer dat niveau én manier van leren van onze leerlingen hartstikke mager is, maar doe geen onderzoek naar redenen. Doe gewoon alles anders en kijk blij de wereld in.

Ik heb hier allemaal zorg over. Maar er is meer: vraaggestuurde aanpak, leerling centraal óf zelfstandig keuzedwang. Onderwijsopvattingen worden vaak domweg gevolgd. Doordinking vindt onvoldoende plaats. Dat doen veel scholen. In het land van blinden is immers één oog koning. Laten wij dan proberen die 'koning' te zijn. Verander eens geleidelijk, denk na over vertalingen naar onze schoolsituatie en mix met wat op de werkvloer als 'goed' werd ervaren. Kies eens op basis van inhoudelijke overwegingen.

'Moeten kiezen' is goed als je voldoende overzicht over wat op een bepaald gebied relevant is en wat je daarvoor dan moet kennen en kunnen. Dat overzicht hebben velen niet. Achter het maken van die keuzes zit nóg een bijzonderheid: 'competenties zijn *niet* van de context afhankelijk'. Dat is een denkfout. Competentieontwikkeling is namelijk *wel* contextafhankelijk. En wij maar zoeken naar gelijke criteria en gelijke niveauomschrijvingen. In onze situatie en op dit moment werken we op verkeerde plekken, maken ons druk over de verkeerde dingen en nemen van eerdere veranderingen het verkeerde over. Wie heeft daar dan geen zorg om? Een valkuil van veel veranderingen is het ontbreken van samenhang in ontwikkeling: het denken daarover en de vertaling in concrete acties. Ontwikkeling vereist een breed draagvlak, geleidelijkheid en 'vernieuw wat beter lijkt met wat goed werd bevonden'.

Ontwikkelingen verlopen op verschillende niveaus. Die 'niveaus' kunnen betrekking hebben op niveaus van onderwijstype, schoolniveaus, teamniveaus (vakgroep, leerjaar/team of afdelingsteam) en docentniveau. Een voorbeeld van beleid op schoolniveau.

In een poging een duidelijk koers uit te stippelen heeft een opleiding in 2007 haar identiteit in kernwaarden benoemd. Niet dat deze nieuw zijn, maar ze worden herhaald om de koers aan te geven. Onder de stimulerende uitdrukking 'teach as you preach' wordt de volgende belofte aan de medewerkers gedaan:

'...er werken mensen die letterlijk en figuurlijk houden van bewegen. Sportieve mensen die zich constant afvragen: hoe kan sport en bewegen bijdragen aan de kwaliteit van de samenleving? ...is een werkgever die oog heeft voor mensen met een missie, mensen die inspirerend en eigenzinnig zijn....*biedt elke medewerker ruimte voor professionele ontwikkeling*, maar stelt hoge eisen aan onderlinge betrokkenheid en samenwerking. Ventraal staat het leerzame contact tussen werkveld, studenten en medewerkers...de organisatie creëert faciliteiten voor die wisselwerking. Medewerker zijn betekent 'je werk goed doen', 'het beste uit jezelf halen', maar ook 'samen verder komen, permanent leren'. Teach as you preach is een belangrijk motto...en dat alles in een open aanspreekcultuur waarin de dialoog een centrale plaats inneemt. We werken hard ...weten elkaar aan te spreken (afspraken=afpraak), maar de basis is collegiaal, informeel en zorgzaam ...

In een begeleidende tekst getiteld 'visie, contouren, onderwijskader' wordt nauwelijks gerept over professionele ontwikkeling. Er wordt geen woord gezegd over leerprojecten, noch over de ruimte die in de baanopbouw daarvoor beschikbaar is. Onderzoek doen wordt opnieuw voorbehouden aan een kleine groep collega's 'rondom een lectoraat'. Het in de lerarenopleiding als opleiders samen met studenten en werkveldcoaches ontwikkelen en onderzoeken, wordt niet aangegeven. De 'good practice'-ervaringen van de afgelopen jaren lijken niet meer te worden gecontinueerd, terwijl een deel van de docenten dat nadrukkelijk wel wil. Tussen mooie vergezichten en de praktijk van alledag zit een groot verschil. Een kwestie van nadenken over hoe je actueel beleid kunt maken. Een algemener niveau geeft een kader en hoofdlijnen aan waar binnen een lager niveau kan functioneren. Dat lagere niveau doet alles 'goed' als het maar niet in strijd handelt met de hoofdlijnen van het hogere niveau. Omdat die hoofdlijnen vaak algemener en wat abstracter zijn geformuleerd is de inhoudelijke speelruimte van lagere niveaus vaak groot. De vraag is of een organisatie die speelruimte aan teams én individuen wil geven. Dat is meestal niet het geval. Er wordt vrij gedetailleerd voorgeschreven en probleemoplossingen van één situatie worden te snel gegeneraliseerd en voor alle situaties toepasbaar verklaart. Dat is niet professioneel, doet geen recht aan het vakmanschap van docenten als professionals of professioneel werkende en lerende teams. Sterker nog het hindert hen en maakt hen 'lui'. Problemen worden toch wel generaal door de leiding opgelost. Het is niet mijn of ons probleem en dat kán maar móet ook anders. Veranderingen worden vaak in grootschalige landelijke schooltype-gebonden projecten of in school(groep)-gebonden wat kleinschaliger projecten uitgevoerd. Binnenschoolse projecten door teams komen weinig voor. Een project is tijdgebonden en kent gedurende die periode redelijk veel ondersteuning van derden. Vaak zijn dat onderwijskundigen. De projecten op elk niveau vertonen dezelfde kenmerken:

- een onderwijsorganisatie of -aanpak wordt ingezet maar niet in begeleiding doorgezet,
- slechts een klein deel van de docenten wordt vanaf het begin actief bij de ontwikkeling betrokken.
- de ideeën over programma-inhoud en onderwijsaanpak beperken zich niet tot hoofdlijnen, maar kennen vaak een vrij gedetailleerde voorschrijven van didactisch handelen,
- die detailleringsneiging én de beperkte speelruimte voor teams (vaksecties, leerjaar- en/of afdelingsteams) binnen een school om op basis van hoofdlijnen zelf verder te kunnen ontwikkelen vertraagt de invoering en belemmert vergroting van betrokkenheid,
- er wordt bovendien wekelijks geen ontwikkelings- en overlegtijd ingeroosterd; verdere facilitering in de vorm van financiële of administratieve ondersteuning is soms op termijn van een jaar nog wel te regelen, maar ontbreekt indien de ontwikkeling langer duurt.

Ontwikkelingsprojecten duren korter dan de feitelijke ontwikkelingstijd van leraren vergt. Een ingrijpende vernieuwing zoals 'invoering van de basisvorming' vergt een reële ontwikkelingstijd van drie tot zes jaar. Een invoering van een bepaald onderwijsconcept zoals 'actief leren onderwijzen' en de ontwikkeling om van 'praktijkbeeld B' naar 'C' te komen vergt minimaal twee jaar voor het werkt en leerlingen er voldoende van kunnen leren.

Onderwijsontwikkeling vereist een ontwikkelingskader op hoofdlijnen en een school- en teamgerichte actie. Een schoolgebonden onderwijsontwikkeling kan het meest effectief zijn omdat dan ideeën en praktische invulling hand in hand gaan.

Elke onderwijsontwikkeling moet worden vertaald in vak- en persoonlijke ontwikkeling. De meeste ontwikkelingen hebben een te rigoureuze karakter. Te veel zaken moeten in te korte tijd anders. Dat zoiets lukt is een misverstand. Een enkeling kan volgen, maar de meeste leraren niet én dat hoeft ook niet (direct). Het kost tijd om gedrag in een andere of meer gewenste richting te veranderen.

Veranderen op zich hoeft nog niet zo erg te zijn. Deprimerend is het vooruitzicht dat over twee of drie jaar zich een nieuwe verandering voltrekt die 'alle kinderen met het badwater weggooit'. We evalueren namelijk zelden hoe het veranderingsproces verloopt. In mijn opleiding kampen we al jaren en ondanks vele ingrijpende veranderingen met slechte resultaten op toetsen. Waren dat vroeger vooral schriftelijke tentamens. Tegenwoordig zijn het meestal projectverslagen en -presentaties, taken en mondelinge teamgesprekken. Maar wat we ook deden de resultaten bleven onrustbarend slecht. De herkansingstoets vindt tijdens een nieuw lopend blok plaats. De grote vraag was: zijn studenten stommer dan vroeger of sluiten die toetsen totaal niet op het blok aan? We besloten onze begeleiding meer af te stemmen op de taakuitvoering en gaven hen veel feedback op tussentijdse producten. Die begeleiding en een eerste toetsronde bleek hen een goede kijk op onze normen te geven die - volgens ons en hen - totaal niet uit de gegeven en gedetailleerde prestatiecriteria bleek. De tweede toetsronde was nu vaak al voldoende om 'voldoende' te kunnen scoren. Een enkeling of een enkel team had nog een derde ronde nodig. We hadden het eerder kunnen achterhalen.

In de loop van de jaren ontwikkelen we vele routines in de zin van handelen waarover we niet echt meer hoeven na te denken. Het biedt ruimte om je op een ander aspect van je onderwijs te richten. Routines hebben, betekent dus ook dat je ze geleidelijk kunt veranderen omdat je het bewuste aandacht kan geven. Dit alles overziende vereist elke onderwijsontwikkeling of – verandering het volgende:

- ontwikkelen gebeurt op verschillende niveaus waartussen afstemming plaatsvindt; ontwikkelingstraject, scholing en begeleiding vindt door onderwijskundigen plaats,
- binnen een school wordt de feitelijke verandering door teams met speelruimte voor programmering, aanpak én wijze van beoordelen worden uitgevoerd,
- de zin van het veranderen moet elke leraar duidelijk zijn en door hem gewenst worden,
- voor ontwikkelen moet de tijd worden genomen en zowel op concreet praktisch niveau als conceptueel niveau (de theorie achter een verandering) zelf en aan de hand van voorbeelden worden uitgewerkt; ontwikkelingstijd zal uiteen gaan lopen,
- de uitvoering gebeurt op basis van hoofdlijnen met dus veel speelruimte voor de verdere invulling door de betrokken teams; het in te voeren onderwijssysteem op school- of team- / vaksectieniveau is bij voorkeur een 'hybride-systeem'.

Veranderen is naar inhoud, aanpak en mate van begeleiding gedifferentieerd kunnen verlopen. Een verandering kent vele gezichten. Vandaar het begrip 'hybride'. Oude en nieuwe inhouden of aanpakken worden jaarlijks geïntegreerd en het tempo van verandering is op maat van een team. Het is immers 'leren' en wat voor het 'leren' van een leerling geldt is toch ook op een leraar van toepassing?

Optimale individuele ontwikkeling moet binnen het kader van hoofdlijnen naar inhoud en aanpak gevarieerd kunnen verlopen. 'Teams met speelruimte' dragen de ontwikkeling. Door werkbegeleiding, collegiale consultaties, elkaar coachen en intervisie is een onderlinge 'al-werkende-scholing' mogelijk. Het zijn vooral de collega's die het met elkaar moeten doen. Gedifferentieerd veranderen vereist ondersteuning op individuele maat en die moeten we elkaar kunnen leveren.

