

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

8.1 Praktijkgericht onderzoeken en conceptuele kenmerken

Onderzoek moet leiden tot aansprekende suggesties om onderwijsinhouden en aanpakken kritisch te heroverwegen. Om dat mogelijk te maken wordt met behulp van vooral interpretatieve methoden bestaande zin- en betekenisgevingen in een praktijkgebied in kaart gebracht. Dat gebeurt door onderzoekers samen met sport- en werkveldcoaches, vierdejaars studenten én opleiders. Inzicht en aandacht voor betekenissen zijn belangrijker dan oorzaken voor problemen. De onderzoekskwaliteit wordt afgemeten aan de aard van de samenwerking én aan de door een professional beleefde ondersteunende betekenis van ontwikkeling en onderzoek¹. De meeste hierna genoemde kenmerken gelden voor al onze ontwikkelingsprojecten. Er kan onderscheid worden gemaakt tussen de meer algemene kenmerken van een onderzoeksaanpak: de conceptuele onderzoekskenmerken én de meer specifieke wijze waarop kennis wordt verzameld en ontwikkeld: de technische onderzoekskenmerken. Eerst krijgen hier de conceptuele kenmerken van de vijf onderzoeksprojecten aandacht.

8.1.1 Conceptuele onderzoekskenmerken

Evaluatieonderzoek is een praktijkgericht, beschrijvend en vooral kwalitatief onderzoek, waarin een koppeling wordt gemaakt tussen: het leren ten aanzien van een bepaald thema en een leeromgeving die het leren in meer of mindere mate stimuleert. Het geldt dus zowel voor leerlingen, studenten als leraren. Evalueren is het verzamelen, verwerken en interpreteren van informatie over één of meerdere aspecten van het onderwijs in sporten en bewegen met de bedoeling om daarover een waardeoordeel te geven. Het is zowel een plan- (voor korte én lange termijn, op verschillende niveaus/direct of indirect van invloed), een proces- als een productevaluatieonderzoek.

Bij productevaluatie kan het gaan om feitelijk te constateren gedragsgevolgen van docent- en omgevingsinterventies en de gepercipieerde gedragsgevolgen door de leerlingen zelf. Vinden ze ook zelf dat ze beter zijn gaan bewegen?²

De functie van evalueren is vooral een beschrijvend legitimeren en het geven van aanbevelingen voor bijstellingen. Onderzoek moet dekkend (valide), docentonafhankelijk (betrouwbaar), te doen (hanteerbaar) en doorzichtig (transparant) zijn². Resultaten van het onderzoek kunnen aanleiding zijn het eigen functioneren als vakdocent of het functioneren als vaksectie te veranderen en kan op die manier een bijdrage leveren aan het verbeteren van het professioneel handelen³.

Evaluatieonderzoek vormt de basis voor bijstellingsaanbevelingen die de vorm van heuristische uitspraken hebben: 'als in deze omstandigheden dit resultaat wordt nagestreefd, dan heeft het zin om dit kennisproduct toe te passen'. Het streven is om op basis van onderzoek tot verbeterde theorievorming te komen⁴. Het onderzoek in alle projecten is op meerdere plekken uitgevoerd⁵. Er vindt in geen enkel project 'randomisatie' plaats. De keuze van de vakleraren in OMALO vindt plaats door het toevallig beschikbaar zijn van een vierdejaars stageplaats en de bereidheid van een docent om mee te werken. Het is de verwachting dat een meer ervaren vakdocent de begeleiding van een vierdejaars op zich neemt. In LBO is sprake van een eigen deelnamekeuze. In TGFAL en PROP is gericht naar collega's gezocht. In het algemeen zijn het de goede lesgevers of trainers die in hun onderwijs met 'praktijkbeeld C' overeenkomen.

Een deel van het onderzoek draagt een interpretatief karakter met nadruk op het ervaren van betrokkenen, leerlingen en coaches, in een schoolsituatie⁶. Deze ervaringen zijn deels meetbaar en deels 'op indruk' vast te stellen. Het is van belang inzicht te krijgen in de beweegredenen van met name de docent. Wat vindt deze belangrijk? Het gaat om waardeverheldering. De nadruk ligt dus op een meer kwalitatieve interpretatie van ervaringen⁷. De onderzoekers zijn opleiders waarvan een deel al doende wordt getraind in het uitvoeren van evaluatie- en actieonderzoeken. Hen wordt geleerd de nodige distantie ten opzichte van het object van onderzoek te houden: 'werk systematisch, beoordeel zo objectief mogelijk en wees kritisch!⁸. De opleider die de collega's of studenten begeleidt fungeert als medebeoordelaar van de onderzoeksgegevens. De interpretaties van resultaten komen voor een groot deel in onderling overleg tussen betrokkenen (onderzoeker/opleider, student,

vakcoach/vakleraar en trainer) tot stand. Door 'memberchecks' wordt duidelijk of de ervaringen van betrokkenen overeenkomen met de registraties van de onderzoeker(s).

Kenmerk 1. Los praktijkproblemen beter op!

In OMALO, TGFAL en LBO is het (beter) oplossen van praktijkproblemen het meest kenmerkende. Praktijkgericht onderzoek:

- draagt bij aan de innovatie van producten, processen en diensten gedurende twee tot vier jaar
- geeft een directe bijdrage aan het oplossen van problemen in de praktijk; verklaren en verbeteren overheerst
- geeft 'nieuwe' overdraagbare kennis die in enige mate generaliserend is
- is systematisch onderzoek op basis van een geaccepteerde methodologie
- biedt handelingsaanbevelingen in een praktijktheorie.

Het gaat dan wel om wetenschappelijk verantwoord praktijkonderzoek en is gericht op kennis voor het nemen van beslissingen terwijl praktijk- én wetenschappelijke normen richting- gevend zijn¹⁰. Van Aken (1994) onderscheidt naast formele en empirische ook ontwerpwetenschappen. Bij die laatste categorie is het doel: ontwikkelen van kennis over diagnosticeren van omstandigheden, definiëren van problemen en verbeteren van situaties. Het gaat uiteindelijk om het verbeteren van de leer- en werkomgeving. Daarvoor is nodig¹¹: objectkennis, realisatiekennis over hoe de oplossing geïmplementeerd moet worden en proceskennis over de wijze van ontwerpen zelf. De procedure voor praktijkgericht onderzoek is in paragraaf 7.5 beschreven. In onze onderzoeken gaat het om:

- geven van een praktijkbeschrijving: hoe wordt er gewerkt, wat wordt nagestreefd en wat leren leerlingen eigenlijk? (EVALO)
- hoe op veranderen en leren gerichte vakleraren ('praktijkbeeld C') zich in de loop van hun loopbaan ontwikkelen (PROP)
- hoe vakleraren en trainers hun didactisch handelen op een doelgerichte manier in een traject met een bepaalde duur verbeteren of vernieuwen (LBO, OMALO en TGFAL)
- wat het effect is van hun didactisch handelen op het leren van lerenden (TGFAL).

In EVALO gaat het om een beschrijving van het bewegingsonderwijs van een werkveld- coach door een vierdejaars student van een lerarenopleiding. Hoe krijgt het bewegings- onderwijs vorm en inhoud en wat leren de leerlingen in die lessen en in de loop van de jaren op dat gebied? Het gaat om professionals op een HBO-werk- en denkniveau¹². Vanuit individuele praktijkervaringen wordt geprobeerd tot generaliserende probleemaanpakken te komen. Dit type praktijkgericht sociaal-wetenschappelijk noemen we 'ontwikkeland'. Het is stimulerend voor het steeds beter gaan functioneren van de sport- en werkveldcoach, de vierdejaars student en de opleider. Ontwikkelen, onderzoeken en implementeren vallen hierbij samen. Het gaat om een gelijktijdige invoering van processen én producten in het dagelijks didactisch-methodisch handelen¹³. Hier en later geven we gewenste samenhangen gecursiveerd aan. Het is namelijk een onderzoeksstrategie die een holistische aanpak beoogt. Bij de 'technische onderzoekskenmerken' komen we er op terug. Het onderzoeksdoel is kennisverwerving om het handelen in de praktijk te verbeteren en het onderzoeksresultaat levert kennis over de bruikbaarheid van plannen en middelen op. Hierbij zijn generaliseerbare en overdraagbare schema's, werkpatronen of vuistregels van belang. De professional leert hiermee 'te leren hoe te leren'. Het gaat om de articulatie van ideeën die in de praktijk van sport en bewegen vaak al bekend zijn en het met elkaar delen van inzichten die aansluiten op de referentiekaders van anderen. Deze kaders bestaan uit praktijktheorieën die al werkend en lerend zijn ontstaan uit

- een vertaling van meer fundamentele theorieën op het gebied van vooral leer- en sociale psychologie, fysiologie/kinesiologie/trainingsleer, pedagogiek of onderwijskunde en vervolgens in handelingsaanbevelingen worden omgezet óf
- het zijn theorieën die op basis van praktijkervaringen in handelingsaanbevelingen worden verantwoord.

Zó ontstaat een domeinspecifieke theorie op het gebied van sport en bewegen. Praktijk- én theorieontwikkeling vindt minimaal op drie manieren plaats:

- door reconstructie van de bestaande praktijk van sport en bewegen,
- door veldexperimenten waarbij een nieuwe aanpak of inhoud wordt uitgeprobeerd,
- door het praktiseren van 'nieuwe' ideeën zoals de aanpak bij 'actief leren onderwijzen' en het op-maat van een docent, trainer-coach of vaksectie maken.

Het is steeds een min of meer systematische manier van met elkaar bespreken, beschrijven en uitproberen van inzichten en delen van ervaringen. Omdat samenwerking tussen onderzoekers en ontwikkelaars (de praktijkmensen) zo essentieel is, is het van belang dat er sprake is van:

- transparantie van het ontwikkel- en onderzoeksproces
- vertrouwdsheid van alle betrokkenen met de praktijk van sport en bewegen
- wisselwerking tussen handelen en reflectie
- samenhang tussen ontwikkeling en gelijktijdige implementatie
- construerend karakter van het zoekproces, het al doende ontwikkelen en onderzoeken,
- flexibiliteit van het onderzoeksproces en het evalueren daarvan
- verspreiding van de resultaten door publicaties en presentaties
- een zodanige duur van het ontwikkelproces dat veranderingen in gedrag mogelijk maakt

TGFAL duurt twee jaar omdat in het eerste jaar vooral van een scholing van de vakleraar en de trainer sprake is en pas in het tweede jaar zal het accent meer op gewenste leerervaringen bij leerlingen gericht zijn. LBO duurt anderhalf jaar en OMALO één jaar met een feitelijke ontwikkelingstijd voor de coach van een half jaar.

Bij praktijkgericht ontwikkelend onderzoek vereist interne validiteit de geloofwaardigheid naar het oordeel van de betrokken informanten zowel van de data als de wijze waarop de data zijn verzameld. Externe validiteit vereist dat de resultaten (producten en processen) beoordeeld kunnen worden op gebruikswaarde, overdraagbaarheid en herhaalbaarheid.

Kenmerk 2. Ontwikkel en onderzoek!

Dit geldt voor OMALO, LBO en TGFAL. Centraal staat 'een individueel denkproces, gericht op het uitvoeren van ingrepen in de werkelijkheid ('regulatief') en met normatieve momenten in een richtinggevende rol'¹⁴. Onderzoek heeft daardoor een explorerend en verklarend karakter. Ontwikkelacties (plannen en middelen) én onderzoeksacties (zoals observaties of zelfrapportages) wisselen elkaar voortdurend af en worden in samenhang gewaardeerd op de mogelijke bijdrage van deze specifieke, contextgebonden theorie en praktijkervaring theorie aan de optimalisering van onderwijs en sport¹⁵. Ontwikkelingsonderzoek is op deze manier een optelsom van persoonlijke leerwerkervaringen en een gezamenlijk interactief leren en werken. Een al onderzoekend samen veranderen¹⁶. Naast ontwikkel- en onderzoeksacties wisselen ook reflectie en leren elkaar voortdurend af. Dit past bij processen in en het verbeteren van leerpotenties van individuen én lerende teams. Mensen leren hierin voortdurend hun capaciteiten te vergroten om beoogde resultaten te realiseren, nieuw gedrag te ontwikkelen én hoe ze samen en van elkaar kunnen leren. Aan zo'n ontwikkelingsproces wordt in de verschillende projecten ook door verschillende participanten deelgenomen. Zie figuur 1.

OMALO	TGFAL	LBO
Vierdejaars student en Leerteam Vakleraar Opleider en projectgroep	Vakleraar of trainer Opleider en projectgroep	Vakleraren Opleiders

Figuur 1. Participanten binnen de verschillende projecten

Overleg en samenwerking is structureel en diepgaand waarbij de situatie steeds als totaliteit wordt bekeken en behandeld. Ontwikkelen gebeurt vaak in een team en in een organisatie. Het doel is het 'leveren van wetenschappelijk onderbouwde, algemene kennis ter verbetering van het handelen van

professionals bij de oplossing van specifieke problemen voor zichzelf of een team in organisaties¹⁷. Dat veranderen van de eigen praktijk gebeurt op basis van een cyclisch leerproces door ervaren – reflecteren - theoretiseren/ conceptualiseren – experimenteren¹⁸ én in een project met als doel: ontwikkelen van een module én actief leren onderwijzen. Veranderen is dan gericht op:

- het toepassen van een model voor het ontwerpen van een 'krachtige' leer- en sportomgeving en van een model voor actief leren onderwijzen in het bijzonder,
- toepassen van deze modellen bij het maken van modules én (onderwijs)leermiddelen.

Voor het toepassen en ontwerpen zijn schema's/modellen, werkpatronen en vuistregels beschikbaar die wendbaar, in verschillende situaties onder verschillende condities, kunnen worden gebruikt. Het leidt tot een zekere veralgemenisering van onderzoeksresultaten door theorievorming. Het gaat hier niet om deterministische en statistische generalisaties¹⁹. In alle onderzoeken ontbreekt een 'at random'- toepassing. De keuze van de deelnemers is een bewuste. Het zijn mensen die:

- willen veranderen en leren omdat ze de ambitie hebben om zich te ontwikkelen en daartoe ook het leervermogen bezitten of
- die door de aanwezigheid van anderen (een stagiaire, een opleider) geprikkeld worden om te veranderen of te leren.

De onderzoeken dragen een interpretatief karakter door de nadruk op het ervaren van betrokkenen in een specifieke en situatiegebonden context²⁰. De leereffecten van de ontworpen 'krachtige' leer- en sportomgevingen resulteren in een meer verbredend, verdiepend en/of gevarieerder leren van lerenden en leidt tot een beter en meer begrijpen, integreren en/of toepassen van kennis en vaardigheden. Leerervaringen zijn vaak subjectieve ervaringen. Zelfstandige keuzes bepalen wat en hoe er geleerd wordt. Door beschrijvingen op basis van modellen (TGFAL, LBO en OMALO) proberen we het onderwijs- of sportgedrag van vakdocenten en sportcoaches in kaart te brengen en door observaties van taakuitvoeringen proberen we het beweeg- of spelgedrag en het 'leren leren'-gedrag van lerenden op verschillende niveaus te beoordelen (TGFAL).

Er vindt nadrukkelijk en veel interactie plaats met een wisselende intensiteit²¹. 'Ervaren' is een actief gebeuren. Het betekent 'geven van betekenis aan het eigen didactisch handelen' en resulteert in het construeren 'krachtige' leerwerkomgevingen waarbinnen dat handelen optimaal gerealiseerd kan worden. Voor onderzoek is het dus belangrijk om inzicht in beweegredenen of waardegebieden²² van docenten en coaches te krijgen, hoe die tot stand komen en de wijze waarop die leeromgevingen door hen zoal vorm en inhoud worden gegeven²³. Dit is ook de belangrijkste reden om te kiezen voor meer kwalitatief of interpretatief onderzoek²⁴. Ontwikkelingsonderzoek levert niet direct generalisaties op in de zin van statistische generalisatie of wetmatigheden. Het levert wel exemplarische kennis op²⁵. De resultaten kunnen hierbij aan de hand van twee criteria worden getoetst.

In '*empowerment*' ervaren deelnemers een voldoende toename van zelfbeschikkingruimte en zijn ze van mening dat er naar het beste weten van dit moment en op grond van de best mogelijke bronnen wordt gehandeld. Het geven van een zelfbeoordeling in de zin van ik vind het 'voldoende of onvoldoende' is bepalend. Het levert een hoge externe en ecologische validiteit op omdat de ontwikkelde modellen in elke situatie kunnen worden geïmplementeerd. Betrokkenen passen 'nieuwe' werkpatronen, schema's en vuistregels zelf toe waardoor praktijkkennis wordt gebruikt en verbreed. Het is een vorm van 'exemplarische generalisatie'²⁶.

Met '*wederkerigheid*' krijgen we aandacht op de vraag: tot hoe ver kunnen en willen partners in het onderzoek gaan bij de mate van ontwikkeling en het komen tot consensus?²⁷. De verschillende interventies in dit onderzoek hangen met elkaar samen. Ze vinden naast en na elkaar plaats om tot een meer gewenste te komen. Hoe wordt dit gerealiseerd?

- Door het ontwerpen en voortdurend verbeteren van een 'krachtige' leer- en sportomgeving die voor lerenden tot een activerende en motiverende leeromgeving leidt.
- Door het verhogen van het rendement van lerenden op het gebied van het leren bewegen en sporten c.q. het leren hoe het eigen bewegen en sporten kan worden verbeterd.
- Door het beïnvloeden van de professionele ontwikkeling, het verhogen van het niveau van functioneren van professionals en taakuitvoeringen.
- Door het bevorderen dat betrokkenen een hoge positieve beleving van de ontwikkel- en onderzoeksactiviteiten hebben of krijgen²⁸.

In onderzoek vindt een herhalend, cumulatief en cyclisch proces plaats van ontwerpen, experimenteren, reflecteren en reviseren. Het doel is om een goed doordachte, empirisch gefundeerde lokale ontwikkelingstheorie voor een opleiding of het werk van vakleraren te krijgen om op basis hiervan een 'krachtige' leerwerk- of leer- en sportomgeving te kunnen ontwerpen. 'Navolgbaarheid en perspectiefwisseling' zijn hierbij belangrijk. Hoe kijken de verschillende betrokkenen tegen het procesverloop aan?

Het onderzoek is 'concreet en lokaal' en gebaseerd op theorieën over wat 'goed' onderwijs of sporttraining is/behoort te zijn. De theorieën worden praktisch vertaald en op hun effecten beoordeeld, waarna bijstellingen daarvan plaatsvinden. Het gaat om een voortdurend didactisch jojo'en tussen theorie en praktijk en terug. Theorieontwikkeling vindt uiteindelijk plaats op het niveau van onderwijsactiviteiten (microdidactische theorieën), van modules (lokale onderwijstheorieën) en meer algemene of onderwijskundige uitgangspunten zoals 'actief leren onderwijzen'.

Kenmerk 3. Verbeter het didactisch handelen!

Verbeteren van het didactisch handelen geldt voor studenten, vakleraren, trainers en opleiders in OMALO, LBO en TGFAL. Greenwoord & Levin (1998) omschrijven deze ondersteuning van het praktisch handelen als handelingsonderzoek:

'social research carried out by a team encompassing a professional action researcher and members of an organisation of community to improve their situation'.

Ladkin (2004) definieert handelingsonderzoek als volgt:

'Action research is grounded in the belief that research with human beings should be participate and democratic. Researchers working within this frame with being sensitive to issues of power, open to the plurality of meanings and interpretations, and able to take into account of those with whom they interact. 'Purpose' is also central to these methods'.

Reason & Bradbury (2001) geven als aanvulling:

'A primary purpose of action research is to produce practical knowledge that is useful to people in the everyday conduct of their lives'

Handelingsonderzoek²⁹ is een geheel van activiteiten van docenten en coaches die:

- met behulp van technieken en strategieën van sociaal-wetenschappelijk onderzoek reflecteren op hun eigen handelen en de situatie waarin dat handelen plaatsvindt³⁰;
- op basis van de zo verkregen inzichten hun handelen of de situatie waarin dat handelen plaatsvindt systematisch proberen te verbeteren³¹.

Er worden al doende inzichten in het huidige handelen verworven die worden gebruikt met het oog op toekomstig handelen. Er wordt gereflecteerd op systematisch verzamelde informatie. Het onderzoek is dan ook de meeste uitgebreide en systematische vorm van reflectie die gericht is op:

- explicitering van visie of opvattingen
- zoeken naar bewijs voor veronderstellingen
- systematische interpretatie en verklaring van gegevens
- dialoog met betrokkenen
- systematisch geplande verbeteracties
- publiek maken van resultaten en ervaringen

Handelingsonderzoek richt zich op het vergroten van de handelingscontrole van betrokkenen in beroepssituaties. Het is een combinatie van onderzoek doen, verbeteren of vernieuwen van de praktijk en daar weer van leren. Het is dus zeer geschikt voor veranderen en leren. Het krijgt vaak de vorm van een coöperatie om al doende praktijkproblemen te kunnen oplossen. Ontwikkelaar is ook onderzoeker. Die coöperatie, het van elkaar willen leren, vindt plaats door werkbegeleiding, intervisie,

collegiale consultatie of coaching. Er vindt dialoog van mensen binnen en buiten het project plaats. Het levert samen een sterke betrokkenheid bij het project op en een voortdurend streven naar optimaal veranderen. Er ontstaan lerende teams c.q. organisaties. Als onderzoeker is het nodig dat voldoende distantie van het object van onderzoek wordt gehouden³². Senge (1990) noemt als kenmerken van een lerend team:

- persoonlijk meesterschap: ze zijn onderzoekend, nieuwsgierig, voelen zich sterk met anderen verbonden, zijn gericht op de hoofdlijnen van ontwikkelingen, hebben passie en zijn intrinsiek gemotiveerd,
- bewust zijn van mentalen modellen, het kritisch hierop kunnen reflecteren en ontwikkelen van alternatieven, gestructureerd denken
- gezamenlijke visie ontwikkelen en
- samen leren door elkaar aan te vullen in kwaliteiten.

Veranderen of leren gebeurt doorlopend. Het leidt pas tot iets als we ons daar goed bewust van zijn en er tijd voor individuele en gezamenlijke reflectie is³³. Handelen dat wordt geleerd is waarneembaar gedrag én zijn de betekenissen, motieven, redenen op grond waarvan mensen zich gedragen³⁴. Dit intentionele, zelf gewilde, anders handelen, is onderwerp voor onderzoek. Het gebeurt op basis van het al eerdere genoemde cyclische leermodel van 'doen-reflekteren-theoretiseren-experimenteren' dat gericht wordt door het veranderingsobject, leerprojectonderwerp of thema. In dergelijke leerprocesonderzoeken is sprake van zowel objectieve waarnemingen als subjectieve interpretaties. Deze kunnen door 'memberchecks of bevestigingen' worden geverifieerd³⁵. Gemeenschappelijke reflecties en evaluaties zijn manieren om ervaringen met elkaar te vergelijken én die ervaringen met de registraties van onderzoekers. Voor het goed kunnen uitvoeren van deze vergelijkingen worden meerdere onderzoeksmethoden op basis van meerdere principes toegepast.

- 1 Het triangulatieprincipe waarbij professionele ontwikkelingen en veranderingen met verschillende onderzoekstechnieken worden bestudeerd om zwaktes of beperkingen van één methode te kunnen compenseren.
- 2 Het principe van de intersubjectieve navolgbaarheid wordt nagegaan door de controle van de onderzoekssubjectiviteit en het analyseren van ervaringen mede vanuit het perspectief van betrokkenen, het delen van opvattingen met elkaar en het in dialoog nuanceren.
- 3 Het principe van de hanteerbaarheid van onderzoeksmethoden vindt plaats door het zoeken naar een combinatie van technieken waardoor een effectiever gebruik van tijd en middelen mogelijk is³⁶.

Triangulatie? Bij TGFAL worden bijvoorbeeld spelniveauvorderingen én het niveau van leren leren op basis van niveautoetsen/assessments of observaties van taakuitvoeringen vastgesteld³⁸. Dat gebeurt door de lerende zelf (zelfrapportage), medelerenden (observatie) én de vakleraar of trainer (videoregistratie). Leren leren door lerenden wordt geconstateerd op basis van: toepassing van rollen als scheidsrechter/organisator of helper/coach (observatie en gedragsregistratie), uitvoering van complexe/moeilijke taken (observatie en zelfrapportage) en productregistratie (niveauboordelingen)³⁷.

Intersubjectieve navolgbaarheid? Het leraars- of trainersgedrag wordt op basis van interviews en zelfrapportages beschreven. In onderling overleg wordt steeds geverifieerd of de interpretaties van de onderzoeker ook met de beleving van de onderzochte overeenkomen. Daardoor worden ontwikkelingen zichtbaar.

Hanteerbaarheid van onderzoeksmethoden? In alle projecten wordt naar onderzoeksmethoden gezocht die in een redelijke tijd uitvoerbaar zijn. In onderwijs of sporttraining ontbreekt de tijd voor uitvoerige registraties en protocollen. Het moet effectief en efficiënt vast te stellen zijn. Bij PROP wordt bijvoorbeeld het loopbaanverhaal in een deels gestructureerd interview op basis van 'ontlokkers' vastgelegd. Handelsonderzoek heeft de volgende aannames³⁹.

- betrokkenen formuleren hun waardevolle doelen; ze denken mee met opzet, uitvoering, feedback en evaluatie van het onderzoek; er wordt meegedacht, meegepraat, meebeslist en meegedaan; uiteindelijk is iedereen medeonderzoeker,

- er is dialoog tussen partners over aanpak en consequenties van het onderzoek; onderzoekers en onderzochten leggen voortdurend verantwoording ten opzichte van elkaar af (*wederkerige adequaatheid*⁴¹),
- opbrengsten (toename aan praktijkkennis én bijdrage aan de kennisbasis) en kosten worden samen vastgesteld; door een ontwikkelingsgericht proces wordt samen een handelingsprobleem opgelost,
- er vindt enkel- (leren van regels, procedures, informatie), dubbel- (theoretische reflectie) en drieslag leren (ter discussie stellen van achterliggende principes) plaats; het bevordert leren⁴⁰,
- reflectie en feedback moet systematische ontwikkeling van de eigen praktijk bevorderen; het is een ontwikkelingsgericht proces,
- het resultaat is exemplarisch, er worden kenmerkende of centrale problemen binnen een praktijkgebied onderzocht en dat leidt tot het verbeteren van mogelijkheden tot handelen maar ook tot een hogere wendbaarheid van het handelen: het handelen in andere situaties dan alleen de onderzochte situatie⁴¹,
- het resultaat is: het systematisch toepassen van zelf ontwikkelde 'nieuwe' producten, aanpakken of wijzen van beoordelen van producten en processen, maar ook in overleg met elkaar (*empowerment*).

Handelingsonderzoek is dan ook een goede professionaliseringsstrategie. Het bevordert het (didactisch) handelen, het reflecteren, de dialoog tussen collega's binnen en buiten een organisatie en lerenden zijn partners bij het verkrijgen van informatie en het maken van interpretaties⁴². Handelings- of actieonderzoek benadrukt bepaalde aspecten binnen onderwijsontwikkelingsonderzoek. Dat alles bij elkaar is tevens 'praktijkgericht onderzoek'.