Het is jammer dat we onze blik als docent niet voldoende willen of kunnen richten op de theorieën en onderzoeken achter onderwijsontwikkelingen. Een voorbeeld is het samenwerkend leren dat door relatief complexe en moeilijke taken gestimuleerd kan worden.

Vanuit onderwijstheoretisch gezichtspunt worden taakinvullingsaspecten naar het praktijkgebied van 'sporten en bewegen' vertaald.

Taken die aan lerenden worden gegeven bepalen hun speelruimte en nodigen uit voor het tonen van hun competenties. Taken zijn praktijkgericht. Ze zijn ontleend aan de sportpraktijk en vragen om toepassing van kennis/inzicht én vaardigheden bij het oplossen van bewegings- of ensceneringsproblemen. Het op niveau beoordelen biedt de lerende zicht op vorderingen en 'wat nog te doen is'. De evaluatie heeft dan een diagnostische functie. De lerende wordt een spiegel voorgehouden. Een taakbeoordeling kan leerprocessen stimuleren. Taken kunnen voor een les, lessen- reeks of periode bedoeld zijn. Hier wordt een periodetaak als voorbeeld genomen. De taak omvat dan een periode van ongeveer tien weken tussen twee vakanties. Het is een relatief complexe taak. Relatief wil zeggen: afhankelijk van de mogelijkheden van de groep. Het is op één of meerdere bewegingsgebieden gericht. Lerenden kunnen er, behalve hun competentieniveau, mee aantonen 'wat' ze 'in welke mate' hebben geleerd. Het zelf en samen beoordelen op niveau verhoogt een meer bewust leren. In paragraaf 6.5 zijn de taakcriteria en voorbeelden beschreven.

Loopbaanontwikkeling en -fasen

Verwachtingen komen niet altijd uit. De praktijk kan heel anders zijn dan je het had voorgesteld. Het kan zelfs een praktijkschok opleveren. Vooral erg innovatief ingestelde vakleraren lopen die kans. Je kunt er op verschillende manieren mee omgaan:

1. strategisch meegaan: aanpassen in gedrag, maar niet in normen en waarden,
2. bewust aanpassen: aanpassen in zowel gedrag als normen en waarden of
3. strategisch herdefiniëren: niet aanpassen, maar de situatie zo proberen te veranderen dat afwijkend gedrag in die situatie ook geaccepteerd wordt.

Die derde aanpak past bij een al professionele en op veranderen ingestelde docent en verdient aanbeveling als deze wordt gecombineerd met het uitdragen van de eigen missie en het zoeken naar compromissen als anderen daar volstrekt anders over blijven denken.

Het bestaan van een docent is boeiend en uitdagend. Boeiend omdat een heel onderwijsleven lang de vraag actueel is: hoe kun je anderen beïnvloeden, hoe zorg je dat kennis en kunde door anderen uiteindelijk worden toegepast? Hoe zorg je dat jeugd interesse krijgt in wat je hen wilt leren? Sterker nog: hoe zorg je dat ze er gemotiveerd en actief mee aan de gang gaan? Je weet dat in elke fase van het jeugdig bestaan vele interessante zaken om de voorrang strijden, zoals bijvoorbeeld: verwerven van een gewenste positie en behouden daarvan in verschillende leefgroepen zoals een klas, aan sport, muziek, dans of toneel doen, relaties krijgen en verliezen, je maatschappelijk bewust worden, omgaan met crises ervaringen in de eigen omgeving. Onderwijs is uitdagend omdat het krijgen van die aandacht en laat staan het gaan leren van wat jij, als vakleraar, belangrijk vindt de nodige inspanning zal vergen. Het plezierig vinden om met jeugd om te gaan en geïnteresseerd zijn in wat ze bezighoudt, zullen de belangrijkste redenen zijn voor het gemotiveerd worden, zijn en blijven van een docent.

Dat zijn redenen die van buitenaf komen. Van binnenuit zullen eigen wensen tot ontplooiing, tot het verwerven van kennis en kunde én (zelf)scholing, wat de jeugd in het onderwijs als aantrekkelijk ziet, heel lang belangrijke motieven kunnen zijn.

Het belangrijkste is dat je lekker in je vel zit. Dat je aan je werk prioriteit kunt geven en er geen zaken buitenom spelen die dat hinderen. Binnen je werk is een balans nodig tussen de dagelijkse taken én het jezelf ontwikkelen. Althans het gevoel hebben dat je daar mee bezig bent. Alleen, door zelfstudie, of in een team. Het gevoel hebben dat het steeds beter gaat geeft een kick en is nodig voor het goed en lang uitvoeren van je vak ('ik ben vakleraar') of je beroep ('ik ben leraar').

'Omgaan met jeugd' en 'jezelf – als docent - voortdurend blijven ontwikkelen' lijken daarmee de belangrijkste aanjagers voor een als plezierig ervaren en langdurige loopbaan in het onderwijs. Daar komt de beleving van de 'werksfeer in het onderwijs in het algemeen en de eigen school in het bijzonder' nog bij.
--

De beroepsmatige ontwikkeling zal niet geleidelijk verlopen. Er zullen intensieve en inspirerende en minder intensieve of inspirerende fasen zijn. Er zullen interventies door derden zijn of incidenten die

als stimulerend of juist belemmerend voor de beroeps- ontwikkeling worden ervaren. Ontwikkeling zal afhankelijk zijn van persoonsgebonden factoren zoals aspiraties/motieven, competenties of interessegebieden (gezin, vrienden, vrije tijd) én omgevingsfactoren zoals omgang met (vak)collega's, leerlingen, directie, ouders, werkgerelateerde relaties buiten de school (bijvoorbeeld sportorganisaties). In hun samenhang creëren ze het persoonlijke beroepsloopbaanverhaal. Misschien zijn er wel fasen te onderscheiden die door bepaalde kenmerken zijn te typeren en die door meerdere vakdocenten vergelijkbaar worden benoemd bijvoorbeeld in het geval van fasen met crisiservaringen of inspirerende ervaringen. Wellicht hangt dat samen met de werksatisfactie in de loop van een beroepsleven? Waar hangt deze van af? Hoe belangrijk wordt het werk tijdens de loopbaan gezien? Fuller & Brown (1975) kwamen op basis van onderzoek tot de constatering dat studenten in opleidingen hun onderwijs in fasen verbeteren. In een onderzoek bij vierdejaars studenten, LIO's of Leraren In Opleiding, zijn we dat nagegaan en vonden daarvan een bevestiging¹³.

Het begin is een *oriëntatiefase* waarin het eigen functioneren de meeste aandacht krijgt. Het gaat vooral om het vinden van een antwoord op de vraag: hoe vinden de leerlingen en mijn collega's mij? In een tweede fase richt de aandacht zich meer op de wijze waarop het bewegen van leerlingen kan worden beïnvloed: *de keuze van inhoud*/de sport- en bewegingsactiviteiten. Het belang van de keuze en volgorde van de activiteiten overheerst. Het gaat om het vinden van de juiste inhoud, die leerlingen boeien: het 'wat'!

In een derde fase richt de aandacht zich sterk op de effecten van de bewegingsbeïnvloeding, *de aanpak* en krijgt het relationele aspect meer aandacht. Het gaat nu meer om de effecten van het eigen onderwijs. Wat leren leerlingen in de breedte en in de diepte? Het aandeel van vakconceptuele overwegingen bij praktische keuzes neemt steeds meer toe.

De fasen zijn: (1) oriëntatie, via (2) verbredende naar (3) verdiepende ontwikkeling. Van (a) het kiezen van activiteiten en organiseren van sport- en bewegingssituaties, via (b) volgordes van activiteiten om tot beter sporten en bewegen te komen (motorisch leren op basis van bewegingsthema's) naar (c) aanpakgericht handelen en werkwijze of organisatie van het onderwijs (sociaal en cognitief leren op basis van enceneringsthema's). Deze fasering is overeenkomstig de aangegeven praktijkbeelden A, B, C.

Op basis van zelfrapportages, video-opnames, documentanalyses en reflecties op leertaken blijkt in dit onderzoek dat aan het einde van het éénjarige vierdejaars LIO-traject, de eerste LIO-groep 53% in fase drie functioneert, van de tweede groep: 61% en van de derde groep: 86%. De rest functioneert in fase twee. De toename in kwaliteit kan worden toegeschreven aan een beter gebruik maken van de 'krachtige' leerwerk omgeving én het stimuleren daartoe.

Die fasering in een ontwikkelingsgang zoals door Fuller & Brown (1975) werd aangegeven spoort met de volgende 'stages of concern' richten¹⁴:

- op jezelf: hoe overleef ik?
- op je taak: hoe doe ik het goed?
- op de ander: is het belangrijk voor anderen?
- op de impact: moet het niet anders?
- op de essentie: hoe kan ik dit delen?

Er zijn in de literatuur vele faseringen genoemd. Prick (1983) concentreerde zich in zijn dissertatie op de midlevenovergang. Een periode van heroriëntatie die ligt tussen de fase van jong volwassenheid en de middelbare leeftijd. Een periode van zo ongeveer vijf jaar, rond het veertigste levensjaar (35-42 jaar). Deze heeft - als het goed is - deels het karakter van een crisis. Een crisis is nodig omdat dát, in ontwikkelingspsychologische zin, voorwaarde is voor verdere groei. Over de redenen van het ontstaan van zo'n midcarrière crises noemt hij (p.18-19):

- lijfelijke veranderingen
- discrepantie tussen aspiraties en realiseringmogelijkheden
- behoefte aan ontwikkeling; behoefte aan presteren
- relaties of de reacties van de eigen omgeving op het functioneren in het onderwijs

- veranderingen in sociale status en rol; werken boven of onder het eigen denk- en handelingsniveau
- bezinning op het eigen bestaan: 'is dit het nu?'

Het gaat niet om een incidentele crises maar een identiteitscrises. Ook Zwart & Middel (2005) herkennen die midlevencrisis. Het geeft het einde aan van de fase van de vroege volwassenheid. De fase van de zelfverwerkelijking. Men heeft een zelfbeeld ontwikkeld van wat men wel en niet goed kan. Er vindt een fundamentele herijking van de wil plaats. Eventuele idealen worden bijgesteld. De volgende fase is die van de zelfverantwoording en het zich afvragen wat de mogelijkheden en kansen zijn om zichzelf te leren veranderen. Men ervaart de eigen kwetsbaarheid. Het zich verzoenen met deze stand van zaken is kenmerkend voor deze fase. Rond de pensionering ontstaat de fase van de zelfonthechting. De reactie kan zijn: tevreden zijn met het beroep, ontevreden doorgaan met het beroep en het opbouwen van stress, genoeg nemen met minder dan verwacht en iets geheel anders gaan doen. De belangrijkste reden om tevreden te zijn met het beroep is de mate van vrijheid die men bij de invulling van het werk heeft. Hoe hoger geschoold, hoe meer dat zal voorkomen. Maar ook een docent heeft een redelijke vrijheid van handelen. Hij is koning in zijn eigen domein, de klas of het lokaal. Tevredenheid kan ook arbeidssatisfactie worden genoemd. Het heeft te maken met de kenmerken van het werk en werksituatie aan de ene kant en de persoon aan de andere kant. Het werk van een docent kent het gevaar van in toenemende mate meer routineus gaan werken. Het kan leiden tot het gaan missen van voldoende uitdagingen. De school als een organisatie is een vrij plat fenomeen met weinig functiedifferentiatie. De mogelijkheden om (deels) van functie te veranderen binnen een school zijn beperkt. Het omgaan met leerlingen kan bij de ouder wordende docent een probleem zijn omdat het begrip voor wat de jeugd bezig houdt en boeit kan verminderen. Hij identificeert zich minder met de wereld van de jongeren en omgekeerd gebeurt dat ook. Merkbaar is ook dat jeugd een jongere docent anders bejegt dan een oudere docent. Voor een vakdocent LO geldt daarbij ook de discrepantie tussen het fysieke kunnen en willen, het met leerlingen mee willen bewegen, afneemt. 'Didactisch bewegen', het voorbeeld kunnen geven, is overigens redelijk lang op peil te houden. Gaat een docent na het 42^e jaar door, dan neemt de behoefte om te veranderen af en verandert het karakter van de relatie met de leerlingen.

De eerste tien jaar van een beroepsbestaan wordt als 'zich ontwikkelend' gezien. Een ingroeien in een vak. Een essentiële rol blijft de omgang met de leerlingen spelen. Als die als plezierig wordt ervaren en de docent zijn gerichtheid op kinderen houdt blijft de lol in het lesgeven bestaan. Een terugtrekken op het 'vak' of de 'inhoud', de rol als (vak)deskundige dus, is ongunstig. De periode 46-55 jaar blijkt in het algemeen een moeilijke periode in het leraarsbestaan. Dat wordt door veranderingen in het onderwijs versterkt. Een sterk gerichtheid op de persoonlijke ontwikkeling versterkt het gevoel van een positieve arbeidssatisfactie.

Arnold & Feldman (1986) onderscheiden een carrièremodel in vier fasen. Zie figuur 3.

<i>Leeftijd</i>	<i>Categorie</i>	<i>Activiteiten</i>	<i>Psychologische problemen</i>
Tot 22 jaar	Pre-carrière fase: verkennen	Zoeken naar de meest geschikte opleiding	Ontdekken van eigen behoeften en interesses. Realistisch beoordelen van de eigen competenties.
Tot 30 jaar	Vroege carrière: uitproberen	Aanpassen aan het werk en de omstandigheden	Ontwikkelen van zelfvertrouwen. Leren omgaan met anderen.
Tot 38 jaar	Vroege carrière: vestigen	Specialiseren. Bijdragen aan de organisatie.	Inzet bepalen. Omgaan met moeilijkheden in je werk.
Tot 45 jaar	Middelste carrière: overgang	Opnieuw vaststellen van competenties en interesses. Coach voor anderen worden.	Vaststellen van de vordering in ontwikkelingen en realiseren van ambities. Inzicht

			krijgen in het eigen vermogen tot het oplossen van werkproblemen.
Tot 56 jaar	Middelste carrière: groei	Coach van collega's zijn. Nemen van verantwoordelijkheid voor de organisatie.	Omgaan met eigen beperkingen en ambitieuze collega's. Eigen ervaring leren benutten.
Tot 65 jaar	Late carrière: handhaven	Strategisch handelen bij de ontwikkeling van het eigen team of organisatie. Accepteren van minder macht en verantwoordelijkheid	Meer aandacht voor het welzijn van team en organisatie. Zoeken naar nieuwe interesses en mogelijkheden in je bestaan en buiten het werk.

Figuur 3. Loopbaanfasen

Zonder de absolute leeftijden is deze fasering aannemelijk en nemen we als topic voor onderzoek.

Een loopbaanverhaal is deels uit een CV af te leiden. Achter redenen voor keuzes kom je alleen door met die persoon te praten. In PROP hebben we beide zaken gecombineerd.

Curriculum vitae van Edo Hamer. Geboren: 26-11-1944 te Rotterdam. Getrouwd en twee zoons.

Opleidingen

Ik studeerde MULO A en B en HBS-A aan een avondlyceum (1966 afgerond). Later heb ik pedagogiek MO-A gedaan (1976 afgerond).

Van 1966-1968 bevond ik mij in militaire dienst. Van 1968-1972 studeerde ik aan de Haagse Academie voor lichamelijke opvoeding (MO-P). Tijdens mijn opleiding heb ik een NSF-prijs en een academiepenning ontvangen vanwege mijn studieprestaties.

Vervolgens studeerde ik in de namiddag en avonden pedagogiek in Utrecht met als hoofdvak onderwijskunde en als bijvakken psychologie en gymnologie (1980 afgerond).

In de periode 1990-1994 heb ik cursussen van de Open Universiteit gevolgd op het gebied van leerpsychologie, ergonomie, marketing en schoolmanagement. Elders volgde ik een cursus 'Integraal Management voor Leidinggevend' in hogeschool en bedrijf.

In januari 2004 ben ik in Tilburg gepromoveerd op het onderwerp 'Krachtig' opleiden van vakdocenten bewegingsonderwijs.

Werkervaring

Van 1962 tot 1970 heb ik in vol- en deeltijd verschillende functies bij bedrijven uitgevoerd zoals: administratief medewerker, boekhouder, (onbeëdigd) makelaar

Van 1972 tot en met 1984 ben ik als docent Lichamelijke Opvoeding verbonden geweest aan de toenmalige Rijkscholengemeenschap (voor mavo, havo, vwo) te Harderwijk.

In de periode 1982 tot medio 1983 was ik daarnaast parttime verbonden aan de Vrije Universiteit, vakgroep Bewegingsagogiek te Amsterdam met als specifieke taak het verzorgen van een tweetal landelijke nascholingscursussen 'vakwerkplanontwikkeling' ten behoeve van vakleraren.

Vanaf september 1984 tot heden ben ik werkzaam op de Academie voor Lichamelijke Opvoeding in Leeuwarden. Ik heb functies vervuld als conrector, onderwijscoördinator, afdelingsdirecteur en altijd in combinatie met een lestaak én opleidingsdocent. Ik geef theorie en praktijk in 'didactiek voor sport- en bewegen'. Begeleid de laatste jaren vooral derde- en vierdejaars studenten bij hun stage en afstudeerprojecten/ het LIO-traject en ben onderwijsontwikkelaar en -onderzoeker.

In mijn 12-jarige VO-tijd heb ik vier onderzoeks- en ontwikkelingsprojecten samen met collega's uitgevoerd. In mijn 23-jarige tijd op een opleiding zijn dat er veertien geworden.

Sportervaringen

Atletiekmeerkamp. Betaald voetbal bij Haarlem en bij twee hoofdklasse verenigingen. Wedstrijdjudo als zwarte bander. Honkbal bij een hoofdklasse club. Mountainbiken, wandelen - zoals de Nijmeegse Vierdaagse - en skiën.

Functies op sportgebied

Secretaris en jeugdtrainer van een atletiekvereniging. Voetbaltrainer-coach bij diverse verenigingen als jeugd- en seniorentrainer. Enkele jaren als trainer van hoofdklasse club. Verschillende technische en opleidingsfuncties binnen KNVB-afdelingen

Functies op het gebied van het (bewegings)onderwijs

Lid studentenraad. Trekker van een Studiegroep Lichamelijke Opvoeding bestaande uit afgestudeerden van mijn opleiding. Deelname aan een Basisleerplancommissie.

Lid werkgroepen van de Commissie Modernisering Leerplan LO. Schoolwerkplan- en onderwijscommissie van mijn VO-school.

Lid werkgroepen AdviesCommissie Lichamelijke Opvoeding. Ruim 23 jaar redactielid van het vakblad 'Lichamelijke Opvoeding'.

Trekker in werkgroep 'vakwerkplanontwikkeling' bestaande uit vakcollega's. Werkgroep van een commissie voor herstructurering van lerarenopleidingen lichamelijke opvoeding. Lid van een stuurgroep voor een onderzoeksproject naar de kwaliteit van het bewegingsonderwijs in de tweede fase van het voortgezet onderwijs. Leerwerkgroep/kennissenetwerk: 'Bewegingsdidactisch ontwerpen' bestaande uit vakcollega's. Voorzitter visitatiecommissie van de sectie LO van het Greijdanus College te Zwolle in samenwerking met de SLO. Voorzitter commissie jubileumboek van een ALO. Lid werkgroep van studiedagen in Tilburg.

Cursussen, presentaties, workshops

Vanaf 1982 geef ik regelmatig en minimaal twee keer per jaar workshops, hou referaten op studiedagen van KVLO-afdelingen of landelijke studiedagen zoals de Twentse studiedagen in Enschede en de Thomas oriëntatiedagen in Tilburg. Mijn interessegebieden zijn: bewegingsdidactiek, teammanagement en werkplanontwikkeling. In de afgelopen heb ik tien nascholingscursussen gegeven.

Regelmatig geef ik vele individuele vakcollega's adviezen inzake het ontwerpen van programma's en leermiddelen, begeleid vaksecties bij het maken van beleids- en werkplannen én adviseer individuele trainer/coaches bij het maken van (jeugd)trainings- en -begeleidingsplannen.

Zelf bezoek ik jaarlijks gemiddeld drie studiedagen in binnen en buitenland en oriënteer me op een breed gebied in vak- en onderwijskundige literatuur door het lezen van tijdschriften en boeken. Voor de literatuur richt ik mij vooral op het Nederlandse, Vlaamse, Duitse en Engelse taalgebied.

Netwerken

Jaarlijks bezoek ik één internationaal congres zoals die van de Duitse sportleraren en sportwetenschappers (DSL) en van AISEP. Ik verzorg er vaak lezingen of geef workshops en meestal samen met collega's. Bezoek universiteiten. Ik ben betrokken bij een internationaal georiënteerde website 'Sports Media' (www.sports-media.org): de nieuwe dimensie in LO, waarop wordt gepubliceerd en kan worden gediscussieerd met vakgenoten, universitaire collega's, opleiders van hogescholen en studenten.

Projecten

Ik ben als projectleider betrokken (geweest) bij didactische experimenten, waarin de inhoudelijke ontwikkeling van het bewegingsonderwijs en de sport een centrale rol speelt. Deze projecten zijn praktijkgerichte onderwijsontwikkelingsonderzoeken. Het gaat om het ontwikkelen van vakdidactische praktijktheorie op basis van onderwijskundig relevante literatuur en praktijkervaringen van vakcollega's en studenten. Ik ben projectleider van meerdere kleinschalige projecten en onderzoeken.

Publicaties

Met mijn publicaties probeer ik te illustreren hoe een vakdidactische praktijktheorie kan worden ontwikkeld en toegepast. Een ontwikkelingslijn in die reeks publicaties is:

- ontwerpen van een meer specifieke speldidactiek en toepassingen daarvan door leerlingen,
- via een meer algemeen toepasbare sport- en bewegingsdidactiek en vaksectiemanagement,
- naar een opleidingsdidactiek of professionele ontwikkelingsaanpak door vakdocenten of trainer-coaches op HBO-niveau.