Kenmerk 4. Vertel je loopbaanverhaal om te leren hoe te veranderen!

In PROP staat het onderzoek naar loopbaanverhalen van professionals op het gebied van sport en bewegen centraal. De professional functioneert hier als zelfonderzoeker.

'Mensen hebben een levensloop, een ontwikkelingsgang. Elke levensloop kent eigen, unieke essenties. Deze essenties drukken zich in de loop van de tijd uit in een specifieke identiteitsontwikkeling. De neerslag hiervan noemen we het levensverhaal. Het wordingsproces van het leven, ofwel de persoonlijke geschiedenis, vormt zich als verhaal. Gebeurtenissen die zich onderweg voordoen, vertonen een onderlinge samenhang in de tijd'⁴³.

Het menselijk handelen is betekenisvol handelen en wordt bepaald door de levens- geschiedenis of biografie met ervaringen in het 'verleden' en 'heden' én de verwachtingen voor de toekomst. Het gaat ook hier om de subjectieve betekenisgevingen aan ervaringen in een beroepsloopbaan. Zo'n deelverhaal hangt wel met het geheel aan levenservaringen samen voor zover deze op dat deelverhaal invloed hebben.

Het beschrijven van de eigen levensloop en voor zichzelf verantwoorden of waarderen van gebeurtenissen, waarbij iets of iemand is betrokken, zal de een beter beheersen dan de ander. Het hangt samen met het vermogen om hoofd- en bijzaken van elkaar te onderscheiden en verbanden te leggen tussen wat er wel en niet toe doet. Maar het is hoe dan ook een persoonlijk verhaal over wat er voor die persoon toe doet. Het is een competentie. De narratieve methode heeft een buitenkant (de uiterlijke biografie, de chronologie, de loop der gebeurtenissen) en een binnenkant (de innerlijke biografie, het drama, de zin der handelingen). 'Het drama is een kroniek of een indringende vertelling van de existentiële ervaring die men heeft beleefd'⁴⁴. Voor een goed begrip voor jezelf, maar ook voor anderen is een rapportage over beide aspecten nodig. 'Binnen- en buitenkant' moeten op elkaar worden betrokken. Ervaringen worden in het perspectief van de persoon zelf geplaatst.

De onderzoeker moet bij het bevragen van de persoon naar zijn/haar beroepsloopbaan verhaal gedistantieerd kunnen meeleven. Als dat verhaal wordt samengevat moet dat een getrouwe weergave in woorden en accenten zijn, van wat is verteld. De onderzoeker moet proberen de persoon te begrijpen en het is ook de persoon zelf die dat 'goed begrijpen van...' kan bevestigen⁴⁵. Bij loopbaanverhalen gaat het om ervaringen uit het verleden, heden en toekomst. Die hangen met elkaar samen, maar liggen niet zonder meer in elkaars verlengde. Er kan zelfs van een

spanningsverhouding sprake zijn, die moet worden gesignaleerd en benoemd. Daarom komen de volgende vragen altijd aan bod:

- wat is het waarom en het waartoe van wat ik meemaak?
- waar ligt de oorsprong van de gang van zaken, die mij bezighoudt? heb ik iets met de aard van die oorsprong?
- is er een doel/bestemming die beslag op mij legt? heb ik iets met dat doel/die bestemming?
- wat lukt er wel en wat niet? is er sprake van een samenloop van omstandigheden of zijn er aanwijsbare oorzaken voor dat lukken of niet lukken?

Kelchtermans (1999) noemt de volgende kenmerken van onderzoek naar persoonlijke betekenisgevingen:

- het is narratief: het gaat over betekenis van feiten en gebeurtenissen voor een persoon in een samenhang,
- het is constructivistisch: het zijn constructies waarin een reeks gebeurtenissen betekenis krijgt door ze samen te brengen en te relateren aan een verbindend thema (de plot). Het gaat om de betekenis van het verleden voor het heden,
- er is sprake van contextualisering: ervaringen en gebeurtenissen worden altijd in een context (waar? wanneer?) geplaatst,
- het is interactionistisch: mensen ontwerpen ook betekenissen met elkaar,
- het is dynamisch: de biografische inhoud is een momentopname in een ontwikkelingsproces en is veranderbaar.

De biografische of narratieve methode plaats deze vragen in een betekenisvolle context.

- Door de feiten, de gebeurtenissen te ordenen en in volgorde te plaatsen (chronologie). Laat de persoon de cruciale momenten intuïtief benoemen en voor zichzelf spreken.
- Door de redenen en de gevoelens te 'lezen' en te duiden (drama). Gebruik de startvraag: hoe is het allemaal zo gelopen? en zoek de taalkarakteristieken of de (on)deugden (haast, moedeloosheid, wantrouwen, verwarring) die uit de feiten spreken.
Vervolg vragen aansluitend bij de cruciale momenten:
 - o welk probleem speelde op dat moment en moest worden opgelost?
 - o welke mensen zijn hierbij richtinggevend (geweest) en waar hadden ze wat mee?
 - o wat zijn de bijzondere omstandigheden (geweest) en wat droegen ze bij?

Het onderzoek naar veranderen of leren in het beroepsleven beoogt zoals gezegd de relatie tussen levens- en beroepservaringen in de analyse van een persoon te betrekken. Voor het onderzoek naar loopbaanverhalen maken we gebruik van een deel van de zelfkonfrontatie- methode van Hermans & Hermans-Jansen (1995)⁴⁶. Het zelfonderzoek staat centraal, het oplossen van de eigen problemen laten we achterwege. De onderzoeker bij PROP is in de toepassing van de methode geschoold. De methode wordt in hoofdstuk 4.4 beschreven.

Het gesprek is eenmalig. Daarmee laten we een (in)valideringsproces achterwege. Een momentopname van de kijk van een persoon op zijn beroepsleven is voldoende. Het onderzoek heeft alleen een diagnostische functie en is bedoeld om vanuit de rol van vakdocent naar de eigen ontwikkeling te kijken en daarover een verhaal te vertellen⁴⁶ (Hermans, 2002). De persoon als gemotiveerde verhalenverteller sluit aan op de narratieve benadering waarin betekenis wordt gegeven aan zichzelf en hun omgeving door gebeurtenissen onder te brengen in een narratieve structuur⁴⁷. Communicatieve validering wordt verkregen door de persoon te confronteren met de waarderingen en gegeven aanduidingen van gevoelens plus een interpretatieve samenvatting van het gesprek.

Onderwijsontwikkelingsonderzoek is opgebouwd uit handelings- of actieonderzoeken, ontwikkelen van onderwijs/trainen in/van sporten en bewegen én innoveren van de eigen praktijk. Dit alles in samenhang.

8.1.2 Technische onderzoekskenmerken

Op basis van deze conceptuele onderzoekskenmerken formuleren we meer specifieke of technische onderzoekskenmerken om aan te geven hoe we informatie en data verzamelen.

In TGFAL, OMALO, PROP en LBO worden de volgende drie strategieën in combinatie toegepast: de strategie van de 'gefundeerde theoriebenadering', de strategie van de 'meervoudige gevalsanalyse' en de strategie van het 'veranderen in samenhang'.

Strategie van de 'gefundeerde theoriebenadering'

De gefundeerde theorieontwikkeling richt zich op het benoemen van aspecten die bijdragen aan een 'krachtige' leerwerk omgeving voor leraren (in opleiding) of leer- en sportomgeving voor leerlingen én de professionele vakontwikkeling van vakleraren en coaches⁴⁸. Het gaat dus over de ontwikkeling van een ontwerptheorie (de 'krachtige' leeromgeving) én een 'praktijktheorie met een kleine p (vakleraar) en een grote P (opleiders)'.

De aanpak is gebaseerd op 'inductieve redenering' en de 'methode van voortdurende vergelijking'⁴⁹. Bij een inductieve redenering wordt op basis van afzonderlijke waarnemingen een algemene uitspraak geformuleerd. Er vindt categorisering en labeling plaats. Met de methode van voortdurende vergelijking (Constant Comparative Method of CCM) wordt theorie op basis van empirische gegevens ontwikkeld. De kenmerken hiervan zijn de volgende⁵⁰.

- Dataverzameling en analyse vinden geïntegreerd plaats.
- Langs inductieve weg worden uit de verzamelde gegevens analysecategorieën en later kernnoties ontwikkeld.
- Deze categorieën en kernnoties worden in een totaal raamwerk geplaatst.
- Theorie is gefundeerd in de onderzoekspraktijk en zo geformuleerd dat ook uitspraken over corresponderende praktijksituaties mogelijk zijn.
- De theorie wordt in een meer algemeen perspectief geplaatst. Inhoudelijk 'gefundeerde theorie' komt tot stand in zich herhalende cyclussen van reflectie, gegevens verzamelen, analyse en weer reflectie.

Een inductieve redenering begint met 'begrippen in ontwikkeling' en memo's en resulteert in een samenhangende tekst. Het funderende binnen deze aanpak is het zoeken naar een analytische dekking van het verschijnsel door inhoudelijke, veldbetrokken opvattingen te ontwikkelen, daarvan de essentie te bepalen en tenslotte tot een theorie te ontwikkelen.

Ons onderzoek start al met een globaal theoretisch perspectief dat vervolgens nader wordt gespecificeerd. In alle onderzoeksprojecten die we hebben uitgevoerd zijn vanaf het begin samenhangende beschrijving van indicatoren van een 'krachtige' werkleer- en leer- en sportomgeving én van professionele ontwikkeling gemaakt. 'Begrippen in ontwikkeling' worden direct aan relevante theorie én onderzoek gerelateerd. De beschreven samenhang wordt in meerdere concept- teksten gepreciseerd en genuanceerd. We spreken daarom liever van een abductieve benadering⁵¹. Het sluit aan bij een meer geïntegreerd en al doende ontwikkelen, beschrijven van theorie en begrippen én het praktisch toepassen hiervan. Het theoretisch raamwerk is daarmee voor een groot deel vooraf gegeven en wordt op basis van verwachtingen getoetst. De 'constante of permanente vergelijking' vindt nu plaats tussen een min of meer samenhangende theorie én verzamelde praktische ervaringen van betrokkenen. Theoretische noties worden voorlopig bevestigd, ontkend, veranderd of aangevuld én nieuwe noties, veronderstellingen en hypothesen worden gegenereerd en geformuleerd. De analyse bestaat uit (a) een confrontatiefase waarin begrippen en theorieën met elkaar worden vergeleken en (b) een generatiefase waarin de theorie en de praktijk op elkaar worden afgestemd. Gefundeerde inhoudelijke theorie is een tussenstap op weg naar gefundeerde formele theorie door conceptualisering. Op basis van onderzoeken en wetenschappelijke theorieën wordt tot achterliggende theoretische noties gekomen.

Voor het onderzoek naar het ontwerpen van 'krachtige' leeromgevingen is vanaf 2002 is een gerichte en brede literatuuranalyse van boek- en tijdschriftpublicaties op vakgerelateerd- en onderwijskundig gebied van het Nederlandse, Duitse en Engelse taalgebied uitgevoerd⁶⁰. Door onderzoekers zijn nationale en internationale congressen en studiedagen bezocht. Sommigen hebben dat zeer frequent gedaan. Er is met vele deskundigen overleg gevoerd over adviezen én verzoeken om deel te nemen. Met betrokkenen is frequent overleg gevoerd. Met een diepgaand interview naar leerervaringen in de verschillende projecten is het geheel afgesloten. Een neerslag van deze praktijktheorie is beschreven in Timmers & Mulder (1996).

Strategie van een 'meervoudige gevalstudie'

Bij OMALO en PROP duurt het onderzoek één jaar. Bij EVALO, LBO en TGFAL duurt een onderzoek twee jaar. Elke onderzoekssituatie is een case of geval. Bij elk 'geval' komen ontwikkel- en/of onderzoeksacties in een meervoudige tijdreeks aan de orde⁵³. We spreken dan ook van een strategie van meervoudige gevalstudies. De cases zijn vakleraren, trainers, lerenden, leerteams en opleiders binnen hun specifieke onderwijs-, sport- of opleidingssituaties⁵⁴. Binnen OMALO, LBO en TGFAL wordt al werkend en lerend de onderwijsmethode 'actief leren onderwijzen' ontwikkeld en geheel of gedeeltelijk toegepast. Dat gebeurt in combinatie met het maken van een modules of trainingsplannen. Yin (1994) noemt dit design van onderzoek: 'multiple embedded case studies'. De onderzoeken zijn gericht op het realiseren van enige gedragsverandering van professionals in hun eigen werksituatie. De analyse vindt ook over de verschillende cases heen plaats om overeenkomsten/verschillen en verbanden na te gaan. Bij deze strategie wordt een intensieve bestudering van een verschijnsel binnen zijn natuurlijke situatie toegepast, waarbij de verwevenheid van relevante factoren behouden blijft en een bijdrage aan theorievorming kan worden geleverd⁵⁵. De veranderingen en de structuur van een verschijnsel worden beschreven en verklaard door aan een groot aantal variabelen binnen die case tegelijk aandacht te geven. Centraal staat het handelen, dat begrepen moet worden vanuit de zin en betekenis die betrokkenen daaraan geven. 'Door een casestudy verkrijgen we gedetailleerde kennis, krijgen we een beeld van de sociale relaties tussen betrokkenen in het systeem, kunnen we de uiteenlopende zienswijzen van betrokkenen in het systeem vaststellen en verklaringen vinden voor het sociale verschijnsel dat we bestuderen en lossen ontwerpproblemen op, krijgen we inzicht in de door participanten ervaren problemen of knelpunten en kunnen we door het vergelijken van onderling verschillende zienswijzen tot een meer gemeenschappelijke kijk op een zaak komen'⁵⁶. De professionele ontwikkeling van alle betrokkenen binnen een ontwikkelingsgroep worden met elkaar vergeleken, maar ook tussen de verschillende onderzoeken onderling. De groepen zijn 'naar didactisch niveau, ontwikkelingsmogelijkheden én de mate van gerichtheid op veranderen' vergelijkbaar. We zoeken naar opmerkelijke en onderscheidbare ervaringen bij de verschillende betrokkenen. Meervoudige gevalstudies leveren geen zekere kennis op maar wel plausibele uitspraken over een werkelijkheid die in een later stadium kunnen worden uitgebreid of ontkracht⁵⁷. Het onderzoek gebeurt bij elke case op dezelfde manier. Bij alle onderzoeken zijn drie beoordelingskwaliteiten van belang.

A. De kwaliteit van het handelen van de onderzoeker tijdens het onderzoek, de interne validiteit, hangt af van de antwoorden op de volgende vragen:

- is er sprake van voldoende inleving in situaties en personen?
- is er voldoende distantie gehouden?
- passen de gebruikte methoden bij de vraagstelling?
- is er geprobeerd langs verschillende wegen tot resultaten te komen (triangulatie)?

B. De kwaliteit van de resultaten (externe validiteit):

- is de beleving van betrokkenen door de onderzoeker voldoende genuanceerd beschreven,
- zijn de resultaten de werkelijke weergaven van de zingevingen van betrokkenen; geven ze de grondslagen van hun praktijken adequaat weer?
- wordt de werkelijkheid voldoende transparant weergegeven,

C. De kwaliteit van het onderzoeksverslag:

- wordt er voldoende informatie en argumentatie gegeven?

- hebben beschrijvingen een heuristische en herkenbare waarde?
- is het boeiend geschreven?
- leiden handelingsaanbevelingen tot eigen gebruik?⁵⁸

Om de kwaliteit van het bewegingsonderwijs in EVALO in kaart te brengen wordt van de volgende relaties uitgegaan.

- De werkomgeving van de vaksectie en de vakdocent en hun wijze van functioneren. Het gaat om de mate van tevredenheid met de schoolorganisatie, onderwijsrichtlijnen (kerndoelen en eindtermen), accommodatie/outillage en beschikbare financiële middelen en het veronderstelde effect op de onderwijsleersituaties.
- De feitelijke uitvoering en resultaten van lessen en lessenreeksen binnen een periode van vakantie tot vakantie. Wat gebeurde er in de lessen en wat hebben leerlingen geleerd?
- De leeromgeving binnen een les/lessenreeks/periode (van vakantie tot vakantie). Het gaat om de mate van tevredenheid van docent én leerlingen met het programma-aanbod en het (verloop van het) onderwijs alsmede hun leerresultaten. Was er in de ogen van de docent én de leerlingen sprake van 'krachtig' bewegingsonderwijs? Hebben ze (potentieel) gezien veel en diepgaand kunnen leren?
- De waarderingen van de onderwijsleeractiviteiten door de docent zelf in relatie met die van de leerlingen en vakgenoten.

Strategie van het 'veranderen in samenhang'

Gegeven de aard van de onderzoeken is het 'veranderen in samenhang' van cruciaal belang. Veranderen van gedrag door de persoon zelf of door de omgeving vereist samenhang aan interventies. De volgende kenmerken van die samenhang zijn belangrijk.

Kenmerk 1. Verander met visie!

Het onderwijs is dynamisch en vaak op verschillende niveaus in ontwikkeling. Soms zijn die ontwikkelingen ingrijpend en vernieuwend en soms zijn het verbeteringspogingen. Op macroniveau is een ontwikkeling de verandering van een onderwijssysteem zoals bijvoorbeeld de invoering van 'vraaggestuurd onderwijs'. Op mesoniveau kan een school leerlingen meer én anders willen gaan begeleiden. Op microniveau tenslotte probeert een docent het onderwijs meer af te stemmen op het leerproces van een leerling. Dynamisch ontwikkelen kan een uitdaging zijn, maar is ook een last die veel inspanning kost. Over de mate waarin onderwijs uiteindelijk verandert wordt verschillend gedacht. Dat varieert van: nauwelijks tot hoopgevende veranderingen⁵⁹. Veranderingen zie je zelden op korte termijn. Het kost even tijd en de verandering vereist vaak kleinschaligheid en veel interactiemogelijkheden⁶⁰. Bergen (2005) komt overigens na tien jaar onderzoek tot de conclusie dat de effecten op beoogde gedragsverandering bij leraren nogal bescheiden is. Het blijkt complex en moeilijk om nieuw onderwijsgedrag in de onderwijspraktijk te integreren. Cruciaal voor het veranderen is de kwaliteit van coachen/monitoren en reflectie. Veranderen blijkt alleen mogelijk als docenten de leerwerkomgeving als 'veilig en krachtig' ervaren. Er ontstaat dan een gevoel van brede betrokkenheid bij de verandering, een praktijknabij veranderen, integratie van individuele en organisatiedoelen, afstemming van leeractiviteiten op eigen leerbehoeften, samenwerkend leren van collega's en facilitering in tijd en inhoudelijke ondersteuning.

Er is wel de nodige beweging in het onderwijs. Het belang om te veranderen verschilt en is mede afhankelijk van de positie van waaruit het onderwijs wordt bekeken. Ben je manager, docent, administratief medewerker, student, ouder of onderwijsontwikkelaar? Cruciaal voor de ontwikkeling van onderwijs is dat alle betrokkenen vanuit een gemeenschappelijk gedragen visie op onderwijzen/coachen en leren gaan veranderen.

In de verschillende onderzoeken is een geëxpliciteerde visie nodig op de volgende samenhangen:

- een meer activerende didactiek van docent of coach
- het gewenste brede professionele handelen van docent of coach op het gebied van sport en bewegen
- leren te sporten én te bewegen én leren te leren leren
- veranderen als leren

Het is bekend dat de wijze van functioneren en de werksfeer binnen een organisatie van invloed is op het gedrag van lerenden⁶¹. Tonen docenten een op 'samenwerkend leren' gerichte houding, dan bevordert dat de toepassing en de ontwikkeling van lerenden naar meer op zelfsturing gericht gedrag en dus een meer actief leren⁶². Goed rolgedrag verdient navolging.

Kenmerk 2. Verander beheersbaar!

De docent of coach zelf moet gecontroleerd of beheerst kunnen veranderen. Dat betekent:

- systematisch, doelgericht en doordacht ontwikkelen binnen de mogelijkheden van personen en teams,
- goed letten op de opbrengsten en hoe betrokkenen de veranderingen waarderen op basis van de geleverde inspanning,
- voldoende tijd nemen om al werkend de verandering te implementeren; nieuw gedrag moet immers in bestaande routines worden opgenomen en worden afgestemd⁶³; de cyclus ervaren-reflecteren-theoretiseren-experimenteren is hiervoor de basis,
- werken in 'lerende organisatie' of 'lerend team'⁶⁴; elkaar kunnen en willen helpen en zich veilig voelen bevordert het gevoel van beheersbaarheid,
- veranderen vindt bij voorkeur continu plaats, als ervaringsleren waarin zowel het directe praktische handelen als het voor zichzelf verantwoord worden waarom zó kan worden gehandeld aan bod kan komen⁶⁵.
- ervaringsleren omvat leren van 'eerste-, tweede- én derde orde', ook wel 'enkel-, dubbel- en drieslagleren' genoemd; dat loopt van het toetsen van regels, via het reflecteren op handelen door jezelf vragen te stellen, uit te proberen en bij te sturen, naar reflecteren op de achterliggende opvattingen van denken en handelen; er is dan sprake van werkend leren of veranderen door samenwerking⁶⁶.

Randvoorwaarden (tijd, geld, inhoudelijke ondersteuning, informatiebronnen, scholing) moet de organisatie leveren. De teams zelf bepalen het tempo van veranderen⁶⁷.

Kernmerk 3. Samenhang geeft rendement!

Het vergroten van de effectiviteit, efficiëntie en het plezier hebben binnen een leer- en sportcontext gebeurt door een samenhangend geheel aan maatregelen. Het gaat om het resulterend effect van meerdere tegelijk uitgevoerde maatregelen met een zekere samenhang in:

1. Aanpak: gecombineerde leerlijnen (a) 'leren sporten en bewegen' en (b) 'leren leren' én de afstemming op manieren van onderwijzen of coachen.
2. Eenheid van 'inhoud, aanpak/organisatie én wijze van beoordelen' als onderwijs- en sportsysteem.
3. Succesvol veranderen⁶⁸ door holistische samenhang in en aanpak van (zie figuur 2abcd):

Leren van 'ervaren in praktijken'	Leren van reflecteren	Leren van theoretiseren naar/vanuit praktijk-theorieën	Leren van experimenteren door ontwerpen en reviseren
-----------------------------------	-----------------------	--	--

Figuur 2a.

Leren en veranderen vinden plaats door....

Alleen en samen ontwikkelen Of veranderen door: verbeteren of vernieuwen	Praktijkgericht onderzoeken	Implementeren of invoeren van organisatie, aanpak, inhoud, beoordelingswijze
---	-----------------------------	--

Figuur 2b.

Veranderingen plaatsvinden op basis van ...

Producten: inhoud/bewegingsactiviteiten, aanpak, beoordelingswijze en organisatie	Processen bij het veranderen: samenwerkend leren, al werkend leren, professioneel werkende en lerende teams.
---	--

Figuur 2c.

Op basis waarvan professionele ontwikkeling plaatsvindt van...

Kwaliteit uitvoering beroepstaken	Ontwikkeling van competenties voor deze taken: <ul style="list-style-type: none"> - visie hebben en beleid maken - coachen en begeleiden - ontwikkelen van plannen en middelen - lesgeven en organiseren
-----------------------------------	--

Figuur 2d. Factoren voor succesvol veranderen.

De basis is een holistische aanpak van het ontwikkelingsonderzoek en een bewust worden van de samenhang in het handelen. In tussentijdse formatieve en summatieve evaluaties aan het einde kan worden vastgesteld of betrokkenen deze samenhangen voldoende bewust ervaren⁶⁹.

Kenmerk 4. Veranderen door reflecteren op leren

De onderzoeken zijn een al werkend leren ontwikkelen, experimenteren en onderzoeken naar het verloop van onderwijs-/trainingsprocessen, leerprocessen en leerresultaten. Een aanpak die verwant is met de zogenaamde 'design and teaching experiments'⁷⁰. De ontwikkeling verloopt van model én theorievorming via vormgeving in plannen, methoden en middelen naar concrete toepassing in onderwijsleeractiviteiten. Deze ontwikkeling verloopt, zoals bij kenmerken 3 genoemd, cyclisch: experimenteren en ervaren, reflecteren en theoretiseren en conceptualiseren. Theorievorming vindt geleidelijk en in een iteratief en cumulatief proces plaats⁷¹. Een globale theorie wordt in een proces van doordenken en beproeven uitgewerkt, verfijnd, aangepast en achteraf geëxpliciteerd. De theoretische ingrediënten worden vertaald in programma's, methoden, middelen en modellen. Onderzoek is er op gericht om praktische problemen te kunnen oplossen. Er wordt gezocht naar schema's, werkpatronen en vuistregels die exemplarisch zijn én wendbaar, in meerdere onderwijs-/sportleersituaties zijn te gebruiken. Zowel docenten/coaches als leerlingen/sporters 'leren leren'. 'Exemplarisch' houdt in: een ontwikkeling is kenmerkend is voor een bepaald toepassingsgebied. 'Wendbaar' geeft aan dat de ontwikkeling in een breder en vergelijkbaar toepassingsgebied kan worden gebruik dan waarin het ontwikkeld is.

Veranderen is leren (leren) en vereist een voortdurend toetsen of het naar wens verloopt en of het resultaat voldoende is. Verloopt ook het veranderingsproces harmonieus?⁷² (Cevat, 2000).

Het is een holistische aanpak van 'veranderen', het denken en werken in samenhangen.

Dat bevordert het rekening houden met samenhangen en zoeken naar exemplarische voorbeelden van professionele ontwikkeling en vaststellen van de wendbaarheid in het functioneren. 'Exemplarisch' geeft een kenmerkende kwaliteit aan van ontwikkeling op een bepaald praktijkgebied. 'Wendbaarheid' geeft aan in welke mate een ontwikkeling in een breder en vergelijkbaar toepassingsgebied kan worden gebruikt, dan waarin het ontwikkeld is. Veranderen vereist steeds een toetsen of het volgens betrokkenen (nog steeds) naar wens verloopt en of het resultaat 'naar voldoening' is⁷³.

De vraag naar effecten van een samenhangend geheel aan acties en maatregelen wordt door ontwikkelaars en onderzoekers samen in formatieve en summatieve evaluaties beantwoord⁷⁴.

Betrokkenheid en een onderzoekende, reflectieve, op ontwikkelen gerichte houding, bevordert dat analyseproces⁷⁵. De eigen praktijk kunnen onderzoeken is een professionele competentie een docent of trainer-coach op HBO-niveau⁷⁶. Het betekent dat praktijkproblemen systematisch worden geanalyseerd en opgelost. Het vereist een op onderzoek- en ontwikkeling gerichte attitude met een neiging tot veel zelfonderzoek⁷⁷. Een houding die ook op samenwerkend willen leren binnen teams is gericht⁷⁸. Het samen werken aan een praktijktheorie waarmee praktijkproblemen verantwoord kunnen worden aangepakt⁷⁹. Het antwoord op de volgende vragen moet dan bevestigend kunnen worden

beantwoord: Ja, het onderwijs/de sport is effectiever, efficiënter en gevarieerder door geworden! Ja, lerenden kunnen alleen en samen het leren sturen!