In meerdere boeken hebben collega's geparticipeerd. Er zijn 15 boeken verschenen. Deze publicaties richten zich op vakdocenten, studenten van lerarenopleidingen Lichamelijke Opvoeding of sporttrainer-/coaches.

In Nederlandstalige vakbladen en vooral in de 'Lichamelijke Opvoeding' zijn vanaf 1980 tot op heden 98 vakdidactisch relevante artikelen opgenomen. In Duits- en Engelstalige vakbladen twee artikelen. Daarnaast zeven artikelen op het gebied van teammanagement en acht over opleidingsdidactiek.

In dit voorbeeld van een curriculum vitae ontwikkelt de vakontwikkeling zich in de loop van de tijd van een persoonlijke, via een intern op de eigen vaksectie gerichte benadering naar een meer externe gerichtheid. In dit geval is de praktijktheorie deels algemeen (met grote P) en wordt beïnvloed door theorie en ontwikkelingen, vakcollega's én studenten én deels persoonlijk (met kleine p).

Vonk (1989) onderscheidt in het bestaan van een docent zes fasen die sterk met die van Arnold en Feldman (zie figuur 3) overeenkomen. Achtereenvolgens:

- 1 De pré-professionele periode.
- 2 De drempelperiode. Deze omvat het eerste jaar.
- 3 De ingroeiperiode. Dit is de fase van het tweede tot en met het zevende jaar.

- 4 Heroriëntatie. In deze periode vindt een heroriëntatie plaats op zichzelf (midleven crisis?) en beroep (midcarrière crisis?).
- 5 Tweede professionele periode.
- 6 Afbouw.

Huberman (1993) beschrijft op basis van een literatuur review de volgende fasen.

Tot het zesde jaar vindt oriëntatie en stabilisatie plaats. In de eerste vier jaar overheerst ontdekking en overleving. Na vier tot zes jaar ontstaat er meer controle over de situatie. Daarna kan een harmonieuze of een problematische route volgen. De harmonieuze route kent een experimenteer- en stabilisatiefase gericht op de inhoudelijke ontwikkeling van het eigen vak of het onderwijs in de school naar een fase waarin meer specialisatie optreedt inclusief meer reflectie en ontspanning en minder actief en ambitieus. De problematische route kent twijfels, sleur en crises. Dan volgt een fase van conservatisme waarin cynisme en ontevredenheid de overhand hebben en de loopbaan eindigt in een fase van bitterheid. Elke fase kent eigen leerbehoeften en vereist dus een individuele benadering.

Huberman (1993), Kwakman (1999), Prick (1983) en Twisk (1999) noemen overeenkomstige fasen in een beroepsloopbaan:

- fase van oriëntatie op en inwerken in het beroep als startbekwame en beginnende leraar: socialiseren in het beroep, werk onder controle krijgen en door collega's aanvaard worden;
- fase van de beroepsontwikkeling: het verbreden én verdiepen als juniorleraar;
- fase van het stabiliseren of accentueren/specialiseren: het verdiepen als expertleraar met veel ervaring die breed inzetbaar is.

Als je zo terugkijkt ontwikkel je jezelf een leven lang. De mate van die ontwikkeling zal vast heel persoonlijk zijn. Maar op hoofdlijnen zijn er vast parallellen. De eerste fase van je leven, tot het einde van je schoolleeftijd, is een grote *oriëntatiefase*. Je leert en ontwikkelt je op meerdere gebieden. Het is de fase van actief leren. Van huis ben ik nieuwsgierig aangelegd. Een deel van wat er gebeurde overkwam me. Ik moest naar school en daar moest je wat leren. Maar hoezo en waarom eigenlijk? Veel liever speelde ik buiten. Dat had écht mijn interesse. Er zijn perioden geweest dat eten en slapen door mij als hinderlijke onderbrekingen van het spelen werden beschouwd. Geleidelijk groeit daar enige dosering in. Ik speelde en dat werd sporten, ik leerde en dat werd steeds doelgerichter, ik werkte om ook die wereld wat te verkennen. Achteraf heb ik veel keuzes gemaakt in wat en in welke mate ik mij wilde ontwikkelen. Je zoekt grenzen op en probeert ze soms te verleggen. Ik ging als zestienjarige op judo, trainde intensief, ging later veel aan wedstrijden doen en deed dat tot het einde van mijn dienstijd. Ik heb de 'zwarte band'. Waarom stop je dan? Wil je grenzen blijven verleggen dan moet je daarin veel tijd stoppen en je afvragen of je dat wel kunt én of je dat wel wilt. Daarom stopte ik ermee.

De diensttijd was in meerdere opzichten een aardige overgangsfase tussen spelen en het meer serieuze werk. Het hele gebeuren heb ik als een 'spel' beschouwd en ik heb ook veel gespeeld. Onder andere met m'n maatje Thiemo. Toen spelend in het Nederlands Amateurelftal. Urenlang (die tijd kreeg je daar of kon je ook zelf invullen) waren we samen en soms met andere maten aan het voetvolleyen. Thiemo zegt nu, ik kwam hem later steeds weer tegen, dat hij steeds won en daar herinner ik mij niets meer van. Dus...

De *beroeps- en later werkgerichte ontwikkelfase* geeft je meer richting. Het is een actief, zelf gewild, leren/ontwikkelen van je beroep. Ook die fase kent eerst enige oriëntatie en pas later ontstaat een doorgroei. Je geeft hiermee invulling aan een maatschappelijke rol. Voor mij een bijzondere want ik maakte van een hobby ('spelen') nu mijn beroep. Mooier kun je het niet maken.

Die doorgroei in je beroep kent een paar 'lagen'. De eerste laag is je eigen persoonlijke ontwikkeling. Je manier van omgang met leerlingen, studenten en (vak)collega's. Het veranderen van functie in een school is daar ook een voorbeeld van. Je wilt wel eens wat anders doen.

De tweede laag is je vakontwikkeling, een verder uitbouw van de mogelijkheden in je vak. Het er alles uit willen uithalen. Later begreep ik pas, dat het handig is dat je dat wat tactisch aanpakt. Mijn drive werd namelijk niet altijd begrepen. Het te veel of te snel willen...is een valkuil en ik ben daar vaak ingevallen. De uitbouw van je vak kun je tot je eigen school beperken, maar ook breder zien. Deelname aan werkgroepen van je vakbond (de KVLO), redactiewerk of artikelen schrijven of samenwerkingsverbanden met andere scholen en/of sportorganisaties opzetten.

Tenslotte is er de laag van de schoolontwikkeling. Functies of taken vervullen die een schoolbreed effect hebben.

Schoolsportevenementen opzetten, mentor zijn of decaan c.q. leerlingcouncilor en deelnemen aan jaarteam- of werkgroepen zijn hier voorbeelden van. Hier hangt ook je interesse met onderwijsontwikkeling mee samen. De drive om je school op dat punt bij de tijd te laten zijn of het voortdurend zoeken naar het verbeteren van je onderwijs.

Je ziet bij collega's dat het meest brede ontwikkelingsperspectief niet of af en toe aanwezig is.

Ik nader zelf de laatste fase de mij weer bij het begin terugbrengt: de fase van het blijvend actief leren leven, een tweede speelfase, die mij alleen maar vrije tijd biedt. Dat wordt genieten en ik beschouw het maar in de gedachte van Jigoro Kano, de grondlegger van het judo: je begint met de witte band en het oriënteren op judo, maar via zwart kom je weer terug bij de witte band. Als je de levenslangdurende oriëntatie hebt afgesloten. Met andere woorden: je begin met spelen en je eindigt ermee. Nee...Thiemo, niet zeggen: je begint als kind en je eindigt zo!

Ontwikkelen doe je een leven lang. Er zijn drie fasen in aan te geven. Binnen je beroep zijn drie lagen te onderkennen, waarop je je kunt ontwikkelen. Ze spelen in onderzoek naar professionele ontwikkeling een belangrijke rol

De veronderstelling is dat leraren in de diverse stadia van hun loopbaan andere leer- en ontwikkelingsbehoeften hebben. In het begin is een kwestie van oriënteren in het beroep: wat gebeurt er en wat wordt er van je verwacht?

Later gaat het meer om de eigen ontwikkeling op het gebied van klassenmanagement en het ontwerpen van inhoudelijke leerlijnen. Daarna volgt aandacht voor de onderwijsaanpak en het beïnvloeden van het leren van leerlingen. Hoe begeleid je leerlingen? Het is ook de fase dat de behoefte aan verantwoording afleggen en het waarom van je keuzes, belangrijker wordt. Tegelijk wordt ook werkdruk meer ervaren. Docenten groeien in hun rol en krijgen meerdere taken in een school. Vervolgens ontstaat de fase van verdere verdieping en verbreding, maar ook het zoeken naar dosering in je onderwijs. Wanneer stuur je direct leerlingen aan en wanneer ligt probleemsturing voor de hand? Wanneer klassikaal en wanneer gedifferentieerd onderwijs? De vraag is of aan de verschillende leerbehoeften van een docent tegemoet kan worden gekomen. Aan integraal personeelsbeleid met voldoende scholingsmogelijkheden-op-maat ontbreekt het meestal. Het zijn de collega's in een vakgroep die elkaar moeten helpen. Instrumentaties als functioneringsgesprekken, competentie management, human resource management, performance assessment en persoonlijke portfolio-ontwikkeling ontbreken grotendeels¹⁴. In een schoolcultuur is het elkaar helpen of het van elkaar leren niet altijd vanzelfsprekend.

Zoeken naar collectieve leeftijdsfasen kunnen ook tot stereotypering leiden. Het kan tot een ontkenning leiden van individuele verschillen in mogelijkheden en beperkingen¹⁵. De aanname is dat met het stijgen van de leeftijd de veelheid aan ervaring toeneemt en de verscheidenheid afneemt. Ouder worden betekent dan steeds beter thuis raken op een steeds kleiner gebied. Het wordt nu alleen blijven en 'al doende leren', er is geen functiemobiliteit meer - het overstappen naar andere functies of de bereidheid tot het vervullen van andere taken binnen een functie neemt af – en er treedt versmalling in professionele relaties op. Of dit optreedt hangt niet van de leeftijd af, van de instelling van een persoon en de werkomgeving. Als er namelijk sprake is van: hoogwaardig kenniswerk van een hoog abstractieniveau, veel autonomie en afwisseling, veel innovatieve prikkels tot levenslang leren, dan blijven de arbeidskwalificaties en –prestaties op oudere leeftijd op peil. De piek in intellectuele/wetenschappelijke prestaties ligt op ongeveer het 55^e jaar. Helaas het onderwijs biedt dát alles niet. Wél de omgang met lerenden en de voortdurende 'strijd' om hen te beïnvloeden in bijvoorbeeld hun bewegen. Fasen worden dus niet altijd als zodanig ervaren. Velen hebben het over een geleidelijke ontwikkeling en groei in het vak of beroep. Achteraf zijn soms fasen aan te geven. Die kunnen dan zowel positief als negatief zijn.

In ons onderzoek zoeken we naar het bestaan van fasen. Zijn er fasen die als een crisisfase worden ervaren zoals: een midleven- of midcarrière crises? Varieert de werksatisfactie in de loop van een beroepsleven en door welke invloeden: werkomstandigheden, werksfeer, ontwikkelingsmogelijkheden of andere redenen? Dit alles natuurlijk in het licht van: hoe belangrijk wordt het werk tijdens de loopbaan en – eventueel – in de verschillende fasen gezien?

Organiseren van leerwegen

In hoofdstuk 3 is aangegeven dat het ontwerpen van 'krachtige' leerwerk omgevingen vooral een zaak van de docent zelf is. Natuurlijk biedt een schoolorganisatie daarvoor meer of minder mogelijkheden en kan het onderwijsbeleid ook een activerend beleid zijn, waar een vaksectie c.q. individuele docenten bij kunnen aansluiten. In alle gevallen zal onderwijs- en schoolbeleid vertaald moeten worden. Zowel de inhoud als vorm moeten op de mogelijkheden van betrokken docenten, de lerenden en het vak worden afgestemd. Om beleid en mogelijkheden optimaal op elkaar te laten aansluiten is (zelf)studie nodig en enig benul hoe je beleid met consequenties voor het programma én de aanpak van het onderwijs kunt implementeren of inpassen in..... Een voorbeeld van een niet goed doordachte implementatie is het volgende.

In de jaren negentig kreeg 'zelfverdediging voor meisjes' vanuit de KVLO veel aandacht. Hoewel dat haaks stond op de tot dan stevige discussie over 'wel of niet gemengd lesgeven' én de vraag of de inhoud daarvan in het programma paste werd het door velen omarmd. Het 'weerbaar handelen in bedreigende situaties' past niet bij onderwijs dat zich richt op 'speels beter leren bewegen'. Geleidelijk aan kwam dit onderdeel dus buiten het LO-programma maar wél in de school terecht en gingen

vrouwelijke collega's het geven. Het inmiddels gepromote 'zelfverdediging voor jongens' kreeg weinig kans.

Onderwijsontwikkelingen, maar ook ontwikkelingen in de sport- en bewegingscultuur, het jeugdig (bewegings)gedrag en in de didactiek van het bewegingsonderwijs, vereisen vertaling én afstemming op de betreffende school- en vaksituatie. Achtereenvolgende voorbeelden zijn: meer aandacht voor (leer)procesgericht en gedifferentieerd onderwijs, de interesse in evenwichtssporten zoals snowboarden of skeeleren, de neiging tot zappen van de oudere jeugd, hernieuwde aandacht voor de balans tussen beleven-leren-leren in een les of lessenreeks.

De individuele docent en zo mogelijk de vaksectie kiest jaarlijks voor een specifiek actie-, aandachts- of beleidspunt. We willen immers leren! Richt je aandacht dan wel érgens op. Beter worden op zich zegt niet, zeg waarin je beter wilt worden. In dat grotendeels – hopelijk - samenlerend werken, leert iedereen op verschillende manieren en met verschillen in intensiteit in breedte en/of diepgang. Steeds weer hebben we het over de leerproces: doen, reflectie, theoretiseren, experimenteren/plannen maken en weer doen! Dat is een loze cyclus als er geen rode draad doorheen loopt. Een projectleidraad bijvoorbeeld: we gaan met z'n allen een module maken gericht op actief leren onderwijzen en we coachen elkaar daarbij!¹⁶.

De collega's in de buurt zijn het meest op leren en ontwikkelen van invloed. De vaksectie of het leerjaar team bijvoorbeeld. Het zijn *formele* leergemeenschappen. *Informele* leergemeenschappen worden wel leernetwerken of ontwikkelingscellen genoemd. Er is sprake van een gezamenlijke praktijk en gezamenlijk gewenste leerprocessen rondom een bepaald thema. Zie 'Leergang Bewegingdidactisch Ontwerpen (LBO)'.

Tijdens het werk wordt veel geleerd. Dergelijke spontane leerprocessen en de uitkomsten ervan blijven vaak *impliciet* en dat moet vooral zo blijven. Wel is het belangrijk de resultaten van dit impliciete leren te expliciteren opdat er een gevoel van trots op het werk kan ontstaan of er een basis ontstaat voor ambities om aanvullend meer *expliciet* en gericht te leren en te veranderen.

Onderzoekend, theoretisch en kritisch leren zijn drie vormen van expliciet leren. Bij onderzoekend leren wordt de eigen praktijk systematisch onderzocht en de eigen praktijktheorieën systematisch getoetst. Het is een vorm van actieonderzoek waarbij de docent zelf als onderzoeker optreedt. Er wordt ontwikkeling van de eigen praktijktheorie nagestreefd.

Bij theoretisch leren gaat het om het verbinden van de eigen praktijkervaring met concepten uit de onderwijskundige en vakdidactische literatuur die in lerarenopleidingen voor lichamelijke opvoeding geïntegreerd aan bod komt. Vaak zal dit bestaan uit het raadplegen van literatuur waarin ervaringen van anderen zijn beschreven of waarin theorieën worden uiteengezet. Bij kritisch leren wordt de eigen praktijk, die van anderen en jouw of zijn verantwoording daarvan tegen het licht gehouden¹⁷.

Het vinden van een leerweg in alle mogelijke activiteiten en ervaringen is een zaak van de docent zelf. Hij kan dat doen door gebruik te maken van wat al beschikbaar is. Het is vergelijkbaar met leerloopbaan in het beroepsonderwijs. Hij kan een eigen plan trekken dat vergelijkbaar is met het maken van een persoonlijk ontwikkelingsplan of zoeken naar informele samenwerkingsverbanden met een bepaalde thematiek. Het organiseren kan gebeuren op basis van een eigen leeridee, vanuit praktijkproblemen of vanuit een leerweg- strategie zoals het deelnemen aan een project in een leernetwerk (vaksectie, leerjaar team, leernetwerk). Het kan ook geïntegreerd georganiseerd worden. Leernetwerken kunnen verticaal verbonden zijn en met een controlerend leerklimaat, horizontaal zijn met een organisch leerklimaat (leren en werken in samenhang bijvoorbeeld door werkoverleg), losjes gekoppelde leernetwerken met een ondernemend leerklimaat (voor individuele ontwikkeling) óf externe leernetwerken met een professioneel leerklimaat (professionals uit verschillende organisaties). Van de Krogt (2007, p.180) koppelt er de volgende ontwikkelings- mogelijkheden aan vast. Zie figuur 4.

<i>Type netwerkstructuur</i>	<i>Taken</i>	<i>Ontwikkeling</i>
Verticale netwerken	Taakuitvoering in geprogrammeerde dienstverlening	Gericht op verbetering van de taakuitvoering
Losgekoppelde netwerken	Individuele autonomie in dienstverlening	Gericht op individuele ontwikkeling
Horizontale netwerken zoals vaksecties	Geïntegreerde dienstverlening en teamontwikkeling	Gericht op functioneren in een team
Externe netwerken	Gethematiseerde dienstverlening en professionele autonomie	Gericht op geïntegreerde dienstverlening en binding aan organisatie

Figuur4. Ontwikkeling vanuit verschillende netwerken.

De gecursiveerde type netwerken zijn in het onderwijs het meest voor de hand liggend. Het uitvoeren van een project biedt mogelijkheden voor individuele leertrajecten. Dat kan onderling voor iedereen verschillend zijn: gereguleerd taakgericht, *organisch probleem- gericht*, contractueel individugericht of *collegiaal methodiegericht*. Ook hier is het gecursiveerde het meest voor de hand liggend. In navolging van Bolhuis en Simons (1999) ziet Van der Krogt (2007) het 'leren leren' als een vorm van expliciteren en het toepassen van kennis en vaardigheden met behulp van schema's/modellen, werkpatronen en vuistregels (didactische principes). Het zelfgestuurde ontwikkelen ontstaat dan vanzelf.

Het vormen van een netwerk bevordert de professionele ontwikkeling van hen die daaraan deelnemen. Projectmatig werken brengt lijn in wat er geleerd wordt. Door de projecten worden de als cruciaal ervaren praktijkproblemen minder of opgelost.

7.4 Vakontwikkelingsrichtingen, -ontwikkelings- en betrokkenheidsniveaus

We hebben in hoofdstuk 1 als 'ontwikkelingslijn 4' aangenomen en inmiddels in PROP geconstateerd dat de volgende ontwikkelingsrichtingen (O) in een loopbaan plaatsvinden.

- O1 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.
- O2 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.
- O3 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.
- O4 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.

Deze ontwikkelingsrichtingen komen bij leraren op elk onderwijsniveau en in elk onderwijstype voor. Zowel een vakdocent in de school, de trainer-coach in een sportorganisatie als de opleider in een lerarenopleiding kunnen een meer interne of externe én een beperkte (alleen vak-)gerichtheid én brede (ook school- en/of externe vak-) gerichtheid tonen.

In de projecten zijn ontwikkelaars vakdocenten of trainer-coaches op HBO-niveau die daadwerkelijk het actief leren onderwijzen/trainen proberen in hun groepen te realiseren. Onderzoekers zijn opleiders die beelden voor deze aanpak leveren, concrete suggesties voor invulling doen én onderzoeken in welke mate 'actief leren onderwijzen' wordt gerealiseerd, welke bewegingsniveaus lerenden/sporters realiseren en welke 'leren leren'-niveaus worden bereikt.

Deze opleider-onderzoekers leren en ontwikkelen ook zelf. Het vorm en inhoud geven van 'ALO' is voor een deel van de opleiders ook relatief praktisch onbekend. Datzelfde geldt voor het doen van praktijkgericht actieonderzoek. Al werkend en ontwikkelend scholen ze zichzelf. Om dat te realiseren worden tijdens het project de volgende interventies uitgevoerd:

- er vindt zelfstudie plaats op basis van aangeleverde of zelf gezochte literatuur en praktijkvoorbeelden van modules én leermiddelen met schema's/werkpatronen en vuistregels.
- er worden artikelen voor vakbladen geschreven waarop onderling commentaar wordt gegeven,
- er worden workshops of clinics op studiedagen en internationale conferenties gegeven om commentaar op ons 'concept' te krijgen,
- er worden gezamenlijke masterclasses voor vakdocenten aangeboden,
- er vindt onderling periodiek overleg plaats over aspecten van ontwikkelingen,
- er circuleren uitwerkingen van thema's,
- in het derde en vierde studiejaar geven enkele 'onderzoekers' practica,
- we zijn ontwikkelingspartner in de leernetwerken van de projecten,
- we proberen zelf in externe nationale en internationale leer-/ontwikkelings- en onderzoeksnetwerken te participeren of tot gezamenlijke projectuitvoeringen te komen.

Elke onderzoeker doet meestal aan enkele en sommigen doen aan alle interventies mee. Het niveau waarop ontwikkeld wordt zal verschillen. Dat hangt van de kwaliteiten van ontwikkelaar c.q. onderzoeker af. We typeren de deelnameniveaus bij TGFAL en LBO als volgt. Figuur 5.