In de vier projecten worden de volgende onderzoeksstrategieën in combinatie toegepast: de strategie van de 'gefundeerde theoriebenadering', de strategie van de 'meervoudige gevalsanalyse' en de strategie van het 'veranderen in samenhang'.

De hier beschreven conceptuele en technische onderzoekskenmerken vormen de aandachtspunten in de uitgevoerde onderzoeksprojecten.

8.2 Ontwikkelen van modules gericht op het actief leren onderwijzen (OMALO)

Projectorganisatie

Het OMALO-project is voor vierdejaars studenten van de ALO-Groningen een afstudeerproject. Het is een praktijkgericht, actie- of onderwijsontwikkelingsonderzoek. Al werkend en lerend wordt door de student als 'spil in de ontwikkeling', een begeleidende opleider en de coach (de vakcollega in het werkveld die de student begeleidt) een module gemaakt (deel 2: hoofdstuk 1 en 2) en het innovatieve concept 'actief leren onderwijzen' (hoofdstuk 4) ingevoerd. Programma en aanpak worden in samenspraak ontwikkeld.

De werkvorm in dit netwerk is een leerwerkproject. De student heeft naast dit netwerk ook te maken met een leerteam op het Hanze Instituut voor Sportstudies. Zij werken daarin zoveel mogelijk samen om de afzonderlijke uitvoeringen op de scholen te beïnvloeden.

Als de student dat kan hanteren en als de vaksectie dat wil, kunnen meerdere vakcollega's uit een vaksectie bij het project worden betrokken. De projecten vinden in het voortgezet onderwijs plaats. Enkele studenten doen het in het basis- of middelbaar beroepsonderwijs. De leerwerksituaties zijn daar nogal anders. In het basisonderwijs ontbreken vakleraren en wordt de begeleiding door een groepsleraar gedaan. Het ontbreken van vakspecifieke kennis en kunde is een belemmering bij de uitvoering van het project. In het MBO speelt 'sport' een beperkte rol. Soms is het een voorbereiding op toelatingstesten voor uniformberoepen. Er is een sterke gerichtheid op conditionele vorming. De didactisch-methodische mogelijkheden zijn hier erg beperkt. In de 'sport en bewegen' – opleidingen is het verkrijgen van sportcompetenties belangrijk en daar is het wel weer mogelijk om didactisch-methodisch ervaring te verkrijgen.

De leerwerkprojecten beginnen in een cursusjaar eind oktober en eindigen in juni. Deels parallel hieraan (van september tot en met januari) voert de student een evaluatieonderzoek op de stageschool uit (EVALO). Dat levert hen een beeld op 'hoe het bewegingsonderwijs er uit ziet, wat de coach belangrijk vindt en wat lerenden er zoal leren'. De verschillende acties tijdens het project worden in een tijdpad geplaatst. Deels worden die door de opleiding aangegeven en betreft het 'presentaties van de stand van zaken' en deels door de student en de coach bepaald. De in paragraaf 3.3 aangegeven tips voor de projectopzet en -uitvoering worden in fasen door de student-ontwikkelaars-onderzoekers in het projectverslag opgenomen. Dit verslag wordt door hen als een groeidocument gebruikt. De leerteams presenteren in juni hun projectresultaten aan coaches, medestudenten en familie en vrienden. Opleiders en coaches ontmoeten elkaar vier keer in een cursusjaar op de opleiding. Centraal staat het met elkaar delen van ervaringen. Hierbij wordt ook steeds een leerteam uitgenodigd om de collega's beelden te geven van hun werkwijze in het traject. Het overleg vindt steeds op een maandagavond van 18-20.30 uur plaats. Reiskosten worden vergoed en ze krijgen een broodmaaltijd aangeboden.

Onderzoeksmethoden

Onderzoek- en ontwikkelacties verlopen als volgt....

Studenten krijgen kennis in de vorm van literatuur, informatiebrieven, in werkcolleges en in het begeleid werkoverleg. Ze passen de kennis zelf toe en doen praktijkervaring op met het 'ontwerpen' in didactisch-methodische practica in het eerste semester. Er wordt met toepassingen van 'actief leren onderwijzen' geëxperimenteerd. Op een door de studenten zelf georganiseerde 'studiedag' en 'good practice-presentaties van teamvertegenwoordigers worden ervaringen met aspecten van 'ALO' met elkaar gedeeld.

Coaches krijgen de informatie vooral van hun stagiaire. Op hoofdlijnen worden ze door de opleiding geïnformeerd. Indien de student en/of coach dat nodig vindt, bezoekt een opleider in oktober/november en maart/april een overleg van de werkveldcoach, de student en -eventueel- de opleidingscoördinator van een school.

Student en coach worden schriftelijk en mondeling bevestigd naar hun ervaringen. De projectverslagen worden inhoudelijk op kwaliteit beoordeeld. Er worden vier onderzoeksmethoden in samenhang gebruikt.

A. Beoordeling van de toepassing van het model 'ALO' door de student zelf. Vorm: aangeven van de modelaspecten die in de praktijk zijn toegepast. Model 'ALO' is beschreven in *paragraaf 4.1*. Als verzoek is bijgevoegd: 'omcirkel in het model de nummers die bij twintig aspecten staan vermeld en die door jou bewust en in enige mate in praktijk zijn gebracht. Als bij een zin iets wel en iets niet is toegepast, onderstreep dan wat expliciet wél is toegepast. Elk genoemd aandachtspunt levert een modeluitvoering van vijf procent op'. De opleider vergelijkt met 'onderzoeksmethode 5' of de waarnemingen van de student van zichzelf juist is. Voor toelichting op de begrippen wordt verwezen naar 'Actief leren onderwijzen'.

B. Beoordeling van de toepassing van het model 'ALO' door de werkveldcoach. Dat wordt gedaan door de student op dezelfde manier als bij 'onderzoeksmethode 1'. De opleider vergelijkt met 'onderzoeksmethode 5' of de waarnemingen van de student en de coach juist zijn.

C. Beoordeling deelname en betrokkenheid van coach en leerteam door de student en van de student door de opleider. Vorm: vragenlijst en observatieformulier. Het geheel overziende is per leerproject van 'coach-student-opleider' ten aanzien van het samenwerkingsresultaat de conclusie 'A, B, C, D' te trekken.

- A Afwezig. Er is geen samenwerking tot stand gekomen.
- B Beginstadium. Er is wederzijdse openheid geweest en er is naar elkaar geluisterd, maar het heeft niet tot wederzijdse acties geleid.
- C Constructief. Er zijn door coach en student op onderdelen (van module en ALO) en op basis van collegiale consultaties acties uitgevoerd.
- D Wederzijds ontwikkelend. Er zijn door coach en student op het geheel (van module en ALO) en op basis van collegiale consultaties acties uitgevoerd.

Over de coach door de student

1. Geef de mate van betrokkenheid in het algemeen aan van je coach bij het leren in het kader van dit project. Het vindt plaats aan de hand van een vijfpuntsschaal.

Het zegt iets over de openheid van de coach en de bereidheid tot samenwerking. Zo mogelijk wordt het OMALO-onderwerp in overleg met de coach vastgesteld.

2. Geef de mate aan van de betrokkenheid van de vaksectie op de stageschool bij het leren in het kader van dit project. Het vindt plaats aan de hand van een vijfpuntsschaal.

Sommige studenten of coaches hebben nadrukkelijk geprobeerd de vaksectie op een school bij het project te betrekken.

3. Geef de mate aan waarin jij denkt dat de coach in het kader van dit project van jou geleerd heeft. Het gebeurt op basis van een vijfpuntsschaal.

4. Mate van betrokkenheid bij de toepassing door de coach op basis van een vijfpuntsschaal.

De mate van betrokkenheid van student en coach wordt afgeleid uit de gesprekken met de student/coach én het product dat in het kader van het OMALO-project wordt gemaakt: meestal een module plus daarop gebaseerde lessenreeksen. De coach maakt meestal geen plan voor een lessenreeks. De student doet dat meestal wel. De gesprekken met de coach zijn genotuleerd tijdens de vier coachbijeenkomsten in de loop van het cursusjaar, waar een deel van de coaches aanwezig is. Verder zijn met meerdere coaches telefonische gesprekken over het project gevoerd of zijn bezoeken gebracht. Een deel van de coaches levert ook beoordelingen van studenten aan en maakt daarin opmerkingen over verloop en resultaat van het project.

Veranderen kent enkele fasen tot het moment waarop de verandering in het handelen van een docent is opgenomen. De verandering is dan geïmplementeerd of in de school ingevoerd. Vanaf het moment dat met een verandering in principe wordt ingestemd (adoptiefase), de periode waarin ideeën praktisch worden vertaald en uitgetoetst (ontwikkelingsfase) tot het moment van definitieve en

permanente uitvoering (implementatiefase) door een docent is er sprake van een bepaalde mate van betrokkenheid van de docent. Die mate van betrokkenheid is de sleutel tot al of geen succesvolle innovatie.

We baseren ons op de betrokkenheidsniveaus 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 in *paragraaf 3.3* beschreven.

5. Leeropvatting coach. Er worden drie praktijkbeelden onderscheiden. A: leren is kennismaken; B: leren is motorisch leren op korte termijn en C: leren is motorisch, sociaal en cognitief leren (leren) op korte en lange termijn.

De leeropvatting van de coach is geconstateerd in EVALO. Dit evaluatieonderzoek gaat aan OMALO vooraf en beoogt een beginsituatiebeschrijving te geven. Het is een onderzoek naar wat de coach belangrijk vindt (vakconcept), het programma op school in de reguliere lessen (inclusief SOK) en daar buiten (schoolsport) in zowel onder- als bovenbouw, het onderwijsgedrag van de coach en een vaststelling van wat leerlingen in twee of drie lessen per week in een periode van herfst- tot kerstvakantie leren. Verder worden leerlingen geïnterviewd over hun ervaringen in het bewegingsonderwijs. Het beeld dat de coach schetst van het eigen professioneel handelen en de vaksectie wordt geregistreerd. De opvatting van de coach over hoe deze tegen het leren van leerlingen aankijkt is cruciaal. De betrokkenheid van de coach zal daar sterk door bepaald worden. Alleen coaches met praktijkbeeld C sluiten goed aan op het 'actief leren onderwijzen' dat in OMALO het centrale concept is. In alle gevallen is het wel een innovatief concept gezien de nadruk op het 'leren leren' van leerlingen.

6. De student beoordeelt de specifieke ontwikkelingscompetentie van de coach én zichzelf aan de hand van vier gegeven niveaus. De opleiders verifiëren die beoordelingen. Voor de K1 t/m K4-niveaus wordt de beoordeling uit *paragraaf 7.4* gebruikt.

Over de student door zichzelf

1. Geef de mate aan waarin jij van je leerteam (zie d en e) in het kader van dit project geleerd De kennis over 'actief leren onderwijzen' wordt verkregen uit:

- de literatuur;
- handleiding voor het OMALO-project;
- didactisch-methodische practica waarin leer-/studieteams taken uitvoeren en leerlijnen ontwerpen voor het 'leren bewegen' (duur 16 lessen; groep 1 én 2) en 'leren over bewegen – leren en leren leren'(duur 16 lessen; alleen voor groep 1);
- wekelijks teamoverleg in de vorm van begeleid werkoverleg (met een opleider erbij gedurende 16 weken á 2 lessen) en zelfgestuurd werkoverleg (32 weken á 2 lessen). Binnen dit werkoverleg bestaat de mogelijkheid tot 'leren van elkaar' door agendapunt 'rondje van de werkvloer' en – zo nodig – door een intervisiegesprek bij een écht knellend individueel probleem;
- studiedag met workshops én studiedag met good practice- uitwisselingen over ontwerpen van 'krachtige' leer- en sportomgevingen én 'actief leren onderwijzen'.

2. Geef de mate aan waarin jij van je coach in het kader van dit project geleerd hebt op basis van een vijfpuntsschaal. Dit maakt duidelijk of er van collegiale uitwisseling op basis van gelijkwaardigheid sprake is geweest. Soms zijn ook organisatorische redenen een belemmering zoals: moeilijkheden bij het vinden van een overlegmoment.

3. Over de eigen betrokkenheid op basis van een vijfpuntsschaal.

4. Over de eigen leeropvatting: A, B of C. De opleiders leiden die opvatting af uit hun begeleiding van de leerteambijeenkomsten.

5. Over de eigen algemene vakcompetentie op basis van vier beoordelingsniveaus.

D. Beoordeling van eigen betrokkenheid en die van de student door de coach. Vorm: vragenlijst.

2. Hoe intensief/actief bent u bij het project betrokken geweest / heeft u er veel tijd ingestoken? Er wordt gescoord op een vijfpuntsschaal en dient als controle van de 'algemene betrokkenheid'- inschatting van de coach door de student.

3. Bent u tevreden over het verloop en het resultaat van het project? Zo niet: welke knelpunten heeft u ervaren? Heeft u er zelf wat van opgestoken? Is uw eigen handelen in de les door dit project gewijzigd? Hoe komt dat? Waarom niet of onvoldoende?

Dient als achtergrondinformatie ter bepaling van de waarderingen door de student.

4. Heeft het project ook invloed gehad op het functioneren van de sectie of van sectieleden?

Zo ja: in welk opzicht?

Dient als controle van de beoordeling van het vaksectie-functioneren door de student.

5. Zou u een volgende keer op dezelfde manier aan een dergelijk project deelnemen?

Dient als achtergrondinformatie ter bepaling van de waarderingen door de student.

E. *Productbeoordeling* van projectverslag, module, werkboek met leermiddelen van team én teamleden door opleider aan de hand van vier niveaus waarvoor criteria in **paragraaf 3.3** zijn aangegeven.

8.3 Resultaten OMALO

Ontwikkelingslijnen en -competentie

In *paragraaf 1.2* zijn acht ontwikkelingslijnen beschreven die hier zijn samengevat. In welke mate hebben deze lijnen in OMALO een rol gespeeld. Zie figuur 3.

Ontwikkelingslijn 1. We beschouwen meervoudige sport- en bewegingscompetentieontwikkeling als kern van het vak 'onderwijs in sporten en bewegen'.	De studenten hebben overwegend volgens praktijkbeeld C gehandeld. De vakleraren met andere beelden hebben zich coöperatief opgesteld.
Ontwikkelingslijn 2. We baseren ons op een vanaf het begin van de jaren zeventig in ontwikkeling zijnde <u>Praktijktheorie</u> 'met een grote P' die door vele collega's, opleiders en studenten al jarenlang is ontwikkeld en uitgetoetst.	Deze praktijktheorie fungeerde als basis voor het ontwikkelingswerk. De studenten bestuderen deze Praktijktheorie gedurende twee jaar.
Ontwikkelingslijn 3. Toepassen van het onderwijsleermodel 'actief leren onderwijzen' in opleiding en school als voorbeeld van een stimulerende leer- en sport of leerwerkgeving.	In leerprojecten (coach, student/leerteam, opleider) is aan module- en leermiddelenontwikkeling gedaan en is dit model toegepast.
Ontwikkelingslijn 4. Ontwikkelen kent in ons vak vier richtingen die alleen of samen kunnen voorkomen: (1)ontwikkeling in onderwijsleerinteracties gericht op verbreden of verdiepen (beperkte of ruime omgangsentwikkeling), (2) teamgerichte vakontwikkeling, (3) schoolgerichte ontwikkeling en (4) extern gerichte vakontwikkeling.	De gerichtheid betrof vooral (1) en (2).
Ontwikkelingslijn 5. Onderwijs beoogt lerenden wendbaar te laten functioneren. <u>Duaal leren</u> veronderstelt elkaar aanvullend of op elkaar afgestemd leren. Lerenden leren 'sporten en bewegen' maakt <u>leren van transfer</u> noodzakelijk.	Onze opvatting was dat lerenden bewegings- en ensceneringsproblemen leren oplossen met behulp van schema's/ modellen, werkpatronen en vuistregels. Het ontwikkelen van materiaal en het toepassen in een beginnend leerproces staat centraal.
Ontwikkelingslijn 6. Ontwikkelen op een werkplek zou je samen moeten doen. Professioneel werkende en lerende teams zijn voorwaarde voor <u>continue vakontwikkeling</u> .	De leerteams vertonen een gerichtheid op 'samenwerkend leren'.
Ontwikkelingslijn 7. Samenwerkend leren in een team gebeurt het beste op basis van een (leer)project.	De leerprojecten maken samenwerkend leren mogelijk. De taken worden vooral door de student als 'kartrekker' uitgevoerd. Er is enige verdeling van taken.
Ontwikkelingslijn 8. Projectmatig werken beperkt zich niet alleen tot een gebeuren in een vaksectie. Een systematische vakontwikkeling vindt plaats binnen	Het leerprojectteam bevatte verschillende expertises. De leden fungeren in eigen vaksecties én in dit

netwerken of cellen die kunnen bestaan uit vakleraren, trainers, studenten, leerlingen en/of opleiders.	leerprojectteam. Ontwikkeling vindt systematisch plaats.
---	--

Figuur 3. Overzicht uitvoering ontwikkelingslijnen

Ontwikkelgroepen

In dit ontwikkelingsonderzoek zijn 74 coaches aan even zoveel studenten gekoppeld. Samen met opleiders en het eigen leerteam spreken we van leerprojectteams. Soms heeft een student twee coaches. Bij één van hen voert hij het onderzoek uit. In elke jaar zijn er twee groepen: één LIO-groep met indirecte begeleiding of begeleiding op afstand én één 4VO-groep die voor een deel van het jaar nog wel direct begeleid wordt. De keuze wie in welke groep komt hangt af van het aantal behaalde credits tot en met het derde jaar én het lesgeefniveau met de daaraan gekoppelde vraag: kan een student zelfstandig in de school functioneren of nog niet.

Zie tabel 1.

<i>Groepen en aantallen</i>	<i>Ontwikkelaars en werkzaam in VO</i>	<i>Buiten de onderzoeksgroep gehouden coach-student</i>
2005-2006: LIO-groep 1 – 29 studenten	24	BO 2; MBO 3
2005-2006: 4VO-groep 2 – 27 studenten	19	MBO 2; vertraagd afstuderen 4; onvoldoende niveau/vordering: 2
2006-2007: LIO-groep 1 – 20 studenten	18	MBO 2
2006-2007: 4VO-groep 2 – 3 studenten	1	Onvoldoende niveau/vordering: 2
Totaal: 79 studenten	62 studenten	17 studenten

Tabel 1. Overzicht deelnemers OMALO

In het BasisOnderwijs is de student alleen aan het werk en ontbreekt een vakleraar waardoor het project alleen op zichzelf kan worden toegepast. In het Middelbaar BeroepsOnderwijs vindt onderwijs vooral plaats volgens 'praktijkbeeld A'. Vakleraren hebben geen interesse in een andere werkwijze. Bij MBO/Sport en bewegen staat 'praktijkbeeld B' centraal, maar is alleen gericht op het 'beter leren sporten'. Inzicht wordt niet gevraagd. Vakleraren hebben geen interesse in een andere werkwijze. Vertraagd afstuderen betekent dat de ontwikkeling binnen de school en bij die coach nogal afwijkt. Onvoldoende niveau/vordering betekent dat de student nog niet voldoende en op vierdejaars niveau functioneert. De aandacht bij het lesgeven wordt op basale zaken gericht. Het conceptuele ('waarom doe ik het zó?') is hier nog niet van belang.

Toepassing van het model ALO

<i>Toepassing model in %</i>	<i>Coaches groep 1</i>	<i>Studenten groep 1</i>	<i>Coaches groep 2/4</i>	<i>Studenten groep 2/4</i>	<i>Coaches groep 3</i>	<i>Studenten groep 3</i>	<i>Totaal</i>
t/m 40%	4	0	3	2	4	0	13
t/m 60%	16	12	10	6	8	3	55
t/m 80%	2	8	5	10	6	10	41
Meer dan 80%	2	4	2	2	0	5	15
<i>Totaal</i>	24	24	20	20	18	18	124

Tabel 2. Mate van toepassing model 'ALO'

Tabel 2. Op basis van de kwaliteit van de individuele projectproducten zijn bij in totaal 5 studenten (8%), 2 uit groep 1, 2 uit groep 2/4 en 1 uit groep 3, correcties in toepassing van het model naar beneden gemaakt.

Voor het bepalen van significanties is gebruik gemaakt van het statistisch programma SPSS.

Uit tabel 2 en 3 blijkt dat studenten in het algemeen significant beter scoren in het meer in het totaal/breedte toepassen van 'ALO' dan de vakleraren. Ze zijn theoretisch beter geschoold en ook in

de vertaling van het 'actief leren onderwijzen' in het didactisch-praktisch handelen zijn ze in het algemeen beter. Een uitzondering vormt de categorie van 'vakleraren met praktijkbeeld C'. Met deze groep is geen significant verschil. Zie tabel 3.

	N	Correlation	Significant
Niveau 'ALO' van coach en student	62	.447	.000

Tabel 3. *Verskil in toepassing*

Groep 3-4 heeft $\frac{3}{4}$ jaar practica op het instituut gehad. Groep 1-2: $\frac{1}{2}$ jaar. Het model is in het 2^e jaar meer nadrukkelijk en in z'n geheel gepresenteerd en voortdurend leidend geweest voor het ontwerpen en lesgeven.

Een integrale toepassing van het model 'ALO' is in het tweede ontwikkelings- en onderzoeksjaar meer en nadrukkelijker bepleit dan in het eerste jaar. 'Doe alles zoveel mogelijk, desnoods van alles een beetje'. Dit in de veronderstelling dat de samenhang juist het effect op het leren van leerlingen bepaalt. Voor zover het model fasegewijs wordt ontwikkeld is geadviseerd achtereenvolgens de volgende blokken uit het model toe te passen: A+D, A+D+C, A+D+C+B.

De toepassing per aspect verschilt per coach of student. Het is een eigen keuze wat nadruk krijgt. Op basis van een steekproef bij zes willekeurig gekozen vakleraren en zes willekeurig gekozen studenten is in diepte-interviews vastgesteld dat de student significant meer diepgang per aspect realiseren dan hun coaches. Ze hebben een beter beeld hoe ze een aspect kunnen uitwerken.

In onderstaande tabel 4 geven we per blok van het 'ALO' model (zie *paragraaf 4.1*) aan in welke mate ontwikkelaars de twintig aspecten toepassen. 'Studenten groep 1-3' zijn LIO's die zelfstandig lesgeven. 'Studenten groep 2-4' zijn 4VO-studenten die nog met enige begeleiding van de werkveldcoach functioneren. Het vetgedrukte geeft de gewenste accenten aan. Percentages die onderling sterk afwijken (meer dan 30%) zijn gecursiveerd.

Blok A	Vakleraren	Studenten Groep 1-3	Studenten Groep 2-4
1. Kiezen van uitdagende sportvormen en leerlijnen afgestemd op niveau en interesse.	70%	70%	60%
2. Eindvormen en de Totaal-Deel-Totaal methode overheersen.	45%	80%	60%
3. Differentiatie naar niveau en interesse en dus op-maat.	20%	40%	30%
4. Veelzijdig en gevarieerd aanbod aan bewegingsactiviteiten (breed) met voldoende tijd voor diepgang.	30%	65%	35%
5. Leren sporten én leren bewegen.	10%	30%	15%

Blok B	Vakleraren	Studenten Groep 1-3	Studenten Groep 2-4
6. Feedback afstemmen op leer-/doe-instelling, taakaanpakgedrag en attributies van lerenden. Individuele en teamleerprocessen worden gevolgd door observeren/interpreteren van gedrag en het voortdurend vragenstellen.	5%	15%	5%
7. Lerende bedenkt zoveel mogelijk en steeds meer zelf verantwoorde oplossingen voor bewegings- en ensceneringsproblemen. Begeleidend coachen.	10%	55%	45%

Blok B <i>Begrijpen</i> door: 6. bevorderen van inzichtelijk leren = leren van	<i>Integreren</i> door: 7. individueel waarden van ervaringen, leggen van	<i>Toepassen</i> door: 9. (Beter) leren van bewegings- en regelvaardigheden voor het
---	---	--

tactische, technische en didactisch-methodische principes .	verbanden, benoemen van overeenkomsten en verschillen. 8. samenwerkend leren binnen een team op basis van relatief moeilijke en complexe taken voor een periode van circa acht weken.	oplossen van problemen op basis van leerlijnen voor bewegings- én encenerings- thema's 10. Door het uitvoeren van rollen zoals scheidsrechter/organisator, helper/ coach en/of specifieke posities binnen een team. 11. Toepassen van schema's/ modellen, werkpatronen en vuistregels die in leermiddelen zijn opgenomen mede met het oog op transfereffecten.
Vakleraren (6) 15%	Vakleraren (7) 10%; (8) 15%	Vakleraren (9) 20%; (10) 30%; (11) 5%
Studenten Groep 1-3 (6) 65%	Studenten Groep 1-3 (7) 15%; (8) 45%	Studenten Groep 1-3 (9) 55%; (10) 75%; (11) 35%
Studenten Groep 2-4 (6) 45%	Studenten Groep 2-4 (7) 10%; (8) 45%	Studenten Groep 2-4 (9) 35%; (10) 45%; (11) 30%

Blok C	Vakleraren	Studenten Groep 1-3	Studenten Groep 2-4
14. Streven naar meer zelfsturend leergedrag en meer zelfstandig leren oplossen van problemen. Onderwijs is afwisselend sturend én probleemsturend met accent op het laatste.	40%	65%	50%
15. Werk thematisch langs leerlijnen op korte én lange ter	40%	70%	50%
	35%	85%	75%

Blok D	Vakleraren	Studenten Groep 1-3	Studenten Groep 2-4
Onderwijs vereist een gelijktijdig en voortdurend <u>pendelen</u> tussen de volgende gebieden:			
16. beleven – leren – leren te leren	75%	85%	65%
17. op motorisch gebied – cognitief gebied – sociaal gebied	65%	90%	55%
18. door informeren – verwerken (een plaats geven) en waarderen – praktisch te doen	65%	55%	55%
19. waarmee steeds moeilijker (a) bewegings- en/of (b) enceneringsproblemen met behulp van leerlijnen worden opgelost.	(a) 45% (b) 15%	(a) 65% (b) 35%	(a) 65% (b) 20%
20. Beoordelen door lerende van zichzelf, door partner en door docent op niveau van leren (a) sporten-bewegen en (b) leren leren.	(a) 45% (b) 25%	(a) 45% (b) 25%	(a) 40% (b) 20%

Tabel 4. Overzicht toepassing van aspecten van het model 'ALO'

Bij de ontwikkeling van het model 'ALO' en bij OMALO vooral in het eigen didactisch handelen zijn de in *paragraaf 8.1* beschreven principes van 'empowerment' en 'wederkerigheid' toegepast. Door 'memberchecks' is de instemming van betrokkenen nagegaan op producten (plannen en leermiddelen) alsmede interpretaties/beschrijvingen van processen in de vorm van evaluaties en reflecties. Er is steeds naar consensus tussen alle betrokkenen gestreefd.

De aanname is dat 'leren leren' het sterkst wordt gestimuleerd door taken die met enige mate van zelfstandigheid kunnen worden uitgevoerd en over een langere periode moeten worden uitgevoerd. Bij voorkeur ook taken die relatief (afhankelijk van de mogelijkheid van de doelgroep) moeilijk of

complex zijn, die verdeling van taken en elkaar helpen vereisen. Kortom taken die 'samenwerkend leren' bevorderen (zie hiervoor in *hoofdstuk 4*). Dat soort taken zie je niet. Als er taken worden gebruikt zijn ze op een korte periode van enkele weken gericht en hebben een niet al te hoge moeilijkheids- of complexiteitsgraad. Het is aannemelijk dat leerlingen nog niet toe zijn aan het meer zelfstandig uitvoeren van die taken of dat vakleraren zelf dat nog niet durven.

In samenhang daarmee is het gebruik van schema's/modellen, werkpatronen en vuistregels nog erg beperkt, terwijl daarmee dat zelfstandig handelen wordt bevorderd. Het je als leraar van de eigen S-WP-VR bewust zijn, jouw handelen bij leerlingen bewust maken én ze vertalen in leermiddelen zijn drie achtereenvolgende problemen die de nodige ontwikkelingstijd vergen en niet in één of twee jaar goed kunnen worden uitgewerkt.

Samenwerkingsresultaat in het algemeen

	<i>Afwezig</i>	<i>Beginstadium</i>	<i>Constructief</i>	<i>Duaal/wederzijds</i>	<i>Totaal</i>
Groep 1 en 3	2	9	26	5	42
Groep 2 en 4	0	4	16	0	20
Totaal	2 (3%)	13 (21%)	42 (68%)	5 (8%)	62

Tabel 5. *Resultaat van de samenwerking coach-student.*

De bereidheid tot samenwerkend ontwikkelen (tabel 5) is groot en het gezamenlijke resultaat: ander lesgedrag, module en werkboek met leermiddelen is naar tevredenheid. Leerprojecten blijken zinvolle activiteiten voor coach, student én opleider. In situaties waarin dat niet het geval is geeft de coach meestal aan door 'grote drukte' met andere taken geen tijd voor ontwikkelactiviteiten te hebben. Vrijwel alle coaches stellen zich coöperatief op. De coaches met 'praktijkbeeld A' wel minder dan die met 'praktijkbeeld C'.

Algemene betrokkenheid coach volgens de student

	<i>Geen</i>	<i>Matig</i>	<i>voldoende</i>	<i>ruim voldoende</i>	<i>Goed</i>	<i>Totaal</i>
Groep 1 en 3	2	7	19	8	6	42
Groep 2 en 4	0	4	9	6	1	20
Totaal	2	11	28	14	7	62

Tabel 6. *Betrokkenheid coach*

De algemene betrokkenheid van de coach volgens de student is in het algemeen naar tevredenheid. De correlatie tussen leeropvatting A, B of C van de coach én de mate van algemene betrokkenheid is als volgt. Tabel 7.

<i>Leeropvatting coach</i>	<i>Algemene betrokkenheid coach</i>
A	r > .51
B	r > .65
C	r > .92

Tabel 7. *Relatie leeropvatting en betrokkenheid*

De mate van algemene betrokkenheid varieert per leeropvatting van de coach. Coaches staan wel voldoende open voor het projectonderwerp en zijn bereid mee te werken in vooral het geven van adviezen of commentaar. In sommige gevallen ook actief ontwerpend.

Bij groep 1&2 is in oktober/ november van het 2^e jaar bij 75% van de coaches, die niet in een volgend cursusjaar bij OMALO betrokken waren en 'at random bepaald' (n=57) telefonisch navraag gedaan of ze 'zelf met de projectontwikkeling zijn doorgegaan'. Twintig procent van deze coaches (n=11) zegt dat 'actief' te doen. Bij 15% worden de ontwikkelde plannen en middelen nog gebruikt, maar is er verder niets meer zelf bijgemaakt.

Het effect van de beïnvloeding van het coachgedrag door vierdejaars studenten is vrij groot. Negen van deze coaches hadden LIO's. De ontwikkelingspower van deze zelfstandig werkende groep (1 en 3) is groter dan van de andere meer begeleide groep (2 en 4), maar niet significant.

Specifieke ontwikkelbetrokkenheid van coach volgens student en student van zichzelf

	<i>Geen</i>	<i>Oriëntatie</i>	<i>Beperkte toepassing</i>	<i>Meer uitgebreide toepassing</i>	<i>Volledige toepassing</i>	<i>Totaal</i>
Coaches-groep 1 en 3	1	17	16	8	0	42
Studenten-groep 1 en 3	0	2	25	14	1	42
Coaches-groep 2 en 4	1	7	11	1	0	20
Studenten-groep 2 en 4	0	0	18	2	0	20
Totaal	2	24	27	9	0	62

Tabel 8. *Specifieke ontwikkelbetrokkenheid.*

Tabel 8. Een 'oriënterende houding' betekent wel een open en geïnteresseerde houding, maar het nog niet bereid zijn iets actief met deze aanpak te willen doen. De 'beperkte toepassing' is gezien de ontwikkelingsfase de meest toegepaste en ook belangrijkste. Het toont de grote bereidheid van collega's om actief te experimenteren.

Leeropvatting van coach en student volgens de student

	<i>Praktijkbeeld A</i>	<i>Praktijkbeeld B</i>	<i>Praktijkbeeld C</i>
Groep 1 en 3 coaches	13	16	13
Groep 1 en 3 studenten	0	0	42
Groep 2 en 4 coaches	10	8	2
Groep 2 en 4 studenten	0	2	18
Totaal	23 (19%)	26 (21%)	75 (60%)

Tabel 9. *Leeropvatting – Praktijkbeeld.*

Tabel 9. In de coachgroepen zijn de praktijkbeelden redelijk gelijk verdeeld. Studenten wijken hiervan sterk af en zijn in het algemeen voor praktijkbeeld C. Het actief leren onderwijzen sluit op 'beeld C' aan. Ondanks dat veel coaches opvatting A of B onderschrijven is hun bereidheid tot experimenteren met 'actief leren onderwijzen' opvallend. Tussen de visie van de opleiding op 'leren' en de visie van een groot deel van de praktijk bestaat een sterk verschil van mening.

Betrokkenheid van de vaksectie in dit project volgens de student

	<i>Geen</i>	<i>Matig</i>	<i>voldoende</i>	<i>ruim voldoende</i>	<i>Goed</i>	<i>totaal</i>
Groep 1 en 3	12 (2)	15 (3)	12 (12)	3 (3)	0	42
Groep 2 en 4	8 (1)	8 (5)	1 (1)	3 (3)	0	20
Totaal	20	23	13	6	0	62

Tabel 10. *Betrokkenheid vaksectie*

Tabel 10. Betrokkenheid vaksecties wordt aanbevolen maar of daar een poging toe wordt gedaan hangt van coach en student af. In ongeveer de helft van de projecten is daartoe een gerichte poging ondernomen. Bij de secties waarbij dat bewust gedaan is, is het effect aangegeven. Secties hebben in het algemeen weinig interesse in wat de stagiaire samen met hun collega ontwikkelt. Als de sectie 'geen of matig' scoort heeft de coach altijd een A of B-opvatting. Als de sectie 'voldoende of ruim voldoende scoort' heeft de coach een B- of (altijd) een C-opvatting.

Geleerd van coach door de student

	<i>Niets</i>	<i>Weinig</i>	<i>redelijk</i>	<i>redelijk veel</i>	<i>erg veel</i>	<i>totaal</i>
Groep 1 en 3	1	12	16	11	2	42
Groep 2 en 4	0	6	5	7	2	20
Totaal	1	18	21	18	4	62

Tabel 11. Geleerd van coach.

Tabel 11. In alle groepen wordt voldoende van de coaches geleerd. Van coaches met 'praktijkbeeld C' wordt door de studenten het meeste geleerd.

Geleerd van student door de coach volgens de student

	<i>Niets</i>	<i>weinig</i>	<i>redelijk</i>	<i>redelijk veel</i>	<i>erg veel</i>	<i>totaal</i>
Groep 1 en 3	1	8	22	9	2	42
Groep 2 en 4	0	4	10	6	0	20
Totaal	1	12	32	15	2	62

Tabel 12. Geleerd van student

Tabel 12. De coach leert in het algemeen het een en ander van de student. Dat wordt in het algemeen ook door de coaches zelf bevestigd.

Geleerd van team door de student

	<i>Niets</i>	<i>weinig</i>	<i>redelijk</i>	<i>redelijk veel</i>	<i>erg veel</i>	<i>totaal</i>
Groep 1 en 3	1	7	5	22	7	42
Groep 2 en 4	0	2	6	11	1	20
Totaal	1	9	11	33	8	62

Tabel 13. Geleerd van team.

Tabel 13. In het algemeen leren studenten het nodige van hun coach. Het effect is per student en coach verschillend. De praktijk is soms wel en soms niet ondersteunend voor de opleiding van studenten.

De studenten hebben als beeld dat zij hun coaches meer leren dan zij van hen. Studenten zijn op het punt van 'actief leren onderwijzen' meer 'expert' dan hun coach. In veel gevallen gaat het initiatief bij deze ontwikkeling daarom van de student uit.

De opdracht aan de leerteams om 'samenwerkend leren' inhoud te geven is grotendeels gerealiseerd. Studenten ervaren dat als een belangrijke ondersteuning bij hun leren in dit project.

Kwaliteit projectproduct naar oordeel opleiders

	<i>Niveau 1- matig</i>	<i>Niveau 2- voldoende</i>	<i>Niveau 3- ruim voldoende</i>	<i>Niveau 4- goed</i>	<i>Totaal</i>
Groep 1 en 3	0	8	16	18	42
Groep 2 en 4	2	0	9	9	20
Totaal	2	8	25	27	62

Tabel 14. *Kwaliteit projectproduct.*

Tabel 14. De kwaliteit van de teamproducten is in het algemeen 'ruim voldoende tot goed'. De planontwikkeling van 'ALO' binnen de school is van voldoende kwaliteit. De productkwaliteit van groep 1/3 (LIO's) is beter, maar niet significant.

Vakcompetentieniveau student naar oordeel opleiders

	<i>Niveau 1 startbekwaam</i>	<i>Niveau 2 'éénjarig' bekwaam</i>	<i>Niveau 3 'tweejarig' Bekwaam</i>	<i>Niveau 4 'driejarig' bekwaam</i>	<i>Totaal</i>
Groep 1 en 3	2	16	17	7	42
Groep 2 en 4	1	10	9	0	20
Totaal	3	26	26	7	62

Tabel 15. *Vakcompetentieniveau van studenten*

Tabel 15. De aanduiding 'één-, twee- of driejarig' bekwaam geeft aan dat de student een denk-en en werkniveau heeft van een 'doorsnee vakcollega die één-, twee- of driejarig praktijkniveau' heeft. In sterk overheersende mate is het niveau van de afstudeerders in het algemeen 'meer dan startbekwaam' en voor de LIO-groep: 'veel meer dan startbekwaam'. Het vierdejaars afstudeertraject is daarmee van zeer hoge kwaliteit.

Ontwikkelcompetentieniveau van coach en student beoordeeld door de student

	<i>Niveau 1</i>	<i>Niveau 2</i>	<i>Niveau 3</i>	<i>Niveau 4</i>	<i>Totaal</i>
Coaches groep 1 en 3	7	19	12	4	42
Studenten groep 1 en 3	0	23	14	5	42
Coaches groep 2 en 4	6	5	6	3	20
Studenten groep 2 en 4	1	5	13	1	20
Totaal	14	52	45	13	62

Tabel 16. *Ontwikkelcompetentieniveau.*

Tabel 16. Studenten beschikken over significant meer ontwikkelingscompetentie dan de coaches met 'praktijkbeeld A en B'. Tussen de overige groepen ontwikkelaars (groep 1/3, 2/4. coaches met 'praktijkbeeld C') bestaan geen significante verschillen.

8.4 Conclusies en aanbevelingen (OMALO)

De onderzoeksvraag....

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

Werkt dit onderwijsgedrag ook voor leerlingen meer activerend: leren ze meer, diepgaander of gevarieerder?'

....kan als antwoord op de eerste vraag bevestigend worden beantwoord. Vakleraren en vierdejaars studenten ontwikkelen het 'actief leren onderwijzen' op een voldoende manier in hun eigen didactisch-praktisch handelen én planningsgedrag.

Bij een deel van de groep en leraren die 'praktijkbeeld C' praktiseren wordt op basis van indruk geconstateerd dat leerlingen breder, diepgaander en gevarieerder gaan leren. Het is hier niet onderzocht, hoewel het voor de studenten als optie was meegegeven. Op basis van TGFAL is echter te verwachten dat hoe langer de docent bewust met 'actief leren onderwijzen' werkt hoe meer significante leereffecten op het gebied van 'leren sporten en bewegen' én 'leren leren' worden vastgesteld.

Conclusie en aanbeveling 1

De bereidheid tot samenwerkend ontwikkelen is groot. Leerprojecten blijken zinvolle activiteiten voor coach, student én opleider mits van een voldoende ontwikkelingsniveau van alle partners sprake is. Leerprojecten in BO en MBO-situaties zijn niet zinvol omdat in het BO vaak vakleraren ontbreken en in het MBO het 'bezig houden', 'testgericht werken' en/of 'vaardigheidstraining' overheerst. Voor 'actief leren onderwijzen' bestaat dan onvoldoende ontwikkelingsruimte.

Vakleraren met 'praktijkbeeld A en B' zijn minder betrokken, willen ook niet écht zelf ontwikkelen, maar stellen zich wel coöperatief op. Ze laten het ontwikkelen graag aan de student over. De kans dat je door de coachtoewijzing een mislukte projectontwikkeling ervaart is bij coaches met 'praktijkbeeld A en B' ongeveer 1 op 3.

Continuering van leerprojecten van vierdejaars met coaches en opleiders is, vooral in het VO, aan te bevelen.

Conclusie en aanbeveling 2

Het gehele programma is een duaal onderwijsleertraject. Het is die samenhang én de werkwijze die dit type projecten zinvol maakt. Het afwisselend 'doen – reflecteren – theoretiseren – experimenteren/plannen en middelen maken' is een inspirerend maar wel moeilijk leerproces. Een projectonderwerp zoals bijvoorbeeld 'actief leren onderwijzen' richt de aandacht. Dan nog is wekelijks en goede begeleiding wenselijk.

Een integrale toepassing van het model 'Actief leren onderwijzen' heeft de voorkeur. Elk van de twintig aspecten kan nader worden gefaseerd om als voorbeeld te dienen. Dat moet nog ontwikkeld worden. De belangrijkste zwakste punten in de toepassing van het model zijn:

- het gebruik van taken op korte én lange termijn die nét realiseerbaar zijn en de deelnemers uitdagen tot een verdeling van taken op basis van 'wat kan ik al' en het elkaar helpen bij wat nog onvoldoende wordt gekend of gekund.
- en het gebruiken van leermiddelen met schema's/modellen, werkpatronen en vuistregels.

Taken die 'samenwerkend leren' én zelfstandig samen handelen bevorderen ontbreken nog veel. In samenhang daarmee is het gebruik van schema's/modellen, werkpatronen en vuistregels nog erg beperkt, terwijl daarmee dat zelfstandig handelen sterk zou kunnen worden bevorderd. Het je als leraar van de eigen S-WP-VR bewust zijn, het eigen handelen bij leerlingen bewust maken én ze vertalen in leermiddelen zijn drie achtereenvolgende problemen die de nodige ontwikkelingstijd en doordenking vergen. Het maken van leerroutes op het punt van 'leren leren' hangt hiervan af. Dit aspect is onderwerp voor een vervolgproject binnen TGFAL.

Conclusie en aanbeveling 3

Studenten zijn op het punt van 'actief leren onderwijzen' meer expert dan hun coach. In veel gevallen gaat het initiatief van ontwikkelen van de student uit. Ze nemen meestal gaarne de rol van 'kartrekker' op zich.

Een 'oriënterende houding' van vakcollega's betekent dat er een open en geïnteresseerde houding is, maar ook het 'nog niet bereid zijn iets actief met deze aanpak te willen doen'. De 'beperkte toepassing' is gezien de ontwikkelingsfase de meest toegepaste en ook belangrijkste. Het toont de grote bereidheid van collega's om actief te experimenteren.

Coaches staan dus open voor de toepassing van het model ook als hun leeropvatting hiervan afwijkt. Het model biedt immers gevarieerde mogelijkheden. De coaches blijken zichzelf in enige mate verder

te kunnen ontwikkelen. De daarvoor gegeven kapstukken (model en module) zijn daarin het meest bepalend. De handleiding wordt via de student ter kennis van de coach gebracht. Hierbij de échte handleiding. Het model bevordert naast de ontwikkeling van een meer activerende didactiek, ook een meer activerende ontwikkeling.

Conclusie en aanbeveling 4

Er is een grote discrepantie tussen de opvattingen over 'leren' tussen coaches en hun studenten. Het actief leren onderwijzen is gebaseerd op praktijkbeeld C. Vrijwel alle studenten onderschrijven dit. Ondanks dat veel coaches het 'beeld A en B' onderschrijven, is hun bereidheid tot experimenteren met 'actief leren onderwijzen' opvallend. Tussen de visie van de opleiding en de visie van een groot deel van de praktijk bestaat een sterk verschil.

De opleiding heeft een missie om 'hun' opvatting over 'wat goed onderwijs in sporten en bewegen' is te promoten. Opleiders zijn verantwoordelijk voor de verdere ontwikkeling van een consistente en coherente Praktijktheorie (met een grote P). Dat kan door projecten zoals die de afgelopen jaren zijn uitgevoerd. Maar daarvoor is wel een hoog niveau van eigen vakontwikkeling nodig. Opleiders moeten elkaar al doende daarin willen scholen. Dat hoge niveau is nu bij te weinig opleiders aanwezig.

Conclusie en aanbeveling 5

De producten hebben door hun duale ontwikkeling (in opleiding en in de school) in het algemeen een hoge kwaliteit. De taak 'verander het gedrag van de coach en jezelf door het ontwikkelen van een module gericht op actief leren onderwijzen' is moeilijk maar lukt verrassend goed. In een leerproject is de ontwikkeling, van zowel coach als student gegeven de korte innovatietijd, goed te nemen. Coaches laten zich in het algemeen door hun studenten beïnvloeden en zijn bereid tot veranderen.

Continuering van deze aanpak is gewenst.

Ontwikkelen lukt het beste als dat in teams gebeurt die dicht op het ontwikkelingswerk zitten en het projectonderwerp als leidend voor hun handelen nemen. Dat lukt bij de projectteams van coach-student-opleider, leerteams op de ALO en bij vaksecties voor zover die daar door de student bij worden betrokken en die 'praktijkbeeld C' als leidend onderschrijven.

Dan ontstaat in veel gevallen 'samenwerkend leren'. Leren door projecten is daarom aan te bevelen. Leren door projecten is ook op opleidingen bevorderend voor de vakontwikkeling.

Conclusie 6

De probleemstelling van 'OMALO' is: 'leiden leerprojecten, waarin een werkveldcoach, een vierdejaars stagiaire en een opleider samenwerken bij het ontwerpen en uitvoeren van een module tot veranderingen in het onderwijsgedrag?' En... 'werkt dit onderwijsgedrag voor leerlingen meer activerend?'

Het antwoord op de eerste vraag is aantoonbaar bevestigend. Zowel het gedrag van de vakleraar als van de student verandert in enige mate en wordt meer 'didactisch activerend'. Een leerproject zoals in OMALO stimuleert deze ontwikkeling in sterke mate. 'Op indruk' geven alle betrokkenen aan, dat ze bij de uitgekozen groepen constateren dat leerlingen meer zelfstandig kunnen werken, meer zelfsturend functioneren en daarbij de aangegeven schema's, werkpatronen en vuistregels goed interpreteren en toepassen. Het is voor betrokkenen op basis van dezelfde indruk aannemelijk dat leerlingen/sporters vorderingen maken op zowel motorisch, sociaal als cognitief gebied'.

Conclusie en aanbeveling 7

In onderwijsontwikkelingsonderzoek spelen de principes van 'wederkerige adequaatheid', 'empowerment' en 'membercheck' een belangrijke rol. Er is dialoog tussen partners over aanpak en consequenties van het onderzoek en onderzoekers en onderzochten leggen voortdurend verantwoording ten opzichte van elkaar af ('wederkerige adequaatheid'), het systematisch toepassen van zelf ontwikkelde 'nieuwe' producten, aanpakken of wijzen van beoordelen van producten en processen in overleg met elkaar ('empowerment') en interpretaties van ervaringen en resultaten worden in reflectie-/evaluatieverslagen ter instemming aan elkaar voorgelegd en besproken tot consensus is verkregen

('membercheck'). Die zorgvuldigheid typeert kwalitatief onderzoek in al onze projecten. Deze aanpak is productief en zal ook in vervolgprijekten worden toegepast.

8.5 Leergang bewegingsdidactisch ontwerpen (LBO)

Projectorganisatie

De centrale vraag in dit onderzoek luidt:

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

In de Lichamelijke Opvoeding én in afdelingsbulletins van de KVLO is eind 2004 en begin 2005 de volgende oproep geplaatst om deel te nemen aan een: Leergang 'Bewegings- didactisch(e) ontwerpen' voor vakcollega's.

'Het is belangrijk om het eigen didactisch handelen voortdurend te willen verbeteren. Een beroepsleven lang, als het kan. Je constateert het zelf steeds weer: het kan altijd nog beter....! Het is bovendien kenmerkend voor een professional om voortdurend het beroepsmatig handelen te willen ontwikkelen en verbeteren. Die behoefte aan continu veranderen heeft ook effect op het vak. Als je tenminste bereid bent positieve en negatieve ervaringen met elkaar te willen delen en breder bekend te maken. Al werkend en pratend over praktijkervaringen kan er veel van elkaar worden geleerd. Ongetwijfeld verandert de vakdidactiek. Elke collega zal vast wel eens experimenteren en vooral bij succeservaringen, waarbij leerlingen veel (breed en met diepgang) leren, zal persoonlijke gedragsverandering optreden. Maar ondanks studiedagen, netwerken en publicaties, is van een meer systematische en gemeenschappelijk gedragen didactiek- ontwikkeling nauwelijks sprake. Het zou anders kunnen.

In een twee jaar durende leergang zoeken didactisch geïnteresseerde vakcollega's elkaar regelmatig op. Dat doen we in Zeist, Amersfoort of Utrecht en in ieder geval op een centrale plek in het land. Ongeacht opleiding en ervaring wisselen we om de zes weken, maximaal zes keer per jaar en in een avondsessie van 2½ uur ervaringen met elkaar uit en koppelen we praktijktheorie aan échte praktijk. Deelnemers zorgen zelf voor een introductie op thema's als bijvoorbeeld: criteria voor de keuze van bewegingsactiviteiten, volgordes bij het leren bewegen, de aanpak van het onderwijs, beoordelen of de samenhang tussen motorisch, sociaal en cognitief leren.

Indien gewenst nodigen we een vakexpert voor zo'n introductie uit. We leggen onszelf (leer)taken op. Dat kan bijvoorbeeld betekenen: een programma of leermiddel maken, een praktijkgericht onderzoek(je) uitvoeren of een vernieuwing in de sectie proberen op te starten. Tussen de bijeenkomsten door brengen we via onze website verslag aan elkaar uit of reageren op ingebrachte ideeën. We proberen systematisch te werk te gaan en zijn bereid elkaar daarbij te coachen. Belangrijk is dat praktijkproblemen en het zoeken van oplossingen, een centrale rol spelen. Kritisch reflecteren op (eigen) ervaringen is hierbij noodzakelijk.

Onze ontwikkelingservaringen bundelen we in een boek én natuurlijk ook de resultaten/producten daarvan. Dit misschien ter lering van andere collega's. Leren én produceren is ons gezamenlijk belang. De groep functioneert als een lerend(e) team of netwerk. Aan het einde van het eerste jaar evalueren we onze voortgang en maken een vervolgplan. Na twee jaar besluiten we ons project'.

De leergang begint met twaalf collega's uit verschillende delen van het land. Ontwikkelen én functioneren in soms veeleisende banen deden de groep inkrimpen tot vier personen aan het begin van het 2^e jaar van de leergang. Vanaf maart 2005 tot en met juni 2007 zijn er elf bijeenkomsten gehouden. Vakdidactische ontwikkeling staat centraal. Uitwisselen van ervaringen én inbreng van onderbouwde gedachten zorgen voor een aangename discours.

Opzet onderzoek

Het doel is het ontwikkelen/veranderen van het eigen vakdidactisch handelen in de zin van verbeteren en/of vernieuwen. Het onderzoek is een proces- en productevaluatieonderzoek. De onderzoeker

participeert in het proces. De groep streeft ernaar te functioneren als een 'professioneel werkend en lerend team' of 'leernetwerk' (**hoofdstuk 5**).

De vakdidactische ontwikkeling wordt gestimuleerd door een systematische volgorde van thema's op basis van moduleontwikkelingsstappen (**deel 2-hoofdstuk 1**) en het model 'ALO' (**paragraaf 4.1**).

De deelnemers kiezen voor het samen maken en ontwikkelen van een module 'softbal-honkbal gericht op actief leren onderwijzen'. Een andere inhoudelijke keuzes is ook mogelijk geweest. Op basis hiervan maakt elke deelnemer aan het einde van het tweede jaar een plan voor een eigen lessenreeks, voert deze uit, evalueert en doet voorstellen voor bijstelling van de module. Op basis van onze ontwerpacties worden drie artikelen over 'softbal-honkbal' in het vakblad van de 'Lichamelijke Opvoeding' opgenomen.

Kenmerkend voor het ontwikkelingsproces is het delen van ervaringen én meningen, het aangeven van wat iedereen vindt. Er worden regelmatig via een gemeenschappelijk blackboard en ter plekke voorstellen ingebracht. De te beantwoorden vraag is: leren we hiervan?

Een team van vakcollega's werkt op vrijwillige basis aan de eigen professionele ontwikkeling. Ambitie is de drijfveer. De verwachting is dat de duur van twee jaar nodig is om de ervaringen in de bijeenkomsten in de eigen praktijk om te zetten: al werkend en lerend een module softbal-honkbal te ontwerpen, in de eigen praktijk toe te passen en de module bij te stellen. Aan de andere kant is twee jaar met ongeveer om de twee maanden een bijeenkomst een lange periode.

Doel van het 'actief leren onderwijzen' is het motiveren van leerlingen tot een actief, constructief, zelfgestuurd leren op basis van 'leren leren'- ervaringen of toepassen van schema's/modellen, werkpatronen en vuistregels/principes. Het is didactische kennis en kunde om het eigen leren bewegen te verbeteren en ook dat van anderen.

Per bijeenkomst en per jaar vindt een gezamenlijke evaluatie plaats. Alle deelnemers kunnen hiermee instemmen en nuanceren voorstellen. Deze evaluaties fungeren als 'member-checks'.

Onderzoeksmethoden

Elke bijeenkomst wordt afgesloten met de vraag: 'wat hebben we vandaag voor onszelf geleerd?' Het 'leren' in dit traject wordt meegenomen in het interview over de loopbaan zoals dat in paragraaf 8.4 ter sprake komt (PROP): heb ik wat van deze bijeenkomsten geleerd?

De producten (module en artikelen) en het procesverslag worden ter instemming aan de deelnemers voorgelegd.