K1	Het beeld van 'ALO' is deels aanwezig. Inzicht in de context van de gehele onderwijs- en vakontwikkeling is fragmentarisch. De coachingscompetentie is in ontwikkeling en wordt soms toegepast. Reflecties vinden af en toe plaats en zijn gericht op omgang en organisatie. Breedte in ontwikkelingen vinden in de loop van het project en al doende plaats. Maken van plannen en leermiddelen wordt weinig zelf gedaan. Het toepassen van actie- en evaluatieonderzoek is 'lijfelijk ervaren', maar moet zelf nog worden gepraktiseerd. In het eigen lesgeven worden vrijwel alle aspecten van het model 'ALO' in enige mate gerealiseerd.
K2	Het beeld van 'ALO' zijn is voor een belangrijk deel aanwezig. Inzicht in de context van de gehele onderwijsontwikkeling is fragmentarisch en bij de gehele vakontwikkeling enigszins bekend. De coachingscompetentie wordt al enigszins met behulp van enkele begeleidingsvormen af en toe toegepast. Reflecties vinden met enige regelmaat plaats en zijn gericht op omgang, organisatie en inhoud. Breedte en diepgang ontwikkelen zich in de loop van het project in enige mate en al doende. Maken van plannen en leermiddelen wordt nog beperkt zelf toegepast. Het toepassen van actie- en evaluatieonderzoek is 'lijfelijk ervaren' en wordt in beperkte mate zelf gepraktiseerd. In het lesgeven worden alle aspecten van het model 'ALO' in enige mate gerealiseerd en sommigen daarvan worden al enigszins uitgewerkt.

K3	Het beeld van 'ALO' is volledig aanwezig. Inzicht in de context van de gehele onderwijsontwikkeling is deels aanwezig en bij de gehele vakontwikkeling redelijk bekend. De coachingscompetentie wordt in gevarieerde begeleidingsvormen optimaal toegepast. Reflecties vinden regelmatig plaats en zijn gericht op omgang, organisatie, inhoud en aanpak. Breedte en diepgang ontwikkelen zich in de loop van het project en al doende. Maken van plannen en leermiddelen wordt, indien gewenst, toegepast. Het toepassen van actie- en evaluatieonderzoek wordt enigszins op eigen initiatief gepraktiseerd. In het lesgeven worden alle aspecten van het model 'ALO' in enige mate gerealiseerd en een groot deel wordt ook al enigszins ontwikkeld.
K4	Het beeld van 'ALO' is volledig aanwezig. Inzicht in de context van de gehele onderwijsontwikkeling is breed en diepgaand en ook internationaal georiënteerd. Inzicht in de context van de vakontwikkeling is volledig bekend. De coachings-competentie wordt in gevarieerde begeleidingsvormen optimaal toegepast. Reflecties vinden regelmatig op alle aspecten van het lesgeven plaats. Breedte en diepgang ontwikkelen zich in de loop van het project en al doende. Maken van plannen en leermiddelen wordt regelmatig zelf uitgevoerd en is ook op de lange termijn gericht. Actie- en evaluatieonderzoek wordt opgezet en uitgevoerd. In het lesgeven worden alle aspecten van het model 'ALO' in enige mate gerealiseerd en deze worden ook vrijwel allemaal ontwikkeld.

Figuur 5. Kwaliteitsbeoordelingen van ontwikkelen.

K staat voor 'kwaliteit'. Voor het gedrag van een docent ook daadwerkelijk verandert is tijd nodig. Pas dan spreken we van: de verandering is in de praktijk geïmplementeerd of ingevoerd.

De vooruitgang in de loop van het project op het gebied van ontwikkelen en toepassen van het concept 'actief leren onderwijzen' is af te leiden uit de begin- en eindaanduiding van de K's. Alle vakcollega's in TGFAL en LBO én de opleiders/onderzoekers zijn in een bepaalde maar gevarieerde mate voorstander van de toepassing van 'praktijkbeeld C' (zie paragraaf 2.7).

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 kun je spreken van een bepaalde mate van betrokkenheid.

Die mate van betrokkenheid is de sleutel tot al of geen succesvolle innovatie. We baseren ons op de betrokkenheidsniveaus van Van den Berg & Vandenberghe (1981) maar versoberen en vertalen de oorspronkelijke acht niveaus tot vier. Het maakt het instrument eenvoudiger toepasbaar en geeft een voldoende indicatie voor de mate waarin vernieuwd wordt. De niveaus zijn bij OMALO, TGFAL en LBO toegepast en in paragraaf 3.3 verder beschreven (zie figuur 6):

- | |
|---|
| <p>B0. Geen betrokkenheid bij het onderwerp van de innovatie.
 B1. Oriëntatie. Er wordt actie ondernomen om meer informatie over de innovatie te krijgen.
 B2. Beperkte toepassing. De innovatie wordt op korte termijn en op beperkte schaal – bij bijvoorbeeld één groep leerlingen – praktisch uitgeprobeerd.
 B3. Meer uitgebreide toepassing. De innovatie wordt alleen nog op korte termijn maar al wel op wat bredere schaal (bij meer klassen en/of meerdere leerjaren) uitgeprobeerd.
 B4. Volledige toepassing. De innovatie wordt op korte en lange termijn uitgeprobeerd.</p> |
|---|

Figuur 6. Niveaus van betrokkenheid.

B staat voor 'betrokkenheid'. In het OMALO-project is de duur van het innovatietraject ongeveer een half jaar. In het TGFAL en LBO-project twee jaar. Alleen al om die reden zal het effect verschillen en de ontwikkeling van de eerste beperkt en van de tweede optimaal kunnen zijn. Ontwikkelen gebeurt door een vakdocent of werkveldcoach in de school, de trainer-coach in een sportorganisatie én de opleider in een lerarenopleiding. Voor allen gelden dezelfde fasen in betrokkenheid.

Een opleider kan deels al eerder ervaring met een innovatie hebben opgedaan, maar zal zich vaak moeten heroriënteren, opnieuw in moeten werken en actief moeten nadenken en handelen over hoe de innovatie praktisch vorm en inhoud kan krijgen. Concrete zaken als: het verzorgen van workshops of clinics, het geven van presentaties, het inhoudelijk overleggen met partners, het schrijven van artikelen, het maken van modules gebaseerd op het concept van 'actief leren onderwijzen' bevorderen

allemaal het eigen ontwikkelingsproces. Sommigen nemen daar enthousiast aan deel en sommigen houden zich wat meer op de achtergrond.

Ontwikkelingsrichtingen (in het PROP-project), niveaus en mate van betrokkenheid in het OMALO en TGFAL-project worden gebruikt bij het vaststellen van hoe vakdocenten/ opleiders of ontwikkelaars/onderzoekers hebben gefunctioneerd.

7.5 Afwisselend ontwikkelen en onderzoeken

Het kiezen van een richtpunt als actiepunt en leerproject is een teken van professioneel handelen. Laten we aannemen dat het bijvoorbeeld om de invoering van 'actief leren onderwijzen' kan gaan. Als dat te omvangrijk is kan ook: 'hoe kunnen we beter omgaan met niveau-, interesseverschillen én verschillen in manieren van leren van lerenden. Voordat zo'n leerproject wordt gestart is het noodzakelijk na te gaan wat zo'n concept precies in kan houden en wát het team op dat punt al in huis heeft of nog moet zien te krijgen. We maken een S(trong)W(eak)O(pportunity)T(hreats)-analyse. SW richt zich op de analyse van sterke en zwakke punten van de vaksectie en OT richt zich op de kansen en moeilijkheden bij de invoering van een nieuwe aanpak. De vaksectie moet intern over een 'kartrekker' kunnen beschikken. Iemand die stimuleert en coördineert en inhoudelijk er al voldoende van af weet. Hij is de 'coach met visie' in het team. In het beleidsplan wordt in een tijdpad globaal aangegeven welke *kennis* (schema/model, werkpatroon en vuistregel) geleidelijk achtereenvolgens door elk sectielid moet worden toegepast. Hoe het *proces* van samenwerkend leren al doende handen en voeten kan worden gegeven en hoe we het project *organiseren* en binnen het dagelijks werk én schoolontwikkeling een plaats kunnen geven. Uiteraard beschrijven we ook wanneer de verschillende producten afgerond moeten zijn. Randvoorwaarden zijn:

- tijd voor wekelijks overleg in een rustige ruimte,
- tijd voor ontwikkeling van materialen of studie opgenomen in de weekbesteding,
- tijd voor het elkaar scholen of coachen; werkbegeleidingsoverleg is hiervoor een prima vorm,
- financiële ruimte voor het uitnodigen van deskundige collega's, het bezoeken van een vaksectie op een andere school, deelnemen aan of geven van workshops op een studiedag en dergelijke,
- van alle betrokkenen: ontwikkelingsbereid zijn, deelnemen met een 'open mind',

Voor die blijvende 'ontwikkelingsbereidheid' is nodig....

- deelnemers zien de ontwikkeling als een eigen en zelf gekozen zaak,
- hun keuze, een beslissing van de gehele vaksectie, wordt door de leiding gesteund,
- deelnemers zien de ontwikkeling als verruiming van hun mogelijkheden,
- die op hun opvattingen aansluit,
- en interessante ervaringen kan opleveren,
- deelnemers behouden hun autonomie en kunnen in een 'veilige' situatie ontwikkelen,
- deelnemers maken hun eigen probleemdefiniëring en bepalen hun eigen ontwikkelingstempo; er wordt voortdurend onderling naar afstemming gestreefd,
- elkaar 'praktijkbeelden van de realisering nu en straks' geven is steeds nodig en bij voorkeur in de zaal of op het veld of ga in de les van elkaar kijken,
- accepteer, steun en vertrouw elkaar en
- zorg voor een cyclus van uitproberen – herzien / bijstellen / herwaarderen – weer uitproberen

Nu kan er écht ontwikkeld gaan worden. Vanaf 1985 tot heden hebben we zestien ontwikkelingsprojecten uitgevoerd. Die ontwikkeling verliep steeds systematisch en werd afgesloten met een diepgaande proces- en productevaluatie van alle betrokkenen. Van alle projecten zijn interne rapportages gemaakt. In elk volgend project zijn de meest opvallende leerervaringen opnieuw op bruikbaarheid getoetst. Deze projecten hebben ons de volgende inzichten opgeleverd.

1. Als je plannen in een team ontwikkelt, neem dan niet te omvangrijke plannen zoals een vakwerkplan of een te concrete versie in de vorm van een lesplan of lessenreeksplan, maar ontwikkel een plan op een tussenniveau van algemeen- en abstractheid. Een module maken is daarvoor het meest geschikt. Een module omvat een beschrijving van 'krachtige' leer- en sportomgeving, leerlijnen op het gebied van bewegingsthema's en ensceneringsthema's, leermiddelen die een 'leren leren' mogelijk maken en voorbeelden van taken die ook beoordeeld kunnen worden. Dit alles op een bepaald bewegingsgebied of sport en bedoeld voor toepassing in een schoolperiode. Voorbeeld: basketbal voor leerjaar 1 t/m 4 VMBO, 5 HAVO of 6 VWO. Een module is een plan ten behoeve van de docent. Een studiewijzer is de vertaling daarvan voor de leerling en beperkt zich tot een periode in een leerjaar. Wanneer in een periode tussen twee vakanties door de docent meerdere modules worden gebruikt, wordt de studiewijzer één beschrijving van alle toegepaste modules in die periode.