De deelnemers beoordelen zichzelf respectievelijk op de in **paragraaf 7.4 en 3.3** aangegeven niveaus van ontwikkelingskwaliteit én betrokkenheid.

8.6 Verloop en resultaten LBO

Voor het begin van leergang haken vier collega's af. Twee vanwege de naar verwachting te drukke beroepswerkzaamheden en twee door verandering van baan die de nodige aandacht en omschakeling vergt. Uiteindelijk beginnen acht collega's aan dit traject van vier tot zes bijeenkomsten per cursusjaar. Zes collega's werken in het VO en twee in het HBO. In de loop van dit eerste jaar haakt één collega af vanwege de te grote reisafstand, één collega had andere verwachtingen van de leergang, één collega vertrekt aan het einde van het eerste jaar naar het buitenland en één collega kan drukke werkzaamheden niet meer met deze leergang combineren. Aan het tweede jaar met vier bijeenkomsten beginnen vier collega's die het tot het einde hebben volgehouden.

Vanaf maart 2005 tot en met juni 2007 zijn elf bijeenkomsten gehouden. Elkaar vakdidactische ontwikkelen staat centraal. Uitwisselen van ervaringen én inbreng van onderbouwde gedachten zorgen voor een aangename discours. Achtereenvolgens komen de volgende vragen en thema's ter sprake.

1. Welke criteria gebruiken we bij de keuze van inhoud c.q. bewegingsactiviteiten? Welke bewegingsthema's vinden we per bewegingsgebied belangrijk? Welke volgordes of leerlijnen gebruiken we op korte en lange termijn?

2. Hoe realiseren we het meer zelfstandig of zelfsturend leren dat bestaat uit motorisch, sociaal en cognitief leren in samenhang en plaatsvindt aan de hand van bewegings- en ensceneringsthema's? Ensceneren is 'organiseren' én 'ontwerpen'.
Welke leermiddelen (schema's/modellen, werkpatronen en vuistregels) zijn hiervoor te ontwikkelen?
3. Welke opvattingen hebben c.q. welk vakconcept heeft de voorkeur? Het expliciteren van opvattingen is een doorlopend proces van deze zelf benoemen op basis van praktijkbeschrijvingen. De gesprekspartners vervullen hierbij de rol van klankbord. In alle bijeenkomsten staat het expliciteren van de eigen schema's/modellen, werkpatronen en vuistregels/didactische principes centraal. Deze maken duidelijk hoe de eigen praktijktheorie (met een kleine p) is samengesteld. Er vindt een regelmatige vergelijking plaats met een onze basispraktijktheorie (met een grote P). De deelnemers hebben in de loop van de leergang hier meerdere informatiebronnen voor ontvangen.
Er wordt gestreefd naar consensus over opvattingen c.q. uitwerkingen. Dat kost soms de nodige tijd. Als dat uiteindelijk niet mogelijk blijkt, worden 'individuele keuzes' in de module opgenomen. Dat bleek uiteindelijk niet nodig.

In elk overleg komen achtereenvolgens de volgende leerlijnen aan bod.

- Organisatielijijn: de organisatie van het onderwijs of de leerwerksituatie.
- Inhoudelijijn: de keuzes en volgordes van bewegingsvormen.
- Aanpaklijijn: de keuzes en volgordes van werkvormen. Dit aanvankelijk indirect en achteraf op basis van verantwoordingen over keuzes en volgordes. Later meer expliciet.

Een module wordt al werkend en lerend van en met elkaar ingevuld. De uitspraken worden samengevat in een softbal/honkbalmodule. Deze beschrijft inhoud en aanpak van deze sport op termijn van een schoolloopbaan, is niet te abstract en niet te concreet. Het heeft een 'gemiddelde moeilijkheidsgraad' en is als 'gemeenschappelijk plan' goed te gebruiken.

De aanpak is gericht op het 'actief leren onderwijzen' (zie **deel 1-hoofdstuk 4**). Het ontwikkelen van een module en de opzet daarvan wordt in **deel 2-hoofdstuk 1** nader beschreven.

Deelnemers worden aangemoedigd om lopende de leergang bewegings- en werkvormen uit te proberen. Via blackboard kan met elkaar over invullingen worden gediscussieerd. Dat is vrijwel niet gedaan. Reden: 'kost te veel tijd'.

Aan het einde van het tweede jaar zijn lessenreeksen gegeven die op de module-inhoud en aanpak betrekking hebben. In de module en lessenreeksen wordt met taken geëxperimenteerd.

Formuleringen daarvan worden aan **deel 1-paragraaf 6.5** ontleend.

In de artikelenpublicatie in het vakblad van de LO wordt verwezen naar de basismodule. Deze kan worden opgevraagd.

Twee collega's hebben in dit traject in het leernetwerk als 'kartrekker' gefungeerd.

Verslag van proces en producten

Het overleg verliep in een goede sfeer. We hebben elkaar allemaal wat te vertellen en er wordt goed naar geluisterd. De twee 'kartrekkers' doen regelmatig voorstellen voor bespreking en brengen schriftelijk materiaal in.

Informatie op blackboard wordt gelezen maar daar wordt niet tussentijds over gediscussieerd. De tijd tussen de bijeenkomsten blijkt nét voldoende om voorbereid te zijn. Het 'begrijpen' en 'integreren' van de informatie en de gesprekken kost de nodige tijd. De deelnemers vertalen die informatie in enige mate naar de eigen praktijk. 'Toepassen' van het vernieuwend concept 'actief leren onderwijzen' richt zich vooral op het veranderen van het eigen didactisch handelen en niet op het maken van plannen of leermiddelen. Er wordt bijvoorbeeld geprobeerd om meer probleemgestuurd of gedifferentieerd onderwijs te geven.

Een module softbal-honkbal voor het VO, voorbeelden van plannen voor lessenreeksen die op de module zijn gebaseerd, drie artikelen in het vakblad van de 'Lichamelijke Opvoeding' die het geheel samenvatten door één van de 'kartrekkers'.

Daarnaast een persoonlijk veranderbeeld in het gedrag van elke teamlid. De collega's zijn hierover bevraagd in het kader van het loopbaanverhaal in het PROP-project.

Ontwikkelingslijnen en -competentie

In paragraaf 1.2 zijn acht ontwikkelingslijnen beschreven die hier zijn samengevat. In welke mate hebben deze lijnen in het project een rol gespeeld. Figuur 4.

Ontwikkelingslijn 1. We beschouwen meervoudige sport- en bewegingscompetentieontwikkeling als kern van het vak 'onderwijs in sporten en bewegen'.	De deelnemende vakleraren vertonen alle kenmerken van 'praktijkbeeld C'.
Ontwikkelingslijn 2. We baseren ons op een vanaf het begin van de jaren zeventig in ontwikkeling zijnde Praktijktheorie 'met een grote P' die door vele collega's, opleiders en studenten al jarenlang is ontwikkeld en uitgeprobeerd.	Deze praktijktheorie fungeerde als basis voor de leergang.
Ontwikkelingslijn 3. Toepassen van het onderwijsleermodel 'actief leren onderwijzen' in opleiding en school als voorbeeld van een stimulerende leer- en sport of leerwerk omgeving.	We hebben het als project in dit leernetwerk in de vorm van modules en lessenreeksen samen ontwikkeld.
Ontwikkelingslijn 4. Ontwikkelen kent in ons vak vier richtingen die alleen of samen kunnen voorkomen: (1)ontwikkeling in onderwijsleerinteracties gericht op verbreden of verbreden én verdiepen (beperkte of ruime omgangsentwikkeling), (2) teamgerichte vakontwikkeling, (3) schoolgerichte ontwikkeling en (4) extern gerichte vakontwikkeling.	In het team zelf ging het om (2) en (4). De leden hebben het zelf en in enige mate als (1) toegepast.
Ontwikkelingslijn 5. Onderwijs beoogt lerenden wendbaar te laten functioneren. <u>Duaal leren</u> veronderstelt elkaar aanvullend of op elkaar afgestemd leren. Lerenden leren 'sporten en bewegen' maakt <u>leren van transfer</u> noodzakelijk.	Onze opvatting was dat lerenden bewegings- en ensceneringsproblemen leren oplossen met behulp van schema's/ modellen, werkpatronen en vuistregels.
Ontwikkelingslijn 6. Ontwikkelen op een werkplek zou je samen moeten doen. Professioneel werkende en lerende teams zijn voorwaarde voor continue vakontwikkeling.	Het team vertoonde minimaal negen kenmerken van een professioneel werkend en lerend team.
Ontwikkelingslijn 7. Samenwerkend leren in een team gebeurt het beste op basis van een (leer)project.	Het projectthema is 'breed'. De taken zijn door de 'kartrekkers' uitgevoerd. Er is enige verdeling van taken.
Ontwikkelingslijn 8. Projectmatig werken beperkt zich niet alleen tot een gebeuren in een vaksectie. Een systematische vakontwikkeling vindt plaats binnen netwerken of cellen die kunnen bestaan uit vakleraren, trainers, studenten, leerlingen en/of opleiders.	Het team bevatte verschillende expertises. De leden fungeren in eigen vaksecties én in dit leernetwerk van vakleraren en opleiders. Ontwikkeling vindt systematisch plaats.

Figuur 4. Overzicht van de ontwikkelingslijnen in LBO.

Conclusie: alle ontwikkelingslijnen zijn operationeel geweest en hebben tot leerresultaten bij de deelnemers geleid. De deelnemers die twee jaar lang hebben geparticipeerd hebben zich op basis van ontwikkelingscompetentie en betrokkenheid (zie **deel 1-paragraaf 7.4**) als volgt zelf beoordeeld (tabel 17).

<i>Deelnemers aan einde leergang</i>	<i>Kwaliteit ontwikkelingscompetentie</i>	<i>Betrokkenheid</i>
Deelnemer 1	Niveau 2	Niveau 2
Deelnemer 2	Niveau 3	Niveau 2
Deelnemer 3	Niveau 4	Niveau 3
Deelnemer 4	Niveau 4	Niveau 4

Tabel 17. Zelf bepaalde mate van ontwikkelingskwaliteit en betrokkenheid

Naar hun eigen onderdeel is zowel de betrokkenheid als kwaliteit van de ontwikkelings- competentie hoog.

Leidt nu een leernetwerk van vakcollega's door het delen van ervaringen en diepgaande reflectie op het vakgebonden praktisch en theoretisch handelen tot professionele ontwikkeling? Het antwoord is volmondig: 'ja'. Er is door iedereen naar eigen zeggen veel vordering gemaakt en er wordt zowel op het niveau van praktijktheorie als in de praktijk op een behoorlijk niveau van vakmanschap gefunctioneerd. De kwaliteit van de producten kan op basis van de OMALO-beoordelingscriteria en normen als volgt worden aangeduid:

- artikelen voor het vakblad LO: niveau 4;
- moduleontwerp: niveau 4;
- ontwerpen van lessenreeksen: niveau 3.

Het kost de nodig 'tijd' om nieuwe ideeën te begrijpen, te integreren en toe te passen. Met name dat integreren vergt 'afbouw' van wat eerder werd gedaan en verbinden met 'nieuw' handelen. Het toepassen vindt eerder in didactisch handelen in de les plaats, dan in het op een andere manier ontwerpen van plannen en middelen.

Duur en intervallen

We hebben de aanpak van LBO toegepast bij een Masterclass 'Ontwerpen van uitdagende leerlandschappen in het onderwijs in sporten en bewegen'. Er werden vier bijeenkomsten, elke maand één keer, van 2½ uur gehouden met in de 2^e en 3^e bijeenkomst een praktijkdemonstratie van en aan elkaar. In afwijking van LBO werden de bijeenkomsten om de maand gehouden. Bij LBO in twee jaar elf bijeenkomsten. Dat is om de ongeveer zes weken een bijeenkomst onderbroken door de zomervakantie. Zowel de deelnemers aan de Masterclass als de overgebleven deelnemers aan LBO vonden de omvang prima. De betrokken opleiders hebben op basis van indruk de mening dat de opbrengst van 'zes keer om de maand' een goede en met de eerste LBO-versie vergelijkbare projectopbrengst oplevert. Vier keer is nét even te kort. Het toepassen in de eigen praktijk blijft in dat geval iets te beperkt. LBO leerde ook dat de plaats van overleg relatief dicht bij de deelnemers moet liggen. Aanvankelijk was in LBO Zeist als plaats van overleg gekozen omdat de deelnemers vooral uit het Noorden en Westen kwamen. Voor beide groepen toch nét te ver om na hun werk af te reizen. De verplaatsing van het overleg naar Meppel betekende het verlies aan deelnemers uit dat Westen van het land.

8.7 Conclusies en aanbevelingen (LBO)

Op de centrale onderzoeksvraag...

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

... kunnen we een bevestigend antwoord geven. De toetsing van de eigen praktijktheorie (met klein p) aan een Praktijktheorie (met grot P) opgehangen aan 'actief leren onderwijzen' heeft tot voortdurende reflecties geleid. Alle deelnemers geven aan dat hun eigen handelen in de les veranderd is en de vaktheoretische neerslag in een module softbal/honkbal én een artikelenreeks voor het vakblad LO kan een kwalificatie 'goed' ontvangen.

Conclusie en aanbeveling 1

Het vormen van een netwerk op basis van eigen ambitie gebeurt op basis van een thema dat vooraf bekend is. Ons thema werd al spoedig benoemd als: 'ontwerpen en uitproberen van een module softbal-honkbal gericht op actief leren onderwijzen'.

De duur van het project kan – vanuit motivatieoogpunt - beter één jaar zijn met maandelijkse bijeenkomsten en maximaal zes keer 2½ uur en bij voorkeur op een maandagavond. Een regionaal netwerk is bedoeld voor vakleraren en opleiders. Initiatief tot 'netwerken' kan vanuit een ALO, (afdelingen van) de KVLO of –nog beter- door beide worden gedaan.

Conclusie en aanbeveling 2

De werkwijze op basis van de aangegeven ontwikkelingslijnen blijkt inspirerend te werken en maakt een leren op praktijktheoretisch of methodeniveau én praktijkniveau mogelijk. Het begrijpen en integreren kost de meeste tijd. Sommigen hebben die tijd eerst nodig voordat het 'toepassen' kan beginnen. In dat 'toepassen' vindt wijziging van accenten in het didactisch handelen eerder plaats dan het beschrijven in modules/plannen of leermiddelen.

Het delen van informatie vindt alleen ter plekke plaats. Discussie op afstand bijvoorbeeld via telefoon of blackboard werkt niet. Het is voldoende als 'voorstellen' vooraf via de mail worden rondgestuurd. Voor zowel het maken van een module als leermiddelen zijn afspraken op hoofdlijnen nodig. Bij blijvende verschillen in opvatting wordt de 'afwijkende' men ing bewust in de tekst opgenomen en steeds bij de verdere uitwerking betrokken. In notulen worden steeds 'kernen van gesprek' aangegeven inclusief de uitgesproken dilemma's. Eén of meerdere 'kartrekkers' zijn nodig om de input voor de bijeenkomsten te leveren én eindproducten, zoals een module of artikelen, te maken.

Conclusie en aanbeveling 3

Netwerkoeverleg is zeer stimulerend voor het nadenken over het vak en het ontwikkelen ervan. Het is belangrijk om de werkervaringen van elkaar, de good practice- ervaringen vooral, met elkaar te delen en te koppelen aan onze 'praktijktheorieën met een kleine p'.

Op basis van deze reflecties moeten vergelijkingen worden gemaakt, naar overeenkomsten en verschillen worden gezocht, met een 'praktijktheorie met een grote P'. Daarover hebben we in ons geval beschikt.

Netwerken als deze kunnen zeer stimulerend zijn. In de samenstelling is deelname van collega's met verschillende expertises erg gunstig. Bijvoorbeeld deelname van vakcollega's met 'praktijkbeeld C' als leidraad én opleiders. Alle deelnemers moeten wel ontwikkelingsaffiniteit en over een voldoende ontwikkelingscompetentie hebben. Dat wil zeggen zich ook schriftelijk willen uitdrukken. De teamomvang kan het beste variëren van vier tot acht deelnemers.

Annotaties

¹ Levering & Smeyers, 1999, p.23. ² Swanborn, 1999, p.123; Brouwer, 1989; 1991. ³ Ten Have, 2002, p. 35. ⁴ Yin, 1994. ⁵ Verschuren & Doorewaard, 1995. ⁶ Levering et al., 1999. ⁷ Altheide & Johnson, 1994; Janesick, 1994; Smaling & Maso, 1990; Wester, 1995; Wideen et al., 1998. ⁸ t Hart et al., 2001. ⁹ Kelchtermans, 1995 & 1999. ¹⁰ Van Dijk et al., 1995, p. 18. ¹¹ Van Aken, 1996. ¹² t Hart et al., 2001. ¹³ Joha & Joosten, 1994. ¹⁴ Van Strien, 1986, p. 7. ¹⁵ Maso & Smaling, 1998; Van Strien, 1986, p. 199; Wellington, 2000. ¹⁶ Greenwood & Levin, 1998; Ladkin, 2004; Reason, 1994. ¹⁷ Ten Have, 2002, p. 35. ¹⁸ Elliott, 1997. ¹⁹ Levering et al., 1999. ²⁰ Kelchtermans, 1999. ²¹ Hermans & Hermans-Jansen, 1995. De ontwikkeling van de zelfkonfrontatiemethode is uit de volgende publicaties afgeleid: Hermans, H.J.M. (1974); (1976); (1981); Hermans, H.J.M. & Verstraeten, D. (1980); Hermans, H.J.M., Hermans-Jansen, E. & van Gilst, W. (1985); Hermans, H.J.M., Fiddelaers-Jaspers, R., Groot, R. de & Nauta, J.F. (1987); Hermans, H.J.M. & Hermans-Jansen (1976); Hermans, H.J.M. (2002); Hermans, H.J.M. & Hermans-Janssen, E.. (2004). ²² Boog, 1999. ²³ Wester, 1995; Wideen et al., 1998. ²⁴ Boog, 1999, p. 230. ²⁵ Smaling, 2000. ²⁶ Kvale, 1997. ²⁷ Swanborn, 1999, p. 24. ²⁸ Handelings-, 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. ²⁹ McKernan, 1998. ³⁰ Ponte, 2002, p.21. ³¹ t Hart et al., 2001; Senge, 1990. Zijn visie is uit de volgende literatuur afleidbaar: Senge, P., 1992; Senge, P., Kleiner, A., Roberts, C., Ross, R.B., & Smith, B.J., 1994; Senge, P.M., Kleiner, A., Roberts, C., Ross, R.B. & Smith B.J., 1995; Senge, P., Kleiner, A., Roberts, C., Ross, R., Roth, O., & Smith, B.J., 1999. Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. & Kleiner, A., 2002. Van den Berg & Vandenbergh, 1995. ³² Berkens, 1997. ³³ Altheide & Johnson, 1994. ³⁴ Kelchtermans & Vandenbergh, 1995 & 1999. ³⁵ Gravemeijer, 1999. ³⁶ Bakx, 2001. ³⁷ Reason & Bradbury, 2001. ³⁸ Tromp 2004. ³⁹ Coenen, 1987. ⁴⁰ Ponte, 2005. ⁴¹ Zwart & Middel, 2005, p.208. ⁴² Zwart & Middel, 2005, p.213. ⁴³ Verhesschen, 1999. ⁴⁴ Hermans, 2002. ⁴⁵ McAdams, 2001. ⁴⁶ Strauss & Corbin, 1990; Verschuren & Doorewaard, 1995, p. 162-163; Wester, 1995. ⁴⁷ Van Dijk et al., 1995. ⁴⁸ Van Dijk et al., 1995, p. 173. ⁴⁹ Maso & Smaling, 1998, p. 30. ⁵⁰ Hativa, 1998. ⁵¹ Hutjes & Van Buuren, 1992; Kenny & Kempe, 1984. ⁵² Merriam, 1998; Swanborn, 2000, p. 38-44. ⁵³ Verschuren & Van Buuren, 1995, p. 155. ⁵⁴ Wardekker, 1999. ⁵⁵ Bates, 1995. ⁵⁶ Van den Berg & Vandenbergh, 1999. ⁵⁷ Fonderie-Tierie & Hendriksen, 1998, p. 31. ⁵⁸ Delhooven, 1998. ⁵⁹ Plomp et al., 1992; Kessels, 1996. ⁶⁰ Franke et al., 2001; Lagerweij & Haak, 1996. ⁶¹ Boonstra, 2002. ⁶² Lagerweij & Voogt, 1997; Simons, 1997. ⁶³ Van den Berg & Vandenbergh, 1999. ⁶⁴ Fullan, 1998. ⁶⁵ Greeno et al., 1996. ⁶⁶ Gravemeijer, 1999. ⁶⁷ Cevat, 2000. ⁶⁸ Cevat, 2000. ⁶⁹ Van den Berg & Vandenbergh, 1997. ⁷⁰ Fullan, 1998. ⁷¹ Prick, 2000. ⁷² Verkroost, 1999; Carr & Kemmis, 1997. ⁷³ Kemmis & Wilkinson, 1998; Ponte et al., 2002. ⁷⁴ Grundy, 1998. ⁷⁵ De tijdschriften die voortdurend zijn geraadpleegd, zijn: Pedagogische Studiën, Tijdschrift voor Hoger Onderwijs, MESO-Magazine, Didactief, VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders, Onderzoek van onderwijs, Action in Teacher Education, Educational Research, Journal of Teacher Education, Teaching and Teacher Education, European Journal of Teacher Education en Educational Researcher. Voor de geraadpleegde onderwijskundig relevante literatuur: zie de referenties. ⁷⁶ Baarda et al., 2000; Miles & Huberman, 1994.

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

Spelen is een bezigheid die men
niet ernstig genoeg kan nemen

Jacques Yves Cousteau

9.1 Teaching games for active learning (TGFAL)

Projectorganisatie en netwerken

In de afgelopen decennia is op het gebied van sporten en bewegen¹ veel didactische praktijkervaring op een systematische manier door mij en mijn collega's verzameld en theoretisch verantwoord. In meerdere projecten zijn opleiders en vakleraren betrokken geweest bij praktijkgerichte onderwijsontwikkelingsonderzoeken en is er gewerkt aan een didactische praktijktheorie 'met een grote P'. De onderzoeksvragen in de verschillende projecten waarover dit boek verslag doet, zijn beschreven in **hoofdstuk 1**.

Vanaf begin van de jaren tachtig bestaat een taskforce group 'Teaching Games For Understanding' (TGFU). Het is een internationale groep van onderzoekers op het gebied van 'slim leren spelen'. Ze zijn een werkgroep van AIESEP: 'Association Internationale des Ecoles Superieures d'Education Physique of International' of 'Association for Physical Education in Higher Education'. Dit is een internationale organisatie van in sport en bewegen geïnteresseerde professionals. Onze visie op sporten en bewegen en met name het spelonderwijs vertoont een sterke overeenkomst met hun visie. Om praktijk- en onderzoekservaringen met elkaar te kunnen delen en om bekendheid binnen dit netwerk te krijgen en onze opvattingen te verspreiden zijn meerdere acties ondernomen. Deze worden in **paragraaf 9.2** onder 'netwerken' beschreven. Al deze acties bevorderen de ontwikkeling van de vakdidactiek én de professionele ontwikkeling van (aanstaande) vakleraren, trainers op HBO-niveau, opleiders én vaksecties. De veranderende rol, waarin het ontwerpen en delen van kennis een steeds meer belangrijke rol gaat spelen en de steeds grotere vrijheid voor scholen om het onderwijs-op-hun-maat te maken, vereist meer dan ooit een duidelijke visie op onderwijs in 'sporten en bewegen'.

In het onderwijs zoals wij dat zien gaat het in elke en lessenreeks om: leerlingen te laten 'beleven-leren-leren' in afwisseling. Het is een kern bij leren en onderwijzen. 'Leren' betekent dan 'motorisch, sociaal én (meta-)cognitief leren. Het hoort bij het eerder genoemde 'praktijkbeeld C' (zie **paragraaf 1.2**). Kenmerkend hierbij is:

- het al bewegend/spelend leren bewegen/spelen, waarbij eindvormen centraal staan en het tactisch handelen (noor zover het spel betreft) de meeste aandacht krijgt,
- het 'leren voetballen én leren spelen, leren judo'én én leren vechten,...' betekent bewust gebruik maken van transfer,
- het lerenden leren steeds zelfstandiger hun eigen leerprocessen te laten regelen; hen in de rol van helper/coach of scheidsrechter/organisator laten organiseren en ontwerpen,
- het hen 'leren leren': toepassen van schema's/modellen, werkpatronen en vuistregels/didactische principes.

Deze aanpak is activerend, het motiveert lerenden (leerlingen, studenten, sporters, ...) tot een actief leren hebben we samengevat in een model 'Actief Leren Onderwijzen (ALO)', waarmee het ontwerpen van een potentieel krachtige leer- en sport- of leerwerk omgeving kan worden gecreëerd. Zie **paragraaf 4.1**. In TGFAL proberen we te bewijzen dat zo mogelijk een één- of tweejarig onderwijs- of sporttrainingstraject van eenzelfde leraar of trainer tot veel, diepgaand en gevarieerd leren van lerenden leidt. Gelijktijdig wordt onderzocht hoe leraren en trainers hun eigen onderwijs- en trainingsgedrag door samenwerkend leren en onderwijsontwikkelingsonderzoek in netwerken of teams kunnen ontwikkelen. De vraagstelling in dit onderzoek luidt dan ook:

Leren leerlingen/sporters meer of breder, diepgaander en gevarieerder wanneer het 'actief leren onderwijzen/trainen' gedurende twee jaar de dominante aanpak is?

Onder welke condities kunnen docenten/ coaches hun onderwijs- of coachgedrag veranderen en meer activerend maken?

Onze visie op onderwijs en sporttraining is beschreven in 'Spelen(d) leren spelen'(Timmers & Meertens, 1998) en 'Slim spelen voor leerlingen in het voortgezet onderwijs'(Timmers & Meertens, 2001). Er is een uitgebreide literatuuranalyse uitgevoerd naar het 'leren en leren leren van leerlingen' in het kader van een promotieonderzoek: 'Krachtig' opleiden van vakdocenten bewegingsonderwijs' (Timmers, 2004), een masterthesis: 'It is not about education, it is about inspiration' (Roode, 2005) én naar het leren beïnvloedend onderwijsgedrag in een doctoraalonderzoek van Mark Jan Mulder (2001). Onze visie op onderwijs in 'sporten en bewegen' is gepubliceerd in 'Bewegingsdidactiek' (Timmers, 2001). 'Didactiek voor Sport en Bewegen' (Mulder & Timmers, 2006), 'Beleid in bewegen'(Stegeman & Timmers, 2004) én 'Actief leren onderwijzen'(een collectief van opleiders, 2005). Allen uitgaven van 'De Vrieseborch', Haarlem/ TIRION, Baarn.

De aanleiding en achtergronden van het model zijn beschreven in hoofdstuk 3, het model zelf is beschreven in hoofdstuk 4. De ontwikkeling van het model en de toepassing in de praktijk vindt direct en parallel aan elkaar plaats. Al doende worden zowel door de ontwikkelaars als de onderzoekers zelf ontwikkelings- en onderzoeksvaardigheden geleerd. We scholen elkaar ook onderling. Om dat te bevorderen worden clinics/workshops, presentaties gegeven en artikelen gemaakt voor vaktijdschriften in Nederland (Lichamelijke Opvoeding), België (Tijdschrift voor Lichamelijke Opvoeding), Duitsland (Sportunterricht) en Engeland (British Journal of Teaching in Physical Education). De opbrengst voor alle deelnemers is...

- ervaring in het meer actief leren onderwijzen,
- ervaring in het systematisch ontwikkelen van plannen (module) én gedrag (vaksectie en team),
- les- of trainingsplannen en leermiddelen,
- ervaring met ontwikkelen en doen van actie- en/of evaluatieonderzoek.

Projectdeelnemers

De projectdeelnemers zijn vakleraren en trainers op HBO-denk-/werkniveau. We noemen deze 'ontwikkelaars'. Opleiders noemen we 'onderzoekers'. Drie opleiders vervullen beide rollen. De opleiders zijn werkzaam op het Instituut voor Sportstudies van de Hanzehogeschool te Groningen. Zie tabel 1. Ontwikkelaars zijn niet of in enige mate op de hoogte van de aanpak gericht op 'actief leren onderwijzen'. Het is de kernactiviteit in TGFAL maar ook in OMALO en LBO. Meeste deelnemers vertonen gedrag dat overeenkomstig 'praktijkbeeld C' (**paragraaf 1.2**) is. Een beperkt aantal vertoont gedrag dat meer kenmerkend 'praktijkbeeld B' is. 'ALO' geeft vooral een nader invulling van 'C'. We hebben die 'beelden' vastgesteld op basis van intakegesprekken en lesobservaties aan het begin van het onderzoek. De 'praktijkbeeld C'- groep past model 'ALO' in het begin al voor 50% of meer toe. Zie tabel 1.

Experimentele groepen

<i>Groep</i>	<i>Praktijkbeeld^d</i>	<i>Omvang groep</i>
Vakleraren	8 1xB, 7xC	237
Trainers	6 2xC	95
Totaal	14 lesgevers	332

Controle groepen

<i>Groep</i>	<i>Praktijkbeeld^d</i>	<i>Omvang groep</i>
Vakleraren	3 1xB, 2xC	30, 28, 28
Trainers	0	0
Totaal	3 lesgevers	86 deelnemers

Tabel 1.

Deelnemers TGFAL-project

Aan het *experimentele* onderzoek nemen veertien collega's deel. Sporters en leerlingen variëren in de leeftijd van 11 tot 30 jaar. Het streven is om twee jaar met dezelfde groep in het project te

participeren. Het ontwikkelingsonderzoek wordt in duo's uitgevoerd. Dit duo bestaat uit een ontwikkelaar en een onderzoeker. We proberen per cursusjaar minimaal vier keer overleg op de werkplek van de ontwikkelaar te hebben. Indien de ontwikkelaar dat wenselijk vindt zal er meer (of minder) overleg plaatsvinden. Overleg kan ook inhouden: observeren in de lessen. De geschatte tijdinvestering voor de ontwikkelaar is mede afhankelijk van wat al aan materiaal beschikbaar is en de eigen ervaring met deze aanpak en zal variëren van één tot twee uur per week.

Aan het begin en einde van lessenreeksen variërend van zes tot tien enkele lessen, wordt het bewegingsniveau vastgesteld. Het 'leren leren' - niveau wordt aan het einde van een langere periode vastgesteld. Ensceneringsthema's kunnen immers in meerdere bewegingsgebieden aan bod komen. De niveaus zijn beschreven in *paragraaf 6.5*. Elke deelnemer leidt de uiteindelijk toe te passen niveaus hiervan af. Zo mogelijk worden sport- of vechtsporten gekozen. Het belangrijkste is: maken leerlingen/sporters vorderingen in niveau op het gebied van leren bewegen én leren hoe te leren bewegen. Ze kunnen ook binnen een niveau vooruitgaan. Dat wordt niet in de beoordeling meegenomen.

'Leren leren' wordt afgeleid uit hoe zelfstandig een groep samen hun problemen oplost én de moeilijkheidsgraad van die problemen. 'Zelfstandig' betekent ze krijgen 'wel...geen hulp' van de leraar/trainer bij het oplossen van hun problemen. De moeilijkheidsgraad van problemen wordt in de niveaus aangegeven.

Er is een *controlegroep* van drie collega's, die op één school werken en gedurende de periode van kerst- tot meivakantie twee maal een begin- en eindniveaubepaling van leerlingen uitvoeren en dat bij twee spelen hebben gedaan. Daarnaast is het niveau van het leren-leren door de onderzoeker vastgesteld. Daarmee waren deze leraren niet écht expliciet bezig. In twee gevallen tonen ze 'praktijkbeeld C' en één 'praktijkbeeld B'. De toepassing van het 'ALO-model' op hun lesgeven is in samenspraak met hun vastgesteld.

Delen van informatie, overlegverloop en producten

De ontwikkelaars en onderzoekers delen hun informatie zoals 'good practice'- ervaringen, schema's-werkpatronen-vuistregels in de vorm van leermiddelen, voorbeeldmodules, dossiers, tussentijdse verslagen én resultaten van onderzoek via een blackboard-account, schriftelijke uitwerkingen, mails en door gesprekken. In het periodieke overleg tussen ontwikkelaar en onderzoeker komt steeds het volgende aan de orde.

1. Stand van zaken/ reflectie op 'Actief leren Onderwijzen' in de praktijk van de ontwikkelaar
2. Beoordelingsresultaten van leerlingen / sporters aan het begin en einde van een periode. Een periode op school is tussen twee vakanties, circa acht weken. Een periode in de sport: aan het begin, halverwege en aan het einde van een seizoen.
3. De acties van de ontwikkelaar op het gebied van 'ALO' én programma in de komende periode bij de verschillende groepen.
4. Van elk overleg maakt de onderzoeker een verslag voor het dossier.

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

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

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

- deskundigheidsontwikkeling door samenwerkend leren binnen een team op het gebied van: (a) werkplanontwikkeling, (b) docentscholing (vakdocenten en trainer-coaches) en (c) het doen van praktijkgericht ontwikkelingsonderzoek,
- het zich nationaal profileren binnen de vakwereld door publicaties en internationaal door contacten met de TGFU-groep/AIESEP en door het organiseren van kennisnetwerken met name op het gebied van het actief leren spelen,

- na de eerste twee projectjaren geven van (na)scholingen aan vakcollega's/ vaksecties en trainer-coaches in vierdejaars leer- en afstudeertrajecten en op verzoek van vakcollega's in scholen of van sportorganisaties,
- in tweejarige vervolgprojecten kunnen we onze expertise verder uitbouwen en de maatschappelijk relevante dienstverlening verder professionaliseren,
- creëren van mogelijkheden voor promotieonderzoeken.

Ontwikkelaars hebben de ambitie om het eigen gedrag te veranderen in de zin van vernieuwen en/of verbeteren. Het wanneer, hoe en waarom zó bepalen ze zelf. Het delen van ervaringen met anderen op een specifiek verandergebied gebeurt binnen vaksectie of netwerk.

Ook het tempo van de ontwikkeling wordt door de ontwikkelaar zelf bepaald. De onderzoeker ondersteunt en stimuleert. Het onderwijzen en training geven gebeurt bij een groep, waaraan de docent/trainer graag instructie geeft. Er wordt zo mogelijk twee jaar lang met één of meerdere groepen van leerlingen of sporters gewerkt. De groepen zijn gemotiveerd. De meeste aandacht bij de collegiale consultaties gaat uit naar de hoofdlijnen van aanpak en inhoudelijke keuzes. Periodiek wordt het volgende nagegaan:

- wat verandert de docent/trainer in zijn/haar onderwijsgedrag met het oog op het actief laten leren (leren) van leerlingen?
- hoe is de leerlijn op het gebied van 'leren spelen' én 'leren hoe je jezelf beter kunt leren spelen',
- wat leren lerenden op het gebied van 'spelen' en 'rollen'?

Dat vaststellen gebeurt per periode op basis van: interview, zelfrapportage, observaties van begin- en eindniveau van het 'leren spelen' én 'leren leren'. Alle deelnemers beschikken over veeljarige onderwijs- en/of trainingservaring én zijn bereid tot veranderen. Didactische competentieniveaus liggen hoog. De groepen waaraan les of training wordt gegeven zijn door hen getypeerd als 'een voor mij gewone groep leerlingen of sporters die graag wil leren of zich wil verbeteren'. Elke ontwikkelaar heeft een dossier waarin de acties en ontwikkelingen door ontwikkelaars zelf of onderzoekers worden beschreven. Alle betrokkenen kunnen op blackboard informatie opdiepen, met elkaar communiceren en good-practice voorbeelden plaatsen. De volgende informatie wordt aan de deelnemers vertrekt:

1. 'Actief leren onderwijzen' (Timmers (Red.), 2005) met projecthandleiding en basisartikelen.
2. Good practice voorbeelden van modules én leermiddelen inclusief ESEP-CDRom (spel, basketbal en handbal; 2004) en dummy's van de Edu'actief-CDRom: 'Slim spelen'(2007)
3. Moduleaanpak en –structuur. Voorbeeldmodules voor vechtsporten: judo en boksen; atletiek; spel: voetbal, volleybal, softbal/honkbal, handbal én ontwerphandleiding voor modules.
4. Model voor het formuleren van een taak en voorbeelden daarvan.
5. Beoordelingsformats voor vaststellen van spel- of bewegingsniveaus én vaststellen van ensceneringsniveaus van 'leren leren'. Die vaststelling gebeurt op basis van een door de docent/trainer gegeven taak. Zowel de docent/trainer als de speler zelf en zo mogelijk een medespeler beoordelen het spel- en 'leren leren'-niveau.

Binnen het team van onderzoekers/opleiders wordt al doende afspraken over de hoofdlijnen van ontwikkeling gemaakt. Regelmatig worden ervaringen uitgewisseld. Overleg wordt periodiek, drie keer per jaar, ingeroosterd. Ontwikkel-, innovatie en onderzoekscompetentie wordt al doende ontwikkeld. Dat betekent het regelmatig doorlopen van de volgende cyclus:

- experimenteren/ervaren met nadruk op organiseren, lesgeven en leren
- reflecteren met nadruk op begeleiden van lerenden en coachen van collega's
- theoretiseren/conceptualiseren met nadruk op ontwikkelen van visie en maken van beleid
- (weer verder) experimenteren met nadruk op ontwikkelen van plannen en (onderwijsleer)middelen

Het doorlopen van zo'n cyclus kost de nodige tijd. In principe levert iedereen een bijdrage aan de theorievorming én de good practice-invullingen.

Onderzoeksmethoden

Door interviews, observaties en zelfrapportages wordt de mate van het gewenste vakleraars- en trainersgedrag op basis van het model 'actief leren onderwijzen of trainen' in beeld gebracht. In de periodieke interviews, observaties en/of zelfrapportages wordt nagegaan in welke mate de ontwikkelaar 'ALO' toepast. Per overleg wordt nagegaan in welke mate daarin verandering optreedt. Er wordt geadviseerd het model direct in z'n geheel toe te passen, maar per aspect in enige mate. Onze aanname is dat 'onderwijzen een holistisch of totaalgebeuren is en de effectiviteit of efficiency richting lerenden door die samenhang aan 'inhouden, aanpakken en wijzen van beoordelen' afhankelijk is.

Voor het beoordelen van het bewegingsgedrag en het 'leren leren'- gedrag van leerlingen en sporters zijn beoordelingsformats op vier niveaus gemaakt om begin- en eindniveau van de leerlingen of sporters te bepalen. Deze zijn beschreven in *paragraaf 6.5*. Voor de samenstelling van een niveau en de vaststelling van gelijke onderlinge verschillen tussen de niveaus hebben zes opleiders en vier vakleraren naar consensus gestreefd. Deze is volledig bereikt.

De beoordelingsformats worden door de ontwikkelaar zelf op-maat gemaakt. Daarmee kan de omvang per niveau variëren. De niveau-inhoud en het onderscheid in onderlinge niveauzwaarte moest bij alternatieven behouden blijven. Dat is steeds gecontroleerd. Er is sterk gepleit om beoordelingen te laten plaatsvinden op basis van een relatief complexe of moeilijke taak die naar verwachting tot 'samenwerkend leren' in het team leidt. 'Relatief complex of moeilijk' wil zeggen dat het team deze na enige inspanning *nét* kan uitvoeren. Het maken van modules en lessenreeksplannen is aanbevolen. Voorbeelden zijn gegeven. Van elk periodiek interview wordt een verslag opgemaakt en in het blackboarddossier opgenomen. Iedere projectdeelnemer kan deze van elkaar bekijken.

Aandachtspunten in eerste overleg

- 1 Vragen over de opzet? Kernvraag: sta je achter het pendelen tussen beleven-leren-leren leren en het actiever dus zelfsturende leren van leerlingen/spelers
- 2 De organisatie van het onderzoek/de ontwikkeling, overleg, teamstructuur en reiskosten
- 3 Model van actief leren onderwijzen toelichten (boek wordt verstrekt)
- 4 Vaststellen van de toepassingen van het model door de docent/trainer/ontwikkelaar en de onderzoeker bij de volgende bijeenkomst
- 5 Wil de ontwikkelaar taken en niveauboordelingen ontwerpen (we toetsen de sportcompetentie)?
- 6 Vastleggen van de gewenste ontwikkelingen in modules (zie boek hs.5) en het verloop van de ontwikkelingen door de onderzoekers: wat wordt er gedaan, wat zien we en wat stellen we vast? Wordt opgenomen op een blackboard-site en is voor externen via een blackboard account te bekijken.
- 7 Afspraken over de eerste contacten in september en het dan vaststellen van de competentieniveaus van collega's én leerlingen.

Leidraad vervolgesprekken

- 1 Periodiek vaststellen van de competentieontwikkeling van de ontwikkelaar op het gebied van actief leren onderwijzen door op basis van het model 'ALO' vast te stellen welke accenten zijn gekozen.
Beschrijf wat in de afgelopen periode door de collega op dit gebied is gedaan. Maak gebruik van de reflectiestappen.
- 2 Periodiek vaststellen van de competentieontwikkeling (= wedstrijden en het met behulp van rollen ensceneren van trainingen en wedstrijden) van individuele leerlingen/spelers: wat hebben ze geleerd en geleerd te leren?
Geef bijzondere aandacht aan de mate waarin aan de volgende leercondities wordt voldaan:
 - welke leerintenties heeft de ontwikkelaar voor een bepaalde periode?
 - welke methodiek/leermethode wordt er gevolgd (beschrijf)?
 - schat in of er voldoende leertijd is voor alle leerlingen of spelers om het geleerde in een complexe situatie (een eindspelvorm) te kunnen toepassen?Wie legt de competentieniveaus van de leerlingen/spelers vast?

- 3 Volgt de ontwikkelaar een leerlijn op het gebied van: A. bewegingsthema's en B. ensceneringsthema's. Welke acties worden er in de komende maand bij deze groep door de collega ondernomen?

Onderzoeker: brengt andere good practice ervaringen in. Verslag opnemen in dossier van betrokkene op blackboard of dat door de ontwikkelaar zelf laten doen.

Vanaf het begin van het project hebben we steeds in samenspraak overleg gepland. Waar twee partners belangen hebben maar ontwikkelingen altijd binnen de dagelijkse gang van zaken een plaats moeten krijgen, is een strakke planning van ontwikkelingen onhaalbaar. Het initiatief voor overleg ligt bij beiden. Het 'onderzoek' omvat de volgende acties.

Actie 1. Toepassing van 'actief leren onderwijzen' wordt nagegaan aan de hand van het model 'ALO'. Er zijn 20 aspecten. Als een aspect in enige mate door een ontwikkelaar wordt toegepast zal dat worden gescoord als '5%'. Het zijn zelfrapportages. Er wordt gevraagd naar plannen en onderwijsleermiddelen om indrukken te krijgen. Laat de ontwikkelaar bij de 20 aandachtspunten aangeven wat deze normaal gesproken bij zijn/haar groep doet én ... wat nu speciale aandacht krijgt! Het model is beschreven in *paragraaf 4.1*. Voor trainers is het model in begrippen aangepast.

Actie 2. Spel- of beweegniveaus worden per leerling of sporter vastgesteld aan de hand van de gemaakte observatie-instrumenten (voor doelspelen, trefvlakspelen en slag- en loopspelen). Voor atletiek en zwemmen maken ontwikkelaars en onderzoekers eigen beoordelingsniveaus. Vorderingen worden individueel vastgesteld. Zo mogelijk van de hele groep en anders van tien willekeurig gekozen sporters of leerlingen. De beoordelingsniveaus zijn opgenomen in *paragraaf 4.1*. De ontwikkelaar kiest voor meerdere bewegingsthema's per niveau afhankelijk van wat essentieel wordt gevonden en in de lessen of trainingen accent heeft gegeven. Omdat al bewegend een bepaald niveau wordt bereikt en je die ontwikkeling wilt vastleggen, krijgen de leerlingen/sporters al vanaf een derde les inzage in dit profiel. Ze krijgen dan een beeld hoe bewegingsgedrag zich kan ontwikkelen en kunnen dat op hun gedrag projecteren. Voor het onderwijs 'sporten en bewegen' wordt een activiteit wekelijks één keer gegeven en zijn zes tot 10 lessen per bewegingsgebied nodig. De laatste les is zo mogelijk een afsluitend intra- of interklassikaal toernooi of klasgerichte demonstratie die leerlingen zoveel mogelijk zelf organiseren. De mate van betrokkenheid van een ontwikkelaar wordt vastgesteld aan de hand van de in *paragraaf 3.3* aangegeven vier niveaus van betrokkenheid. De ontwikkelingskwaliteit eveneens aan de hand van vier niveaus wordt in *paragraaf 7.4* beschreven. De ontwikkelaar beoordeelt zichzelf en wordt beoordeeld. Bij verschillen in beoordeling wordt naar consensus gezocht.

9.2 Resultaten TGFAL

Experimentele groepen

<i>Code ontwikkelaar en praktijkbeeld¹ aan begin project</i>	<i>School-Sport</i>	<i>Leeftijd-Aantal deelnemers</i>	<i>Duur deelname ontwikkelaar</i>	<i>Reden deelname van 1 jaar i.p.v. 2 jaar</i>
E1 – B	Sport – spel	14-15 jr. (12)	1 jaar ²	+wisseling groep
E2 – C	School – spel	13-14 jr (26)	½ jaar	Verandering baan
E3 – C	School – spel	12-13-14 jr (22)	2 jaar	
E4 – C	School – spel	13-14 jr (24)	1 + 1 jaar ²	+wisseling groep
E5 – C	Sport – spel	Dames 18-14 jr.(7) + 24-30 jr.(4)	2 jaar	
E6 – B	School – spel	13-14 jr (28)	1 jaar	Zwangerschap
E7 – C	School – spel	12-13 jr (26)	1 jaar	Verandering baan
E8 – B	Sport – zwemmen	12-17 jr. (25)	1 jaar	Later ingestroomd
E9 – C	School – spel	14-15 jr (29)	1 jaar	Drukke baan
E10 – C	School – spel	14-15 jr (18)	1 jaar	Verandering baan
E11 – B-C	Sport – atletiek	16-23 jr (9)	1 jaar	Later begonnen

E12 – B-C	Sport – spel	1 ^e :15-16 (16) 1 ^e :17-18 (14) 2 ^e :15-16 (15) 2 ^e :17-18 (14)	2 jaar	
E13 – C	School – spel	12-13(28)	1 jaar	Later begonnen
E14 – C	Sport – spel	10-11 (12)	1 jaar	Later ingestroomd

¹ Voor omschrijving van praktijkbeelden zie hoofdstuk 1

² Alleen in 2^e jaar de resultaten vastgesteld.

Controle groepen

C1– praktijkbeeld C	School- spel	12-13 (30) Brugklas	1 jaar	
C2– praktijkbeeld C	School- spel	13-14 (28) 2 ^e klas VMBO	1 jaar	
C3– praktijkbeeld B	School- spel	14-15 (28) 3 ^e klas HAVO	1 jaar	

Tabel 2. Informatie over experimentele en controlegroepen

De bedoeling was dat de ontwikkelaars en hun groep twee jaar met het project bezig zouden zijn. Zie tabel 2. Dat is alleen gelukt bij één school- en twee sportgroepen. De meeste ontwikkelaars hebben één jaar geparticipeerd, sommigen twee jaar maar met twee verschillende groepen.

Bij de sportgroepen staat één activiteit in een seizoen centraal. Dat betreft: voetbal (2x), floorball/unihockey, hockey, atletiek/hoogspringen en zwemmen. Er is een begin- en eindmeting uitgevoerd van het bewegings- en 'leren leren'- niveau van de sporters vastgesteld. Bij het zwemmen zijn geen leereffecten bij de sporters vastgesteld. De trainer is bezig geweest met de uitvoering van het 'ALO'-model. Bij de schoolgroepen zijn de leereffecten van twee spellessenreeksen vastgesteld en gedurende een periode van meestal driekwart cursusjaar de effecten van het 'leren leren'.

Onderzoek 1. Mate van toepassing van het model 'Actief leren onderwijzen'

Het model is beschreven en toegelicht in **hoofdstuk 4**. Voor trainers is het model aangepast. Zie **paragraaf 8.2**. Hoewel de mate waarin elk van de twintig aspecten van het model kan worden toegepast én de omvang van modeltoepassing kan variëren wordt elke realisering als gelijkwaardig geregistreerd. Op het punt van die mate van toepassing van elk aspect afzonderlijk verschillen de OMALO van de TGFAL-vakleraren. Die laatste groep werkt elk aspect in het algemeen met meer diepgang uit. Een toepassing van het model van '50% of meer' wordt als 'voldoende' beschouwd. We constateren het volgende.

Ontwikkeling in de modeltoepassing en het praktijkbeeld

Veel ontwikkelaars vertonen 'praktijkbeeld C' of vertonen in de loop van het project steeds meer kenmerken die bij dit praktijkbeeld horen. Het startniveau van de vakleraren in de toepassing van het model 'ALO' is hoger dan van de trainers. De vordering van de trainers (waaronder veel vakleraren) is groter dan die van de vakleraren. Langer experimenteren verhoogt de toepassing van het model. Het model wordt in verschillende mate, maar steeds completer en met meer diepgang per deel van de aspecten door vrijwel alle ontwikkelaars, toegepast. De vorderingen zijn als volgt. Zie tabel 3.

Code ontwikkelaar	Toepassing ALO aan Begin	Toepassing ALO na één jaar	Toepassing ALO na twee jaar	Praktijkbeeld aan begin van het project	Praktijkbeeld aan einde van project
E1	20%	40%	50%	B	B
E2	50%	65%	X	C	C
E3	60%	65%	90%	C	C
E4	55%	75%	X	C	C
E5	60%	70%	85%	C	C

E6	30%	40%	X	B	B-C
E7	55%	75%	X	C	C
E8	30%	35%	X	B	B-C
E9	65%	75%	X	C	C
E10	65%	80%	X	C	C
E11	50%	65%	85%	B-C	C
E12	50%	60%	75%	B-C	C
E13	65%	80%	X	C	C
E14	70%	75%	85%	C	C
C1	50%	50%	n.v.t.	C	C
C2	45%	45%	n.v.t.	C	C
C3	35%	35%	n.v.t.	B	B

Tabel 3. *Vorderingen in toepassing van het model ALO*

Het gemiddelde toepassingsniveau van het model 'ALO' voor vakleraren bij de start van het project ligt op 55% (n=8), na het 1^e jaar op 70% (n=8), na het 2^e jaar op 75% (n=2). De controlegroep van vakleraren scoort aan het begin en na het 1^e jaar: 45% (n=3). Hier vindt geen modelontwikkeling plaats. Praktijkbeelden zijn en blijven dezelfde 2xC en 1xB. Er vindt geen verschuiving plaats. Voor trainers ligt het gemiddelde niveau bij de start van het project op 50% (n=6), na het 1^e jaar op 60% (n=6) en na het 2^e jaar op 75% (n=5). Van de 6 trainers zijn er 2 geen vakleraar. Praktijkbeelden zijn en blijven overwegend C of verschuiven meer naar C.

Paired Samples Correlations

	N	Correlation	Sig.
Pair 1 ALO begin & ALO 1 jr	14	,936	,000

	N=aantal	Correlatie	Significantie
ALO- begin en eindscore	14	.936	.000

Tabel 4. *Toepassing ALO door vakleraren en trainers*

De vakontwikkeling op het gebied van 'actief leren onderwijzen' is door de 14 collega's significant verbeterd. Zie tabel 8.

Het zich vakmatig ontwikkelen is een kwestie van:

1. ALO al doende in praktijk brengen,
2. zelfstudie op basis van gegeven literatuur, voorbeelden van modules en leermiddelen,
3. raadplegen van blackboard en vergelijken met ervaringen van andere ontwikkelaars/onderzoekers en
4. werkoverleg (ontwikkelaar-onderzoeker).

Hiervan wordt 1 en 4 in enige frequentie toegepast, 2 door enkelen en in beperkte mate en 3 nauwelijks of niet. Dat laatste doen ook de onderzoekers niet of nauwelijks. Het elkaar praktisch showen en het direct praktisch kunnen toepassen van leermiddelen speelt de belangrijkste rol. Dezelfde ervaring is ook in OMALO opgedaan.

Onderzoek 2. Toepassing van aspecten van het model 'ALO'

Per blok wordt aangegeven hoe sterk dat door vakleraren en trainers wordt toegepast. De vetgedrukte aspecten worden op theoretische gronden als essentieel gezien. De ontwikkelaars scoren daarop in het algemeen hoog. Ontwikkelaars geven aan dat er enige tijd nodig is om lerenden tot enig 'leren leren' te brengen. Het vragenderwijs lesgeven en het benadrukken van principes bevordert het inzichtelijk leren. Het ontwikkelen van schema's/modellen, werkpatronen en vuistregels kost eveneens de nodige tijd. Eerst moet je er zelf bewust van zijn, vervolgens wil je nagaan of het ook theoretisch

klopt en dan moet het je nog voor lerenden gebruiksklaar presenteren. Rollen bevorderen het 'leren leren'. Het toepassen van rollen in duo's is het meest effectief. Wanneer in één periode (van ongeveer tien weken) één of twee ensceneringsthema's bij alle bewegingsgebieden in die periode aandacht krijgen is dat voldoende en wordt er het meeste van geleerd. Naast het vorm geven is het faseren van schema's, werkpatronen en vuistregels en de keuze van het leermiddel nog een probleem. In tabel 4 geven we per blok van het 'ALO' model (zie **paragraaf 4.1**) aan in welke mate ontwikkelaars de twintig aspecten toepassen. Het vetgedrukte geeft de gewenste accenten aan. Percentages die onderling sterk afwijken (meer dan 30%) zijn gecursiveerd.