2. Ontwikkel eerst een leerlijn op het gebied van bewegingsthema's en signaleer daarbij van elkaar welke opvattingen achter keuzes van inhouden en onderwijsaanpak worden genoemd.

3. Ontwikkel vervolgens een leerlijn op het gebied van ensceneringsthema's gevolgd door...

4. een beschrijving van een als activerend ervaren aanpak of didactiek: de 'krachtige' leer- en sportomgeving. Het team beschrijft de kenmerken waaraan deze moet voldoen. Elke docent gaat daarna zelf experimenteren met dit ontwerp in de praktijk experimenteren en benoemt de eigen schema's/modellen, werkpatronen en vuistregels die door hem-/haarzelf worden toegepast. Er wordt vastgesteld welke van deze zaken de leerlingen bewust moeten worden gemaakt en straks als leermiddel bij het 'leren leren' kunnen worden ingezet. Aan het eind van een lessenreeks worden de eerste leermiddelen van de eigen didactiek afgeleid en in begrijpelijk taal omgezet. Deze ervaringen en middelen worden in het teamoverleg ingebracht en leiden tot aanvullingen en bijstellingen van de module.

Het teamontwikkelingsmodel van een module is beschreven in hoofdstuk 1 van deel 2. Het ontwikkelen van een module kent een ander volgorde dan we uiteindelijk in het moduleraamwerk opnemen. Het is namelijk verstandig om eerst organisatorische en inhoudelijke aspecten te bespreken en dan pas te gaan praten over de aanpak van het onderwijs (het vakconcept en het ontwerpen van leeromgevingen). De aanpak en doelen verschillen vaak per docent erg sterk en de meningen over wat 'goed' of het 'beste' is zullen dan ook langdurig sterk kunnen blijven verschillen. Na het afwegen van voor- en nadelen van aanpakken is een beschrijving geven van wat iedereen vindt wenselijk. De constatering van wat de gezamenlijke en de afwijkende meningen zijn wordt dan duidelijk. Het team ontwikkelt daarom een module vaninhoud en de volgordes daarin naar... aanpak en vervolgens naar.... het beoordelen, toetsen of evalueren daarvan. Ook de samenstelling van de module is beschreven in hoofdstuk 1 van deel 2.

Concreet en algemeen beschrijven van een programma en aanpak wordt makkelijker als er op een gemiddeld moeilijkheidsniveau en op hoofdlijnen een plan gemaakt is. Een module is daar zeer geschikt voor. Vanuit enkele modulebeschrijvingen kan een vakwerkplan worden ontwikkeld én concreet persoonlijke plannen voor lessenreeksen en lesplannen gemaakt worden. Op hoofdlijnen kan overeenstemming zijn terwijl in de les eigen interpretaties de ruimte krijgen. Ook hier geldt: 'alles is goed als het maar niet in strijd is met...'. Het negatieve afgrenzingscriterium.

Het ontwikkelen van onderwijsprogramma's, die samenhangend en consistent zijn en waarin leerlijnen continue ontwikkeling nastreven, is een taak voor een onderwijskundig geschoolde vakleraar. Het vereist de nodige expertise. Bij het maken van plannen en leermiddelen is het gebruiken van bouwstenen én een kader (bestaande uit hoofdstukken) nodig. De nadruk bij het samen ontwikkelen ligt op het 'formuleren van hoofdlijnen op een gemiddeld niveau van abstractie en algemeenheid'.

Daarbij is ruimte nodig om zelf keuzes te maken. Beelden van visies én voorbeelden van concretisering sturen dat ontwikkelingsproces. Op deze manier hebben we deel 2 opgezet. Bij de verdere ontwikkeling is het elkaar helpen bijvoorbeeld in de vorm van werkoverleg aan te raden. Deel ervaringen en visies! Samen worden we (sneller) wijzer. De ontwikkeling van een vernieuwend plan én aanpak gebeurt op het niveau van de vakleraar én het niveau van de lerende (leerling of student). Zie figuur 8.

Leren is actief veranderen van vakleraren	Individueel leren en werken. Verbeteren van het eigen leerwerkvermogen	Samenwerkend leren in lerende teams binnen – zo mogelijk - lerende organisaties	Beleven-leren-leren in afwisseling en op basis van kritische reflectie.	Didactisch-methodisch handelen om het leren van motorische, sociale en cognitieve leerlijnen bij lerenden te realiseren
Leren is actief verbeteren van lerenden	Individueel leren. Verbeteren van het eigen leervermogen	Samenwerkend leren in teams binnen een 'krachtige' leer- en sportomgeving voor leerlingen of een leerwerk omgeving van leraren in opleiding.	Beleven-leren-leren hoe te leren in afwisseling en op basis van kritische reflectie.	Motorisch, sociaal, cognitief en metacognitief leren in samenhang. Ontwikkelen van een eigen leertheorie.

Figuur 8. Vernieuwend handelen op twee niveaus en in wisselwerking

Een module beschrijft hoofdlijnen van onderwijs op (plan- of) methodeniveau met de inhoudelijke keuzes en keuzes in de aanpak. Een les- en lessenreeksplan bevat de concrete keuzes en toepassingen op praktijkniveau.

Zoals eerder opgemerkt is een 'kartrekker' in een vaksectie absoluut nodig. Bij voorkeur is ook de schrijver die kartrekker of één van de kartrekkers. Het is een initiatiefvolle rol waarin helder en duidelijk de hoofdlijnen moeten worden beschreven. Het is de collega met de meest genuanceerde 'visie op onderwijs en leren' én het vermogen dat in een plan of leermiddel te kunnen vertalen, neemt het voortouw. De overigen becommentariëren dat product en leveren alternatieven die dan weer in een volgende versie van plan of middel worden vormgegeven. Het is belangrijk dat uiteindelijk en na discussie ook individuele varianten of 'afwijkingen van wat de rest vindt' mogelijk zijn. Een team dat samen een module ontwerpt geeft collega's ruimte om ermee te experimenteren. Op basis van die ervaringen (wat lukt wel en niet naar wens?) worden voorstellen voor verbetering van de module ingebracht.

De opzet van en voorbeelden van modules, thema's en leermiddelen zijn te vinden in deel 2, hoofdstuk 1 t/m 4. Na het maken van enkele modules is het tijd om als team geleidelijk een compleet vakwerkplan te ontwerpen. Zie voor de opzet daarvan: deel 2, hoofdstuk 1.

Opzet van modules en andere plannen en leermiddelen zijn uit de ervaringen van meerdere projecten afgeleid. Het verloopt van organisatie-, inhoud- naar aanpaklijn en binnen die laatste twee van bewegingsthema-, ensceneringsthema- en opvattingen(of vakconcept)lijn.

Praktijkgericht onderzoeken en concepten

Elke docent op HBO-niveau moet in staat zijn het eigen onderwijs en dat van zijn team of school in enige mate systematisch kunnen onderzoeken om te kunnen ontwikkelen. Het is een vorm van kenniscreatie die wordt getypeerd door:

- collectiviteit: ontwikkelen van een gemeenschappelijk referentiekader,
- variëteit: door meervoudige perspectieven of verschillende referentiekaders leren,
- interactie: zoeken naar verbanden tussen referentiekaders,
- relatie: daardoor ontstaat verbondenheid, vertrouwen en respect,
- dynamiek: uitkomsten zijn moeilijk te voorspellen.

Bij dit zogenaamde 'modus 2'¹⁸-onderzoek is kennis meer subjectief en handelingsgericht, gaat het om begrijpen en handelen binnen een context, is de onderzoeker medeontwikkelaar en is de opbrengst individueel én collectief. In het bijzonder moeten daarbij evaluatie- en onderwijsontwikkelings- of

actieonderzoeken kunnen worden uitgevoerd. Vaak zullen het beschrijvende onderzoeken zijn die zowel kwalitatieve als kwantitatieve gegevens kunnen opleveren¹⁹. Om te kunnen veranderen is een op onderzoek gerichte manier van handelen belangrijk. Praktijkgericht onderzoek kent globaal de volgende aanpak.

- 1 Informatie over dilemma of probleem verzamelen
- 2 Reconstrueren van essentiële elementen: alternatieve handelingen bepalen
- 3 Onderzoeksmethode kiezen
- 4 Experimenteren met essentiële elementen van het dilemma
- 5 Dataverzameling bij uitvoering/aanvangssituatie confronteren met alternatieve
- 6 Toekomstige handelwijze vastleggen

*Onderwijsontwikkelingsonderzoek*²⁰ is het geheel van activiteiten van docenten die met behulp van technieken en strategieën van sociaal-wetenschappelijk onderzoek reflecteren op hun eigen handelen en de situatie waarin dat handelen plaatsvindt én die op basis van de zo verkregen inzichten hun handelen of de situatie waarin dat handelen plaatsvindt systematisch proberen te verbeteren. Dit onderzoek is gericht op curriculum- of programmaontwikkeling en beoogt de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren. Het is eigenlijk een vorm van systematisch reflecteren op het onderzoekend handelen van jezelf of het team.

Action science, action research of actieonderzoek richt zich op het eigen handelen of teamhandelen in een bepaalde werksituatie. Hiermee wordt beoogt praktijktheorieën te ontwikkelen die bijdragen aan theorieontwikkeling én aan verbetering van de praktijk zelf. Met OMALO, TGFAL én LBO wordt dat nagestreefd. Al onderzoekend en ontwikkelen wordt praktijktheorie ontwikkeld. Het is een reflecteren op basis van systematisch verzamelde informatie, gebeurt in dialoog met collega's binnen en buiten de school en relevante doelgroepen worden als informatiebron gebruikt.

Een belangrijke vraag voor continu ontwikkelen is: hoe kunnen we in de opleiding en in de school de individuele interesse naar integratie en ontwikkeling van theorie en praktijk blijven stimuleren? Een streven dat recht doet aan de multi-dimensionaliteit van het leraarschap en voldoende kritische is door het systematisch bevragen van onderliggende opvattingen.

Frequent reflecteren en dat ook voorleven. Ontwikkelingen signaleren (portfolio). Een onderzoekende houding verwerven (actie-onderzoek). Ontwerpen van een praktijktheorie die tot impliciete kennis leidt. Participeren in professionele leergemeenschappen (opleiders, docenten én studenten)²¹.

In een op een praktijkgerichte opleiding is het doen van praktijkgericht onderzoek voor de hand liggend. Onderzoek zowel in de échte praktijk bijvoorbeeld van de Lichamelijke Opvoeding en de sport óf in de opleiding zelf. Actie-/onderwijsontwikkelings- en evaluatieonderzoek die beschrijvend en/of voor betrokkenen probleemoplossend kunnen worden uitgevoerd. Theorieën worden al werkend en lerend getoetst op hun bruikbaarheid én er worden praktijkgebonden theorieën ontwikkeld.