Blok A	Vakleraren OMALO	Vakleraren TGFAL	Trainers TGFAL
1. Kiezen van uitdagende sportvormen en leerlijnen afgestemd op niveau en interesse.	70%	100%	100%
2. Eindvormen en de Totaal-Deel-Totaal methode overheersen.	45%	100%	100%
3. Differentiatie naar niveau en interesse en dus op-maat.	20%	70%	30%
4. Veelzijdig en gevarieerd aanbod aan bewegings-activiteiten (breed) met voldoende tijd voor diepgang.	30%	85%	95%
5. Leren sporten én leren bewegen.	10%	35%	0%

Blok B	Vakleraar OMALO	Vakleraar TGFAL	Trainer TGFAL
6. Feedback afstemmen op leer-/doe-instelling, taakaanpakgedrag en attributies van lerenden. Individuele en teamleerprocessen worden gevolgd door observeren/interpreteren van gedrag en het voortdurend vragenstellen.	5%	20%	5%
7. Lerende bedenkt zoveel mogelijk en steeds meer zelf verantwoorde oplossingen voor bewegings- en ensceneringsproblemen. Begeleidend coachen.	10%	65%	15%

Blok B <i>Begrijpen</i> door: 6. bevorderen van inzichtelijk leren = leren van tactische, technische en didactisch-methodische principes .	<i>Integreren</i> door: 7. individueel waarden van ervaringen, leggen van verbanden, benoemen van overeenkomsten en verschillen. 8. samenwerkend leren binnen een team op basis van relatief moeilijke en complexe taken voor een periode van circa acht weken.	<i>Toepassen</i> door: 9. (Beter) leren van bewegings- en regelvaardigheden voor het oplossen van problemen op basis van leerlijnen voor bewegings- én enscenerings- thema's 10. Door het uitvoeren van rollen zoals scheidsrechter/organisator, helper/ coach en/of specifieke posities binnen een team. 11. Toepassen van schema's/ modellen, werkpatronen en vuistregels die in leermiddelen zijn opgenomen mede met het oog op transfereffecten.
Vakleraren OMALO (6) 15%	Vakleraren OMALO (7) 10%; (8) 15%	Vakleraren OMALO (9) 20%; (10) 30%; (11) 5%
Vakleraren TGFAL (6) 55%	Vakleraren TGFAL (7) 20%; (8) 65%	Vakleraren TGFAL (9) 65%; (10) 95%; (11) 55%
Trainers TGFAL	Trainers TGFAL	Trainers TGFAL

(6) 65%	(7) 5%; (8) 45%	(9) 85%; (10) 25%; (11) 20%
---------	-----------------	-----------------------------

Blok C	Vakleraren OMALO	Vakleraren TGFAL	Trainers TGFAL
14. Streven naar meer zelfsturend leergedrag en meer zelfstandig leren oplossen van problemen. Onderwijs is afwisselend sturend én probleemsturend met accent op het laatste.	40%	70%	40%
15. Werk thematisch langs leerlijnen op korte én lange ter	40%	65%	45%
	35%	90%	55%

Blok D	Vakleraren OMALO	Vakleraren TGFAL	Trainers TGFAL
Onderwijs vereist een gelijktijdig en voortdurend <i>pendelen</i> tussen de volgende gebieden:			
20. beleven – leren – leren te leren	75%	95%	65%
21. <i>op</i> motorisch gebied – cognitief gebied – sociaal gebied	65%	95%	30%
22. <i>door</i> informeren – verwerken (een plaats geven) en waarderen – praktisch te doen	65%	45%	45%
23. <i>waarmee</i> steeds moeilijker (a) bewegings- en/of (b) enseneringsproblemen met behulp van leerlijnen worden opgelost.	(a) 45% (b) 15%	(a) 75% (b) 55%	(a) 80% (b) 10%
20. Beoordelen door lerende van zichzelf, door partner en door docent op niveau van leren (a) sporten-bewegen en (b) leren leren.	(a) 45% (b) 25%	(a) 75% (b) 75%	(a) 60% (b) 15%

Tabel 5. Toepassing aspecten van model ALO in TGFAL en OMALO.

Bij de ontwikkeling van het model 'ALO' en bij OMALO vooral in het eigen didactisch handelen zijn de in *paragraaf 8.1* beschreven principes van 'empowerment' en 'wederkerigheid' toegepast. Door 'memberchecks' is de instemming van betrokkenen nagegaan op producten (plannen en leermiddelen) alsmede interpretaties/beschrijvingen van processen in de vorm van evaluaties en reflecties. Er is steeds naar consensus tussen alle betrokkenen gestreefd.

In inhoudelijke diepgang per aspect zoeken de TGFAL-vakleraren meer diepgang en werken ze een aspect beter uit dan de TGFAL-trainers. Dit hebben we geconstateerd op basis van diepte-interviews bij drie willekeurig gekozen vakleraren en drie trainers.

De TGFAL-vakleraren passen de aspecten van het model diepgaander/meer uitgewerkt toe dan OMALO-vakleraren. In vergelijking met 'praktijkbeeld A en B' collega's bij OMALO ook significant diepgaander. In vergelijking met de zes diepte-interviews van studenten bij OMALO is de diepgang per aspect gelijk.

De langere duur van het traject én de instelling van de vakleraar op leren: alleen praktijkbeeld C bij TGFAL of A, B, C bij OMALO, zijn de belangrijkste redenen. Hoewel de begeleiding door onderzoekers beter zal zijn dan door vierdejaars studenten is in dezelfde tijd het effect op wat er uiteindelijk wordt gedaan niet veel groter. De mate van het intensief samen kunnen en willen ontwikkelen bepaalt de uiteindelijk effecten op het gedrag van de vakleraar én de student. De aanname is dat 'leren leren' het sterkst wordt gestimuleerd door taken die met enige mate van zelfstandigheid kunnen worden uitgevoerd en over een langere periode moeten worden uitgevoerd. Bij voorkeur ook taken die relatief (afhankelijk van de mogelijkheid van de doelgroep) moeilijk of complex zijn, die verdeling van taken en elkaar helpen vereisen.

Kortom taken die 'samenwerkend leren' bevorderen - zie hiervoor *hoofdstuk 4*. Dat soort taken zie je niet. Als er taken worden gebruikt zijn ze op een korte periode van enkele weken gericht en hebben een niet al te hoge moeilijkheids- of complexiteitsgraad. Het is aannemelijk dat leerlingen nog niet toe zijn aan het meer zelfstandig uitvoeren van die taken of dat vakleraren zelf dat nog niet durven.

In samenhang daarmee is het gebruik van schema's/modellen, werkpatronen en vuistregels nog erg beperkt, terwijl daarmee dat zelfstandig handelen wordt bevorderd. Het je als leraar van de eigen S-WP-VR bewust zijn, jouw handelen bij leerlingen bewust maken én ze vertalen in leermiddelen zijn drie achtereenvolgende problemen die de nodige ontwikkelingstijd vergen en niet in één of twee jaar goed kunnen worden uitgewerkt.

Onderzoek 3. Vorderingen in bewegingsniveau van leerlingen en sporters

De spelniveaus voor doel-, trefvlak- én slag- en loopspelen zijn beschreven in *paragraaf 6.5* en betreffen het beoordelen van een eind(spel)vorm zoals bijvoorbeeld vier tegen voetballen en van individuele spelers. Voor zover andere activiteiten zijn toegepast zoals judo, acrogym, bewegen en muziek of hoogspringen, zijn vergelijkbare bewegingsniveaus gemaakt door ontwikkelaars en onderzoekers samen. Ook dat betrof eindvormen. Dezelfde zes opleiders die over de spelniveaus consensus hadden, hebben deze andere activiteitenniveaus op acceptabele samenstelling en voldoende niveauonderscheidend karakter beoordeeld tot consensus was bereikt.

Van de te ontwikkelen activiteiten betrof 90% spel. Elk spelniveau bevat één of meer (positief geformuleerde) probleemoplossingen van één tot en met vijf spelthema('s). Alle of een meer beperkt aantal spelthema's/probleemoplossingen kunnen aan bod komen. Dat zal afhangen van de accenten in de lessenreeks bij deze speler(s) én het spelniveau. De uiteindelijk gekozen spelthema's komen op elk niveau terug. Er worden in de school zo mogelijk twee spellessenreeksen van leerlingen in twee opeenvolgende jaren of in één jaar beoordeeld. De omvang van een lessenreeks varieert in de school per leraar en activiteit, maar is in het algemeen 5-8 enkele lessen. In de sport praten we over een seizoen van circa veertig weken en gemiddeld twee uur training per week. In totaal dus 80 trainingsuren.

Het maken van niveaus kost de leraren/trainers de nodige moeite. De beoordeling gebeurt in de sportvereniging van elke speler apart. In de school is in zeven beoordelingsgevallen één 'gemiddeld team' of zes at random gekozen spelers beoordeeld. Volgens de vakleraar was dat team in samenstelling en niveau/die individuele spelers in niveau een afspiegeling van de rest van de klas.

Onderzoek 4. Vorderingen in 'leren leren'-niveau van leerlingen en sporters

Per periode krijgen klassen of groepen aan complexe en moeilijke taak op basis waarvan het insceneren (organiseren en ontwerpen van bewegingsactiviteiten en/of –situaties) meestal in teams vorm en inhoud kan worden gegeven. De formulering en voorbeelden van taken zijn in *paragraaf 6.5* opgenomen. Er zijn drie mogelijke leerlijnen op het themagebied van 'leren leren' beschreven: bewegend oefenen, sportief bewegen en veilig en gezond bewegen. Per themagebied worden meerdere insceneringsthema's onderscheiden. De vakleraar c.q. trainer maakt een keuze uit de thema's of kiest eigen thema's. Het gekozen thema wordt gefaseerd en op vier niveaus benoemd. De leerresultaten zijn als volgt geregistreerd. Zie figuur 1.

Doelgroep(en): 2^e klas HAVO. Aantal leerlingen: 26 – verdeling jongens-meisjes gelijk. Leeftijd: 13-14 jaar. Bewegingsactiviteiten: volleybal en basketbal. Aantal lessen: 6 blokken van 80 minuten.

Aanduiding bewegingsniveau per bewegingsactiviteit.

	<i>Beginniveau volleybal</i>	<i>Eindniveau volleybal</i>	<i>Beginniveau basketbal</i>	<i>Eindniveau basketbal</i>
Niveau 1	13	10	8	6
Niveau 2	6	7	11	8
Niveau 3	5	7	6	10
Niveau 4	2	2	1	2

Beoordeling van leren leren na één periode van herfst tot meivakantie.

	Beginniveau	Eindniveau
Niveau 1	17	9
Niveau 2	6	10
Niveau 3	3	5
Niveau 4	0	2

Figuur 1. Registratievoorbeeld.

Om de vooruitgang bij een bewegingsactiviteit per groep vast te stellen bepalen we de verschillscore tussen het aantal leerlingen/sporters dat op een bepaald niveau aan het begin en einde van een periode functioneert. Bijvoorbeeld: 4 leerlingen op niveau 1 = 4x1, 3 leerlingen op niveau 2 = 3x 2 etc. De eindscore gedeeld door het totaal aantal leerlingen een getal op tussen 1 en 4 als begin- en eindniveau aanduiding. Het verschil is een maat voor vordering. De resultaten zijn verwerkt met het statistisch programma SPSS.

Voor begin- en eindniveaus (variërend van 1 t/m 4) zie tabel 5 en 6. Mate van vooruitgang is het verschil.

	N=aantal	Minimum	Maximum	Gemiddelde	Standaard-deviatie
Spelniveau begin	13	1.08	2.89	1.8308	.49409
Spelniveau einde	13	1.27	3.33	2.3308	.60716
Valide scores	13				

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
spelniv eau begin	13	1,08	2,89	1,8308	,49409
spelniv eau eind	13	1,27	3,33	2,3308	,60716
Valid N (listwise)	13				

spelniv eau eind	2,33
spelniv eau begin	1,83

Tabel 6a. Gemiddeld bewegingsniveau aan begin en eind van een leerperiode

	N=aantal	Minimum	Maximum	Gemiddelde	Standaard-deviatie
Beginniveau leren	13	1.00	2.00	1.4992	.31766
Eindniveau leren	13	1.31	2.89	2.0346	.48430
Valide scores	13				

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Beginniv leren-leren	13	1,00	2,00	1,4992	,31766
eindniv leren-leren	13	1,31	2,89	2,0346	,48430
Valid N (listwise)	13				

Beginniv leren-leren	1,50
eindniv leren-leren	2,03

Tabel 6b. Begin en eindniveau van 'leren leren' in een leerperiode.

De niveaus zijn gevalideerd en er is sprake van een relatief 'nulniveau'. We hebben daarop t-toetsen toegepast en de mate van correlatie vastgesteld tussen begin en eindniveau om na te gaan of de vorderingen significant zijn. Zie tabel 7a en 7b.

Paired Samples Correlations

	N	Correlation	Sig.
Pair 1 spelniveau begin & spelniveau eind	13	,847	,000

	N=aantal	Correlatie	Significantie
Spelniveau aan begin en einde van een periode	13	.847	.000

Tabel 7a. Gemiddeld spelniveau aan begin en eind

	N=aantal	Correlatie	Significantie
Niveau 'leren hoe te leren' aan begin en einde van een periode	13	.684	.010

Paired Samples Correlations

	N	Correlation	Sig.
Pair 1 Beginniv leren-leren & eindniv leren-leren	13	,684	,010

Tabel 7b. Vorderingen en significante effecten

Het spelniveau van de experimentele groepen én het niveau van het 'leren leren' is significant gestegen.

Het gemiddelde begin- en eindniveau voor leren-leren is 1.08 en het eindniveau 1.72. We hebben hier de Wilcoxon Signed Rank Test (een non parametrische test) toegepast vanwege het hier moeilijk te onderscheiden 'gelijke niveau' bij het leren-leren van de controlegroepen. Zie tabel 8. Vanwege de vergelijking hebben we deze ook toegepast op het '(beter) leren bewegen'.

Ranks

	N	Mean Rank	Sum of Ranks
eindniveau leren-leren - Negative Ranks	0 ^a	,00	,00
beginniveau leren-leren Positive Ranks	184 ^b	92,50	17020,00
Ties	142 ^c		
Total	326		

- a. eindniveau leren-leren < beginniveau leren-leren
- b. eindniveau leren-leren > beginniveau leren-leren
- c. eindniveau leren-leren = beginniveau leren-leren

	N=aantal	Gemiddelde	Somscore
Eind- en begin-rangordes	0 ^a	.00	.00
niveau leren leren	184 ^b	92.50	17020.00
rangordes	142 ^c		
Knopen	326		
Totaal scores			

- a. eindniveau leren hoe te leren < beginniveau leren hoe te leren
- b. eindniveau leren hoe te leren > beginniveau leren hoe te leren
- c. eindniveau = beginniveau van leren hoe te leren

Test Statistics^b

	eindniveau leren-leren - beginniveau leren-leren
Z	-12,862 ^a
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000

- a. Based on negative ranks.
- b. Wilcoxon Signed Ranks Test

Tabel 8. Vorderingen op het gebied van leren-leren

Tussen de drie in leeftijd gelijke experimentele groepen en de drie controlegroepen zijn op het gebied van '(beter) leren bewegen' als 'leren leren' significante verschillen ten gunste van de experimentele groepen te constateren.

Het gemiddelde begin- en eindniveau van spel is voor de experimentele groepen respectievelijk 1.75 en 2.13 en voor de controlegroepen .94 en 1.02. Op basis van de Wilcoxon Signed Rank Test presteren de experimentele groepen significant beter dan de controlegroepen. Zie tabel 9.

Ranks

	N	Mean Rank	Sum of Ranks
eindniveau spel - beginniveau spel	0 ^a	,00	,00
Negative Ranks	184 ^b	92,50	17020,00
Positive Ranks	325 ^c		
Ties			
Total	509		

- a. eindniveau spel < beginniveau spel
- b. eindniveau spel > beginniveau spel
- c. eindniveau spel = beginniveau spel

Test Statistics^b

	eindniveau spel - beginniveau spel
Z	-13,326 ^a
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000

- a. Based on negative ranks.
- b. Wilcoxon Signed Ranks Test

Ranks

	N	Mean Rank	Sum of Ranks
eindniveauec - beginniveauec	0 ^a	,00	,00
Negative Ranks	15 ^b	8,00	120,00
Positive Ranks	157 ^c		
Ties			
Total	172		

- a. eindniveauec < beginniveauec
- b. eindniveauec > beginniveauec
- c. eindniveauec = beginniveauec

Test Statistics^b

	eindniv contrgroep ec - beginniv controlegr ev
Z	-3,873 ^a
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000

a. Based on negative ranks.

b. Wilcoxon Signed Ranks Test

Tabel 9. *Verschillen tussen experimentele en controlegroepen.*

Onderzoek 5. Niveau van betrokkenheid en ontwikkelingscompetentie

Betrokkenheid wordt vastgesteld op basis van de waardering die in *paragraaf 7.4* is beschreven door de ontwikkelaar zelf en de onderzoeker. De beoordeling van het ontwikkelingscompetentieniveau vindt plaats op basis van de eveneens in *paragraaf 7.4* gegeven beschrijving. De beoordeling van de onderzoeker gebeurt door de projectleider én de onderzoeker zelf. Zie tabel 10.

<i>Code ontwikkelaar en praktijkbeeld aan begin en eind van het project</i>	<i>School-Sport</i>	<i>Duur deelname</i>	<i>Betrokkenheids-niveau</i>	<i>Niveau ontwikkelings-competentie</i>
E1 – B / B	Sport – spel	2 jaar	B1	K1
E2 – C / C	School – spel	½ jaar	B3	K3
E3 – C / C	School – spel	2 jaar	B4	K4
E4 – C / C	School – spel	1 jaar	B3	K2
E5 – C / C	Sport – spel	2 jaar	B3	K3
E6 – B / BC	School – spel	1 jaar	B2	K2
E7 – C / C	School – spel	1 jaar	B3	K3
E8 – B / BC	Sport – zwemmen	1 jaar	B1	K1
E9 – C / C	School – spel	1 jaar	B3	K3
E10 – C / C	School – spel	1 jaar	B3	K3
E11 – BC / C	Sport – atletiek	1 jaar	B2	K2
E12 – BC / C	Sport – spel	1 jaar	B3	K2
E13 – C / C	School – spel	1 jaar	B3	K2
E14 – C / C	Sport – spel	2 jaar	B3	K3

Tabel 10. *Niveau van betrokkenheid en ontwikkelingscompetentie*

Alle gemiddelde niveaus zijn zowel bij vakleraren als trainers ('ontwikkelaars') relatief hoog en sterk vergelijkbaar (3B-2.75K; 2.5B-2K). Van de zes trainers zijn er vier ook vakleraar en twee hebben een HBO-denken- en werkniveau. Het 'actief leren' is bij die eerste groep van meer belang, dan bij de tweede groep. Wellicht een verklaring voor de 'iets', maar niet significant, hogere score van de vakleraren.

<i>Code onderzoeker</i>	<i>Praktijkbeeld begin = praktijkbeeld aan einde</i>	<i>Duur deelname aan project</i>	<i>Betrokkenheids- Niveau</i>	<i>Niveau ontwikkelings- competentie</i>
01	C	1 jaar	B2	K3
02	C	2 jaar	B3	K3
03	C	2 jaar	B2	K3
04	C	2 jaar	B3	K3
05	C	2 jaar	B3	K2-3
06	C	2 jaar	B3	K3
07	C	2 jaar	B2	K2

Tabel 11. Niveaus van betrokkenheid én ontwikkelingscompetentie.

Tabel 11. De opleiders ('onderzoekers') scoren op beide niveaus (2.6B-2.7K) vergelijkbaar met de 'ontwikkelaars'. Het maakt duidelijk dat het 'samen ontwikkelen en onderzoeken' op basis van overeenkomstige expertises de basis vormt. Alle betrokkenen zijn zoekende.

We onderscheiden de volgende groepen ontwikkelaars: OMALO studenten (groep 1-3; LIO's), OMALO studenten (groep 2-4; niet LIO's), OMALO vakleraren, LBO-vakleraren, TGFAL vakleraren, TGFAL trainers en TGFAL opleiders. In betrokkenheid is er geen verschil tussen de verschillende groepen. De OMALO-vakleraren met het dominante 'praktijkbeeld A of B' scoren op 'ontwikkelingscompetentie' significant lager. De OMALO-studenten (groep 2-4) scoren eveneens significant lager ten opzichte van de 'onderzoekers/ opleiders'. Tussen de overige groepen bestaan geen significante verschillen in ontwikkelingscompetentie.

'Kleine' netwerken tussen ontwikkelaar en onderzoeker

In het algemeen vormen ontwikkelaar (vakleraar of trainer) en onderzoeker (opleider) een leernetwerk. Bij alle netwerken wordt geconstateerd dat het project af en toe prioriteit krijgt. Eigen dagelijkse werk- en/of privé-omstandigheden hebben daar invloed op en de interesseveranderingen van betrokkenen. Uitgangspunt bij de start van het project: 'de ontwikkelaar bepaalt zelf het ontwikkelingstempo. Het initiatief tot overleg komt van hem/haar'. Ontwikkelaars zijn vooraf uitvoerig geïnformeerd over de 'visie' achter 'actief leren onderwijzen' en voorzien van vele praktijkvoorbeelden. De verzoeken tot overleg bleven in het eerste onderzoeksjaar aanvankelijk beperkt tot 'om de acht tot tien weken' terwijl we zes weken als wens hadden geformuleerd. In de loop van dat jaar wilden we de overlegfrequentie verhogen, maar dat is gemiddeld om de acht weken gebleven. Bij drie koppels is het overleg tot drie keer in één jaar beperkt gebleven. Dit wat 'losse' contact bevordert niet de continuïteit in het ontwikkelingsproces maar maakt duidelijk dat 'ontwikkelen' één van de vele taken van iemand is en zelden prioriteit heeft.

Toch zijn alle betrokkenen erg tevreden over de samenwerking en vinden dat ze in de gegeven tijd en mogelijkheden het meest optimale resultaat hebben bereikt.

Projectgroepnetwerk

Binnen de projectgroep van onderzoekers is vier keer per cursusjaar met elkaar overleg geweest naast vele bilaterale contacten. Het parallelle al doende leren ontwikkelen en onderzoeken functioneerde niet optimaal. Onderzoekers moeten zich ook zelf vakmatig zien te ontwikkelen en manieren zoeken om gedachten te 'scherpen' én creatieve praktische vertalingen te kunnen vinden. Eén op de drie onderzoekers beschikt over ruim voldoende ontwikkelingscompetentie. Zelfstudie, het met elkaar delen van specifieke aan de inhoud van het project gerelateerde ervaringen gebeurt onvoldoende, bezoeken van collega's met specifieke ervaringen, zelf ontwerpen van plannen en middelen (schema's, werkpatronen en vuistregels), gedachten ordenen door het aanbieden van workshops, het verzorgen van presentaties en het schrijven van artikelen blijft in het algemeen achter bij de verwachtingen. Het lag niet aan de betrokkenheid van de onderzoekers. Ook de wil was er wel. Het vinden van voldoende tijd voor ontwikkelen schoot er bij in. Andere zaken kregen meer prioriteit. Het geldt voor twee op de drie onderzoekers.

Ontwikkelingslijnen

In paragraaf 1.2 zijn acht ontwikkelingslijnen beschreven die hier zijn samengevat. In welke mate hebben deze lijnen in het project een rol gespeeld. Zie figuur 2.

Ontwikkelingslijn 1. We beschouwen meervoudige sport- en bewegingscompetentieontwikkeling als kern van het vak 'onderwijs in sporten en bewegen'.	De deelnemende vakleraren vertonen alle kenmerken van overwegend 'praktijkbeeld C'.
Ontwikkelingslijn 2. We baseren ons op een vanaf het begin van de jaren zeventig in ontwikkeling zijnde Praktijktheorie 'met een grote P' die door vele collega's, opleiders en studenten al jarenlang is ontwikkeld en uitgetoetst.	Deze 'praktijktheorie op grote P' fungeerde als basis voor de ontwikkeling. Er wordt gevarieerd in toepassing bij de ontwikkeling
Ontwikkelingslijn 3. Toepassen van het onderwijsleermodel 'actief leren onderwijzen' in opleiding en school als voorbeeld van een stimulerende leer- en sport of leerwerkgeving.	We hebben het ALO-model als kapstok gepromoot. De nadruk heeft gelegen op het veranderen van het onderwijsgedrag en het ontwerpen van leermiddelen.
Ontwikkelingslijn 4. Ontwikkelen kent in ons vak vier richtingen die alleen of samen kunnen voorkomen: (1)ontwikkeling in onderwijsleerinteracties gericht op verbreden of verbreden én verdiepen (beperkte of ruime omgangsentwikkeling), (2) teamgerichte vakontwikkeling, (3) schoolgerichte ontwikkeling en (4) extern gerichte vakontwikkeling.	In dit project kregen (1) en (2) de meeste nadruk. Voor de onderzoekers is ook (4) van belang geweest met name binnen de netwerken.
Ontwikkelingslijn 5. Onderwijs beoogt lerenden wendbaar te laten functioneren. <u>Duaal leren</u> veronderstelt elkaar aanvullend of op elkaar afgestemd leren. Lerenden leren 'sporten en bewegen' maakt <u>leren van transfer</u> noodzakelijk.	Onze opvatting was dat lerenden bewegings- en ensceneringsproblemen leren oplossen met behulp van schema's/ modellen, werkpatronen en vuistregels.
Ontwikkelingslijn 6. Ontwikkelen op een werkplek zou je samen moeten doen. Professioneel werkende en lerende teams zijn voorwaarde voor continue vakontwikkeling.	Zowel de onderzoeksduo's als het projectteam hebben geprobeerd als een professioneel werkend en leren team te werken. Daaraan is in ruimtelijke mate voldaan.
Ontwikkelingslijn 7. Samenwerkend leren in een team gebeurt het beste op basis van een (leer)project.	Het projectthema is op diepgang gericht. De taken zijn vooral door enkele 'kartrekkers' uitgevoerd. Er is enige verdeling van taken.
Ontwikkelingslijn 8. Projectmatig werken beperkt zich niet alleen tot een gebeuren in een vaksectie. Een systematische vakontwikkeling vindt plaats binnen netwerken of cellen die kunnen bestaan uit vakleraren, trainers, studenten, leerlingen en/of opleiders.	Het team bevatte verschillende expertises. De leden fungeren in eigen vaksecties én in dit leernetwerk van vakleraren en opleiders en vindt systematisch plaats.

Figuur 2. Toepassing van ontwikkelingslijnen in TGFAL

'Grote' netwerken (nationaal en internationaal)

Op verschillende manieren zijn in de afgelopen twee jaar netwerken geformeerd met als doel: het concept 'actief leren onderwijzen' in het (eigen) onderwijs of sporttraining te implementeren in programma en aanpak. In internationaal opzicht sluiten we aan op de Teaching Gamens For Understanding - benadering. Die aanpak hebben we in paragraaf 4.5 beschreven en tevens de overeenkomsten en verschillen met onze TGFAL aangegeven.