De *gefundeerde theoriebenadering* of 'grounded theory' tenslotte is een wisselwerking tussen van (praktijk)theorie tot praktisch handelen en van daaruit tot (praktijk)theorie te komen. Deze drie onderzoeksbenaderingen zijn in onze projecten terug te vinden.

Als je kijkt naar de verschillende manieren van praktijkgericht-onderzoek-doen zijn de volgende modellen voor docent-onderzoekers realiseerbaar²².

Evidence-based practice (EPB-)model

Met dit model wordt geprobeerd empirisch bewijs voor effectieve methoden te vinden. Wat 'werkt'? Aan het aantonen daarvan wordt veel aandacht besteed. Practici kunnen zelf onderzoek (laten) doen om na te gaan wat werkt in hun onderwijssituatie. Ze kunnen ook gebruik maken van methoden die bij een representatieve groep van andere practici overwegend effectief zijn gebleken. Een gerandomiseerd experiment, waarbij onderwijsinstellingen aselekt worden toegewezen aan instructiecondities, is de beste manier. Deze aanpak levert het bewijs van effectiviteit, efficiëntie, transparantie en onderbouwing van de onderwijspraktijk. Voor onderzoekers in het HBO is dit een irreële optie.

Model van grensoverschrijdende praktijken

Hierbij gaat het om het gecombineerd uitvoeren van professionele taken zoals lesgeven en je eigen onderwijs onderzoeken. Docenten en onderzoekers voeren samen onderzoek uit met het oog op innovatie, professionalisering of praktijkgericht onderzoek. Docenten denken mee en onderzoekers worden ingezet bij het lesgeven. Hier wordt onderzoekskennis en praktijkkennis met elkaar verbonden. Het model wordt zó in het TGFAL-project toegepast.

Model van kennisgemeenschappen

Het gaat om een samenwerkingsverband waarvan het doel is om de deelnemers, die een gezamenlijk belang of passie delen, van elkaars deskundigheid te laten profiteren en om samen nieuwe kennis tot stand te brengen. Het zijn vaak kleinschalige projecten waarin de samenwerking intensief is, de professionele samenstelling heterogeen en de activiteiten naast kennisontwikkeling ook die in grensoverschrijdende praktijken betreft.

Het OMALO, TGFAL én LBO-project voldoen aan dit kenmerken van dit model en hierbij kan de inbreng van een vierdejaars student, een werkveldcoach, een vakcollega, een trainer-coach én een opleider gelijkwaardig zijn.

Onderzoek-praktijkrelatie kan het beste vanuit een veelzijdig perspectief worden bekeken²². Naast praktijkgericht ook fundamenteel onderzoek. Naast kleinschalige kwalitatieve en beschrijvende studies ook grootschalige kwantitatieve experimenten. We voelen onze keuze verantwoord.

Aandachtspunten in HBO-onderzoek

In het HBO zijn het momenteel de lectoraten en kenniskringen die onderzoek doen. In ons geval is dat onderzoek doen in zo'n verband niet aan de orde. Het project is van de ALO/ lerarenopleiding Lichamelijke Opvoeding, een afdeling binnen het Hanze Instituut voor Sportstudies. Voor onderzoek naar 'didactisch handelen op het gebied van sporten en bewegen' zijn geen of nauwelijks financiële bronnen te vinden. Er moet dus naar projecten worden gezocht die relevant zijn voor opleiders, studenten én werkveld. Voor opleiders is het noodzakelijk voldoende voeling met de praktijk te houden. Dat is mogelijk door het geven van nascholingen/masterclasses of het samen met vakcollega's uitvoeren van leerprojecten.

Voor vakcollega's is hierdoor vakontwikkeling mogelijk. Het betrekken van studenten bij deze projecten past binnen een ontwikkeling van duale leerwerktrajecten. Het werken aan innovatieve concepten beoogt opleiders, vakcollega's en studenten deskundiger te maken.

Die insteek sloot niet aan bij de opvattingen over de functie van lectoraat en kenniskring in de periode 2005-2007, waardoor dit project een aparte status kreeg.

De adviesraad voor het Wetenschaps- en Technologiebeleid en de Onderwijsraad schetsten in 2001 (en de AWT ook in 2005) de ontwikkeling van het onderzoek in het HBO. Er worden in dit rapport meerdere vormen van kenniscirculatie geïdentificeerd. We vergelijken deze met wat in ons projecten en de deelprojecten aan de orde is. Figuur 9.

<i>Vorm</i>	<i>In projecten</i>
(1) Afstemming op de vraag van het werkveld	Samen ontwikkelen van een innovatief concept: 'actief leren onderwijzen en trainen'
(2) Stages	In het OMALO-project zijn vierdejaars studenten vooral in het voortgezet onderwijs samen met hun coaches, leerteams én opleiders een programma én een aanpak aan het ontwikkelen, uitvoeren en elkaar daarbij aan het coachen.
(3) Duaal onderwijs, het leren op twee plekken en van meerdere docenten	Het LIO-traject en later ook het VO-traject is in de afgelopen twaalf jaar als een samenwerkingstraject ontwikkeld.
(4) Monitoren van innovaties in de beroepspraktijk	In het TGFAL, LBO én OMALO-traject is daarvan sprake.
(5) Begeleiden van beginnende docenten	Is aan de school overgelaten
(6) Wegnemen van knelpunten op de arbeidsmarkt	In het EVALO-project is geconstateerd dat het niveau van functioneren bij 70% van de

	vakcollega's beneden peil is. Datzelfde geldt voor 80% van de vaksecties. Ze werken onprofessioneel en niet-lerend. Het praktijkbeeld van 15% van de vakcollega's is uitgangspunt voor verdere ontwikkeling. Er wordt doorlopend onderzoek gedaan naar de inhoud en vormgeving van dat meer ideale praktijkbeeld.
(7) Ontwerp en ontwikkeling van nieuwe producten en diensten	Opleiders, vierdejaars studenten en vakcollega's ontwerpen modules en leermiddelen. Er zijn meerdere boeken en artikelen met praktische implicaties gepubliceerd.
(8) Internetondersteunende kenniscirculatie	In de projecten LBO en TGFAL is van interactieve blackboard-uitwisseling gebruik gemaakt. De interesse hiervoor was niet groot. Er zijn CDROMs en DVD's ontwikkeld voor eigen gebruik op het gebied van het zelf ontwerpen van modules en leermiddelen.
(9) Internationale netwerkontwikkeling (door ons toegevoegd)	Is in het TGFAL-project aan de orde in de zin van disseminatie van 'good practice'-ervaringen door publicaties in buitenlandse vaktijdschriften en het zoeken van partners in het samen of parallel opzetten van action research.

Figuur 9. Aandachtspunten in HBO-onderzoek.

Gegeven onze mogelijkheden hebben we met onze projecten een optimaal resultaat behaald. Op aandachtsgebied 'vijf' na, hebben we op de meeste terreinen acties ontplooid. Programma- en aanpakontwikkeling, professionalisering van (aanstaande) vakleraren, innoveren door een vernieuwend onderwijsleerconcept en ontwikkelen van nieuwe kennis komt in samenhang aan bod²³. In de groep van acht onderzoekers is één collega ook onderwijskundige en gepromoveerd, heeft één collega een mastergraad en heeft één collega doctoraal onderwijskunde. De overige vijf collega's zijn allen als vakdocent HBO-opgeleid en hebben zich al doende op onderzoek- en ontwikkelingsgebied bekwaamd. Allen hebben veel onderwijservaring. Het 'leren ontwikkelen en onderzoeken' is hun keuze voor deskundigheidsontwikkeling. Nieuwe kennis is in de verschillende projecten al doende vergaard en wordt in dit boek geëxpliciteerd. Volgens Kayzel (2007) hebben professionals in het hoger onderwijs drie soorten kennis nodig:

- objectkennis (episteme) bij het oplossen van een praktijkprobleem of het ontwerpen van een plan,
- realisatiekennis (techne) om van een beginsituatie naar een meer gewenste situatie te komen,
- proceskennis (phronesis) is nodig om objectkennis en realisatiekennis aan te passen aan de concrete situatie.

Als aanbeveling wordt gedaan het onderzoek vooral te richten op ontwerpgericht onderzoek²⁴. Het gaat dan vooral om de ontwikkeling van realisatiekennis, getest in reële situaties en onderbouwd door theorie (actieonderzoek). De waarde van die kennis wordt onderzocht door het gebruik in reële contexten te evalueren (evaluatieonderzoek). Het is slechts voor een deel wetenschappelijk te onderbouwen. Onderzoek is een samenhangend geheel, is holistisch. De meervoudige casestudie en de gefundeerde theoriebenadering zijn hiervoor de belangrijkste strategieën²⁵. Evaluatie levert praktische én theoretische kennis op. Het streven moet zijn standaarden te ontwikkelen die de ontwerpexperimenten herkenbaar en toegankelijk maken voor andere onderzoekers. Concrete resultaten of producten worden geconstrueerd door een ervaren professional op basis van persoonsgebonden proceskennis. Een deel van de onderzoekers had weinig ervaring met het ontwikkelen van plannen en middelen samen met vakcollega's en trainer-coaches. Ook de eigen onderwijservaring varieerde van 'enkele jaren' in de échte VO-praktijk tot ruime ervaring van tien jaar of meer.

Het schrijven van een artikel voor het vakblad, het meedoen aan andere ontwikkelings- projecten, het geven van presentaties of workshops op studiedagen of congressen, het zelf ontwikkelen van plannen en middelen en het geven van nascholingscursussen bevordert de eigen ontwikkelingsdeskundigheid. Iedereen heeft daar in enige en gevarieerde mate aan meegedaan.

Annotaties

¹ Terlouw, 2006. ²Verschaffel et al., 2006. ³ Donche et al., 2004. ⁴ Bullough & Pinnegar, 2001; Hagger & McIntyre, 2001; Wideen et al., 1998. ⁵ Lunenberg & Korthagen, 2004. ⁶ Kaldeway et al., 1996. ⁷ Van der Camp et al., 2006. ⁸ Nicholl & Higgins, 2004; Crum, 1986; 1989; 1991; 1993; ⁹ Van den Berg & Vandenberghe, 1999. ¹⁰ Timmers, 2004 & 2006. ¹¹ Timmers, 2006. ¹² Gulikers et al., 2004. ¹³ Timmers, 2003. ¹⁴ Smit, 2000 & Kessels en Poell, 2001. ¹⁵ Thijsen, 2007. ¹⁶ Van de Krogt, 2007. ¹⁷ Kolb, 1984; Nonaka & Takeuchi, 1997; Raelin, 2000; Bolhuis & Simons, 2000; Van de Krogt, 2007. ¹⁸ Gibbons et al., 1999. ¹⁹ Goegebeur & Van Looy, 2004. ²⁰ Ponte, 2003. Onderwijsontwikkelings- of actieonderzoek komt in de literatuur onder verschillende namen voor: actieonderzoek, action research, participatory AR, emancipatory AR, critical AR, collaborative AR en cooperative AR. ²¹ Kelchtermans, 2003. ²² Broekkamp, 2006. ²³ Kayzel, 2007. ²⁴ Van Aken, 2001; Van de Akker et al., 2006; Van Weert & Andriessen, 2006. ²⁵ Kayzel, 2007.