We hebben inmiddels meerdere boekpublicaties gemaakt. In 2007 verschijnt de DVD- 'Slim spelen leren spelen' waarmee leerlingen in het voortgezet onderwijs schema's, werkpatronen en vuistregels leren toe te passen. Uitgever: Edu'actief. Het concept is of wordt in meerdere artikelen in de

'Lichamelijke Opvoeding'(Nederland), 'Tijdschrift voor Lichamelijke Opvoeding' (België), 'Sportunterricht' (Duitsland) en 'British Journal of Teaching in Physical Education' (Engeland) beschreven. Het wordt gepresenteerd als voorbeeld van 'good practice'- ervaringen. De basistekst is in paragraaf 4.6 opgenomen. De vertaling kost de nodige moeite en we hebben collega's uit met name Engeland en Duitsland nodig om het concept in die landen begrijpelijk te maken. Er zijn inmiddels meerdere artikelen geplaatst op de site van Sports-media.org/nl/index.html. Deze site is bedoeld voor wetenschappers, vakleraren en studenten in België en Nederland. De TGFU-taskforce groep van AIESEP heeft de projectopzet en de in het engels vertaalde spelartikelen ontvangen.

Twee onderzoekers hebben in Jyväskylä in Finland met succes en veel interesse van omstanders workshops verzorgd en contacten gelegd. In de loop van dit jaar worden door enkele onderzoekers over aspecten van 'actief leren' gepubliceerd. Een ontwikkelgroep geeft commentaar op de concepten. In oktober-november worden een viertal projectafsluitende artikelen voor de verschillende vakbladen gemaakt.

Op de VO-studiedag zijn meerdere workshops aan 'actief leren onderwijzen' gewijd. Het boek 'actief leren onderwijzen' (2005) is en wordt gratis verspreid onder beleidsbepalers binnen onze vakwereld, collega-opleiders en vakleraren bij stagebezoeken, bijeenkomsten en studiedagen.

Onze praktijktheorie-tot-nu-toe is opgenomen in 'Didactiek voor sport en Bewegen' (2006), 'Actief leren onderwijzen' (2005) en 'Beleid in bewegen' (2004). De meeste collega's die met de lerarenopleiding in Groningen te maken hebben, hebben deze boeken ter inspiratie ontvangen.

We informeren meerdere instituten over onze projectactiviteiten en resultaten zoals: de SLO te Enschede, collega's van het Instituut voor Sportstudies van de Hanzehogeschool te Groningen, Mulierinstituut te Den Bosch, ALO-directies, Bestuur KVLO te Zeist.

We hebben dit jaar een vier bijeenkomsten omvattende masterclass aan vakcollega's gegeven waarbij informeren, verwerken en toepassen leidraad is geweest.

Een Engelstalige samenvatting van de resultaten van het eerste TGFAL-project wordt binnen onze netwerken verspreid inclusief de TGFU-taskforce groep. De eerste (van 2005-2007) én tweede projectaankondiging (2007-2009) is op de site van AIESEP geplaatst.

Het verslag van de projecten krijgt vorm en inhoud in 'Professioneel ontwikkelen van sporten en bewegen'. Het bestaat uit een verslag (deel 1) en (deel2) een DVD- Hulp bij zelfontwikkeling als te downloaden hulp bij het maken van modules, werkplannen, plannen voor lessenreeksen én leermiddelen.

Bij het eerste internationale congres van ons instituut in een nieuwe vestiging en in de loop van 2008 worden presentaties en workshops over de projecten gegeven.

Samenwerking in ontwikkeling en onderzoek op het gebied van 'ALO' met andere instituten vindt op de volgende manieren plaats.

Op de Universiteit van Worcester (Engeland) worden onderzoeksinstrumenten gevalideerd.

Vergelijkbaar onderzoek of onderzoek op onderdelen dat dicht bij die van ons aansluiten vinden plaats op de Universiteiten van Loughborough (Webb), Leuven (Behets) en in Nieuwe Zeeland (Kidman). We proberen tot uitwisseling van ervaringen te komen.

Met collega's van de hogeschool/universiteit van Leuven, university of Worcester en een team van ons gaat vanaf het volgende jaar werken aan het maken van boek rondom speltransfer bij doelspelen.

Er wordt binnenkort overleg gevoerd met de Vrije Universiteit te Brussel (De Martelaer).

Een engeltalige TGFAL-projectsite is wenselijk om kennisdeling mogelijk te maken. Het wordt door de Hanzehogeschool nog niet toegestaan.

ESEP-project

Voorafgaand aan onze projecten is in de periode 2005 t/m 2007 door enkele ontwikkelaars/ onderzoekers van 2001 tot en met 2004 geparticipeerd in een Europees (Comenius)project getiteld 'ESEP': Educational Sports Education Program. Hieraan namen de universiteiten van Gent, Porto en Praag deel en het Instituut voor Sportstudies van de Hanzehogeschool te Groningen. Doel: ontwikkeling van en onderzoek naar de gebruiksmogelijkheden van CDROMs binnen lessen 'sporten en bewegen' en in sporttraining. Het is exemplarisch gericht op basketbal en handbal en bedoeld voor

studenten, vakleraren, trainers en buurtsportwerkers bij het leren spelen en leren hoe te leren spelen ook door de spelers zelf. Het is één mogelijk leermiddel voor lerenden en sporters om hun eigen leerproces te stimuleren. Hiervoor zijn zelfopgelegde c.q. gegeven taken van de vakleraar nodig. Het is gebaseerd op een spelontwikkelingsconcept, het 'Invasion Games Competence Model' gericht op doelspelen. Er zijn drie CDRoms ontwikkeld. Eén CDRom beschrijft de spelconceptontwikkeling, één voor basketbal en één voor handbal. De kern van IGCM is: speel een eindspel (basic game form), ervaar een probleem en coach dat in het eindspel óf speel een basisspel (partial game form), waarin dat probleem centraal staat. Als dat onvoldoende is: oefen dan de vaardigheid in een aan het spel ontleende situatie (game like task). Spelers spelen ook de rol van scheidsrechter en coach uit om kennis toe te passen.

De CDRoms zijn in 2005 verzonden naar 27 spelsecties van ROC's met een 'Sport en bewegen'-afdeling. Het informatiepakket bestond naast de CDRoms uit twee spelartikelen (zie paragraaf 4.6) plus een gebruikershandleiding. Het is verder verzonden aan spelsecties van alle ALO's, afdeling opleidingen van NOC/NSF, Nederlandse Basketbalbond, Handbalverbond en uitgedeeld aan vakleraren en trainers die deelnemen aan onze projecten of masterclasses.

Twee jaargangen vierdejaars studenten hebben in het kader van hun leertraject CDRoms ontvangen. Twee jaargangen derdejaars studenten zijn in hun VO-blokken over bestaan en gebruik van deze CDRoms geïnformeerd.

In onze artikelen verwijzen we frequent naar deze CDRoms. Een engelstalige versie van de spelartikelen is gestuurd naar de AIESEP-taskforce group: 'Teaching Games for Understanding' o.l.v. Joy Butler en wordt gepubliceerd in het vakblad 'British Journal of Teaching in Physical Education'. Een Duitstalige versie wordt in twee gedeeltes (2006 en 2008) in 'Sportunterricht' geplaatst. Op studiedagen is in workshops met vergelijkbare thematiek op het gebruik van deze CDRoms ingegaan. De verkoop in Nederland wordt in handen gegeven van uitgeverij Edu'actief te Meppel.

Een international course naar aanleiding van dit project in Gent is door te weinig belangstelling niet doorgegaan.

We hebben bij 40% van de vakleraren (groep 1; n=56) en van de trainers (groep 2; n=31) telefonisch geïnformeerd naar de mate waarin en wijze waarop het leermiddel wordt gebruikt. Hiervan gebruikt 20% (groep 1) en 30% (groep 2) om meerdere redenen het leermiddel niet. De meest genoemde redenen zijn: 'kan het niet in de lessen/trainingen inpassen', 'kost te veel tijd om het écht effectief te doen zijn' en 'vind de inhoud te moeilijk voor mijn groepen'. Ongeveer 60% (groep 1) en 40% (groep 2) gebruikt de CDRoms voor zichzelf (af en toe) en spelers (af en toe). Bij 20% (groep 1) en 30% (groep 2) zegt frequent dit als één van de leermiddelen door spelers te laten gebruiken. Dat gebeurt op basis van gerichte taken.

Project 'slim spelen leren spelen'

Parallel aan de projecten is in de periode 2004 t/m 2007 door enkele ontwikkelaars/ onderzoekers en samen met uitgeverij Edu'actief te Meppel aan een CDRom voor leerlingen in het VO gewerkt. Het is exemplarisch en gericht op voetbal, softbal en volleybal en is één mogelijk leermiddel voor leerlingen om hun eigen leerproces te stimuleren. Hiervoor zijn zelfopgelegde c.q. gegeven taken van de vakleraar nodig. De basis hiervoor is het model 'actief leren onderwijzen'. Zie deel 1-hoofdstuk 4. In het leermiddel worden schema's/modellen, werkpatronen en vuistregels/principes uitgewerkt ten behoeve van het gebruik door leerlingen zelf, deze zijn van beelden voorzien en van ingesproken teksten. Het product is eind 2007 op de markt.

9.3 Conclusies en aanbevelingen (TGFAL)

De onderzoeksvraag....

'Leren leerlingen/sporters meer of breder, diepgaander en gevarieerder wanneer het 'actief leren onderwijzen/trainen' gedurende twee jaar de dominante aanpak is?'

....is bevestigend beantwoord ook als die aanpak zich tot één ervaringsjaar beperkt.

Vakleraren en trainers ontwikkelen het 'actief leren onderwijzen' op een voldoende manier in hun eigen didactisch-praktisch handelen én planningsgedrag. Er wordt zowel door leerlingen als sporters:

breder, diepgaander en gevarieerder geleerd. Hoe langer beïnvloeding plaatsvindt hoe meer significante leereffecten op het gebied van 'leren sporten en bewegen' én 'leren leren' worden vastgesteld.

Over 'onder welke condities kunnen docenten/ coaches hun onderwijs- of coachgedrag veranderen en meer activerend maken?' wordt in de hierna volgende conclusies het nodige opgemerkt.

Conclusie en aanbeveling 1

Ontwikkelaars hebben in het algemeen 'praktijkbeeld C'-gedrag en tonen allen al in het begin van het onderzoek in een bepaalde mate het 'ALO' modelgedrag. De vordering in de loop van het onderzoek is groot. Het grootst bij de trainers mede door het meer intensieve contact met sporters in de loop van een seizoen en de meer beperkte gerichtheid op één sport.

De vorderingen vinden wel plaats in kleine stapjes. Er zijn perioden waarin daarvan veel plaatsvonden en perioden waarin dat veel minder gebeurt.

Het model 'actief leren onderwijzen/trainen' wordt zowel door vakleraren als trainers als een innovatief en zeer haalbaar onderwijsleermodel gezien. Studenten hebben na een tweejarige scholing er in toenemende mate geloof in gekregen en gaan er steeds enthousiaster mee aan de gang.

Conclusie en aanbeveling 2

Ontwikkelen van niveaus om het spelgedrag van leerlingen bij doel-, trefvlak- en slag en loopspelen vast te leggen, maar overigens ook bij andere activiteiten bleek een lastige opgave. We hebben modellen ontworpen die vakleraren en trainers op hun eigen situatie en doelgroep moeten afstemmen. Een flexibele op-maat toepassing is noodzakelijk. Zonder hulp van de onderzoekers was dat niet gelukt. Datzelfde geldt voor het maken van gedragsniveaus op het gebied van 'leren leren'. De vakleraren en trainers stemmen ook deze op de eigen situatie en doelgroep af. Beoordelen naar niveaus en het gebruiken van de beoordelingen als spiegel voor leerlingen en sporters werkt informatief en stimulerend op het leren. Het moet die functie wel nadrukkelijk krijgen.

Beoordelen op niveaus en op basis van relatief moeilijke en complexe taken geeft veel duidelijkheid over ontwikkelingen bij en competenties van lerenden. Er is zelfscholing nodig in het ontwerpen en wijze van gebruiken van taken en niveauboordelingen.

Conclusie en aanbeveling 3

De belangrijkste zwakste punten in de toepassing van het model zijn:

- het gebruik van taken op korte én lange termijn die *nét* realiseerbaar zijn en de deelnemers uitdagen tot een verdeling van taken op basis van 'wat kan ik al' en het elkaar helpen bij wat nog onvoldoende wordt gekend of gekund.
- en het gebruiken van leermiddelen met schema's/modellen, werkpatronen en vuistregels.

Taken die 'samenwerkend leren' én zelfstandig samen handelen bevorderen ontbreken nog veel. In samenhang daarmee is het gebruik van schema's/modellen, werkpatronen en vuistregels nog erg beperkt, terwijl daarmee dat zelfstandig handelen sterk zou kunnen worden bevorderd. Het je als leraar van de eigen S-WP-VR bewust zijn, het eigen handelen bij leerlingen bewust maken én ze vertalen in leermiddelen zijn drie achtereenvolgende problemen die de nodige ontwikkelingstijd en doordenking vergen. Het maken van leerroutes op het punt van 'leren leren' hangt hiervan af.

Vakleraren en trainers moeten hun schema's/modellen, werkpatronen en vuistregels eerst 'scherp' hebben en vaak ook eerst nog zelf doorontwikkelen (praktijktheorie koppelen aan gegeven Praktijktheorie), voordat het voldoende doordachte hulpmiddelen oplevert die door leerlingen 'goed' kunnen worden toegepast. Het '*didactisch jojo'en*' – van opvatting naar concreet toepassen en terug blijkt hier voor vakleraren en studenten een belangrijke vuistregel. Belangrijker dan het geven van voorbeelden is het al doende zelf ontwerpen van leermiddelen.

Het ontwikkelen van korte en lange termijn taken en in samenhang daarmee van leermiddelen die in een leerroute van 'leren leren' kunnen worden opgenomen is onderwerp van een TGFAL- vervolproject.

Conclusie en aanbeveling 4

Leerlijnen op het gebied van spelthema's worden vaak 'zoals bedoeld' toegepast met behulp van de overheersende leer methode: Totaal – Deel – Totaal of door coaching binnen Totaal – Totaal. Thematisch werken bevordert door het '*didactisch pendelen*' het meer actieve leren. Er treden steeds verschuivingen in aandacht op.

Het maken van thematische leerlijnen op het gebied van 'leren leren' kost de nodige ontwikkelingstijd. 'Al spelend leren spelen' wordt in dit geheel als een belangrijke vuistregel gezien. De pendelacties tussen beleven, leren, leren leren én motorisch, sociaal, cognitief leren worden als de kern van activerende onderwijs gezien.

Deze 'visie' kan het beste aan de hand van praktijkervaringen en ook in de praktijk aan elkaar worden gedemonstreerd. Geef elkaar workshops.

Conclusie en aanbeveling 5

De leervorderingen van lerenden gebaseerd op 'leren leren' in de zin van: kennis begrijpen, integreren, toepassen én leren van schema's/modellen, werkpatronen en vuistregels/principes zijn aanzienlijk. Kern hierbij is het door de leraar ontwikkelen van schema's/modellen, werkpatronen en vuistregels op basis van de eigen praktijktheorie (met kleine p) en een gegeven Praktijktheorie (met grote P). Het ontwikkelen van beide soorten praktijktheorieën is daarmee een constante. Het vereist van projectdeelnemers een voortdurend inhoudelijk reflecteren ofwel '*didactisch wentelwieken*', het boven het dagelijks gebeuren gaan hangen.

Het projectdeelnemers informeren over de consistente en coherente Praktijktheorie (met een grote O) is nodig en voor opleiders zijn de projectervaringen redenen om die Praktijktheorie te toetsen en eventueel bij te stellen of te nuanceren. Daarvoor is een doorgaande lijn van onderwijsontwikkelingsprojecten nodig.

Conclusie en aanbeveling 6

Ontwikkelaars en onderzoekers hebben, gegeven hun mogelijkheden en randvoorwaarden, een redelijke betrokkenheid bij het project getoond. Onderzoekers zouden hun betrokkenheid moeten verhogen. Niveau van vakontwikkeling voor ontwikkelaars en onderzoekers is gemiddeld op K2-K3-niveau en (nog) te weinig extern gericht. Met name één informatiebron het 'leren van onderwijsontwikkelingen, -projecten en –theorieën' wordt veel te weinig benut. Een parallelle scholing van opleiders is noodzakelijk.

Vakontwikkeling is voor alle betrokkenen één van de vele taken en die komt ná de dagelijkse taken. Er moet enig prioriteit aan gegeven worden. Het beschikken over 'één dagdeel ontwikkeltijd per week' bevordert dat.

Conclusie en aanbeveling 7

In onderwijsontwikkelingsonderzoek spelen de principes van 'wederkerige adequaatheid', 'empowerment' en 'membercheck' een belangrijke rol. Er is dialoog tussen partners over aanpak en consequenties van het onderzoek en onderzoekers en onderzochten leggen voortdurend verantwoording ten opzichte van elkaar af ('wederkerige adequaatheid'), het systematisch toepassen van zelf ontwikkelde 'nieuwe' producten, aanpakken of wijzen van beoordelen van producten en processen in overleg met elkaar ('empowerment') en interpretaties van ervaringen en resultaten worden in reflectie-/evaluatieverslagen ter instemming aan elkaar voorgelegd en besproken tot consensus is verkregen ('membercheck'). Die zorgvuldigheid typeert kwalitatief onderzoek in al onze projecten. Deze aanpak is productief en zal ook in vervolgprojecten worden toegepast.

9.4 Professionalisering van de professional (PROP)

Onderzoeksopzet

De centrale vraag in dit onderzoek luidt.

Vindt er in het perspectief van een vakleraar in de loop van de beroepsloopbaan professionele ontwikkeling of verandering plaats en waardoor vindt dat plaats?
Zijn er kenmerkende verschillen tussen het leren en veranderen bij beginnende, ervaren en zeer ervaren lesgevers?

De beantwoording van deze vragen vindt plaats op basis van loopbaanverhalen. Om onderzoek te doen naar wat mensen bezig houdt, hun loopbaanverhaal, is de zelfkonfrontatiemethode (ZKM) van Hermans op hoofdlijnen toegepast. Deze methode heeft in vele onderzoeken in vele verschillende praktijken (onderwijs, therapie, begeleiding van leerlingen) haar waarde bewezen²². Het is een methode waarbij concrete uitspraken ('ik heb ...') met de daarbij horende gevoelens de basis vormen voor de concerns of opvattingen van personen die daar weer uit zijn af te leiden. De ZKM-methode wordt deels en op basis van relevantie toegepast. De onderzoeker is geschoold in het gebruik van de methode.

De ontlokkers met aansluitende vragen zijn de kern bij het registreren van het loopbaanverhaal en zorgen voor diepgang. De aanjagers of confrontatiepunten voor het uitspreken van waardegebieden zijn op het beroep van de vakleraar afgestemd. De koppeling aan het aangeven van de mate van positieve en negatieve gevoelens én het aangeven van de rangorde in belangrijkheid van de waardegebieden geven een beeld van belangrijke en minder belangrijke loopbaanervaringen. De gevoelens zijn geclusterd in een groep positieve en een groep negatieve gevoelens en worden toegekend aan één waardegebied of een groep van waardegebieden per ontlokker. Die keuze is afhankelijk van het al of niet hebben van een afwijkend gevoel van één waardegebied t.o.v. een groep van waardegebieden. Het gesprek wordt één keer gehouden.

Het letterlijk verslag in uitgesproken waardegebieden en een samenvatting daarvan wordt de collega ter bevestiging ('membercheck') toegezonden. Wijzigingen en aanvullingen worden zonder meer geaccepteerd. Het gaat immers om het perspectief van een persoon. De persoon ziet de omgeving als historisch door tijd en plaats bepaald. Het is een doorlopend verhaal waarbij het verleden het heden en de toekomst beïnvloedt en gelijktijdig meerdere gebeurtenissen op elkaar van invloed zijn. Gedachten, gevoelens en acties in zowel positieve als negatieve zin hangen met elkaar samen en beïnvloeden elkaar. Er is sprake van feit en fictie. Het is de persoon die aangeeft wat voor hem belangrijk is (geweest) of de interpretaties van de onderzoeker bevestigt. Een belangrijk gevonden aspecten is een 'waardegebied': iets of iemand die/dat voor een persoon in positieve en/of negatieve zin belangrijk is/wordt gevonden. Een waardegebied is (1) specifiek en concreet, (2) tijd en plaats gebonden en (3) krijgt persoonlijke betekenis door de 'ik-formulering'. Bij het formuleren van een waardegebied wordt: doorgevraagd naar de essentie en doorgevraagd naar de persoonlijke betekenis. Het proces dat in het gesprek plaatsvindt omvat het kijken van de persoon vanuit het heden naar verleden en toekomst. Het product is een (rang)ordering in en samenhang van waarde- gebieden met een verschillende mate van belangrijkheid. Er zal vaak sprake zijn van een transactioneel standpunt. De persoon die handelt verandert standpunt én omgeving. Zowel verleden als toekomst wordt daarmee steeds vanuit een verschillend perspectief bekeken.

Onderzoeksgroep

De deelnemers zijn vooraf schriftelijk en mondeling benaderd. De onderzoeksgroep bestaat uit 42 vakleraren en 10 vierdejaars ALO-studenten tegen het einde van hun studie. De vakleraren verschillen onderling in hun omvang in werkervaring en onderwijstype (VO en/of HBO) waarin ze op dit moment werkzaam zijn. Er is gestreefd naar redelijke verdeling in leeftijd, geslacht en onderwijservaring. In dit kwalitatieve onderzoek is van een gerichte selectie van respondenten sprake. Het is geen representatieve steekproef. Dat is ook geen vereiste⁸¹. Het zijn in de ogen van de projectleider zonder uitzondering goede lesgevers op het niveau van 'praktijkbeeld C' of collega's die daar dichtbij zitten (zie *paragraaf 1.5*) en die hun vak met veel passie uitvoeren. Velen zijn betrokken bij één of meerdere deelprojecten. Bij hen is ook gevraagd naar 'wat ze in dat/die project(en) geleerd hebben'. Centraal

staan de persoonlijke perspectieven en subjectieve concepten van docenten/studenten op hun vak en hun functioneren daarin. Er wordt gezocht naar de meest typerende ervaringen in elke loopbaan. Op basis daarvan worden generaliseringen gemaakt. Het onderzoek is beschrijvend en inventariserend. Het uiteindelijke aantal per categorie 'dienstjaren' is afhankelijk van het verzadigd raken van inhoudelijke informatie. Een overzicht van de deelnemers is in **bijlage 1** opgenomen.

Onderzoeksmethode

De interviewprocedure is in **bijlage 2 van hoofdstuk 10** opgenomen en bestaat uit drie delen. In deel 1 wordt algemene informatie over de persoon verzameld. In deel 2 vindt een eigen competentiebeoordeling plaats, waaraan later positieve en negatieve gevoelswaarden worden toegekend. Voor de studenten is een andere versie van toepassing die aansluit op hun LIO-ervaringen. Deel 2 bestaat verder uit uitspraken over de loopbaan aan de hand van ontlokkingen die op werk of studie betrekking hebben. Het antwoord op elke ontlokking is een concreet geformuleerd waardegebied (specifiek en tijd/plaats gebonden) in een zin die begint met 'ik....' Het waardegebied wordt door de persoon in eigen woorden opgeschreven. Per ontlokking worden nadere vragen gesteld die ook een ontlokkende functie hebben. Ze geven een beeld hoe de persoon vanuit het heden naar verleden en toekomst kijkt. In deel 3 wordt aan elke uitspraak of een verzameling aan uitspraken een positieve en/of negatieve gevoelswaardering toegekend. De som van beide type gevoelens geeft de mate van betrokkenheid weer.

De onderzoeker verwerkt alle uitspraken en maakt een korte samenvatting waarbij nadrukkelijk rekening wordt gehouden met (a) de toegekende waarderingen i.c. de balans tussen positieve en negatieve gevoelens per uitspraak of groep van uitspraken, (b) de som daarvan die aangeeft hoe betrokken de persoon bij een uitspraak is en de relatie tussen een uitspraak + gevoelswaardering en het 'algemeen en ideaal ervaren in het werk' dat aangeeft welke uitspraken daarmee sterk correleren. Elk verslag omvat maximaal drie A-viertjes. Uitspraken en samenvatting worden ter instemming ('membercheck') aan een collega voorgelegd. Op basis van alle samenvattingen wordt overeenkomsten en verschillen beschreven. Ontwikkelingslijnen en topics vormen samen het referentiekader van de onderzoeker en geeft kleur aan de bril waarop deze naar de uitspraken kijkt. Om ook deze interpretatie te checken is aan twee opleiders gevraagd de beschrijving om juistheid en volledigheid te controleren.

9.5 Resultaten PROP

Er wordt per persoon en op basis van de schriftelijke antwoorden c.q. interview een individuele modaliteitsanalyse van het interview uitgevoerd. Waardegebieden met overeenkomstige scores op de 'positieve en negatieve affecten' of 'affectprofielen' worden met elkaar vergeleken. Wat is de betrokkenheid bij een uitspraak (som van positieve en negatieve gevoelens) en wat is de balans (overheersen positieve, negatieve gevoelens of is de balans neutraal). Datzelfde gebeurt met overeenkomstige en afwijkende scores van waardegebieden mét het 'algemeen' en 'ideaal ervaren'. Indien algemeen en ideaal ervaren sterk verschilt wordt naar een interpretatie van die discrepantie gezocht. Het interview wordt uitgeschreven, samengevat, ter instemming aan de deelnemers voorgelegd en als een persoonlijk dossier bewaard. De analyse waar het om gaat is 'wat, hoe en waardoor leren vakleraren gedurende hun loopbaan?' Er wordt gezocht naar wat meerdere collega's noemen. Overeenkomsten maar ook verschillen die door meerderen worden gedeeld zijn van belang. De interpretatieve keuzes zijn bij deze analyse vooral op samenvattingen gericht. Drie voorbeelden ter illustratie.

Didactische competenties worden aanzienlijk hoger ingeschat dan je managementcompetenties, die je ook in som (én 3 van de 6) negatief waardeert. Je leren is vooral gebaseerd op inspirerende mensen in je omgeving. Je laat je daardoor sterk beïnvloeden. Het geeft je zekerheid. Leren is voor jou vooral een sociaal-emotioneel leren en een op-maat aansluiten bij leerprocessen / ervaringen van leerlingen/studenten. Je wilt ze op weg helpen. Dat wil je geven, maar zelf ook zo krijgen en die werkomgeving biedt dat onvoldoende. Het ontbreekt aan voldoende waardering én aan ruimte om je eigen ideeën voldoende vorm en inhoud te geven. De teamverbanden waarin je optimaal kunt functioneren en van elkaar kunt leren zijn (maar wel beperkt) aanwezig. Tussen je beleefde

werkervaring en het ideaal zit een groot gat. Je beleeft je werksituatie niet als stimulerend genoeg. Je vraagt je af hoe je voor jezelf daarin meer ruimte in kunt scheppen.

Je schat je eigen competenties hoog in. Met name vind je je sterk in het begeleiden van leerlingen en collega's. Je zou daarin wel meer willen doen. Sfeer en goede omgang spelen bij jou een belangrijke rol. Veranderen en dat ook willen speelt een belangrijke rol. Je bent meer een volger dan een ontwikkelaar omdat je parttimer bent en delen van bepaalde ontwikkelingsprocessen mis. Veranderen is voor jou vooral gericht op het veranderen van taken, collega's, werkring, aanpak van mijn lessen, ideeën over de ontwikkelingsrichting van het vak.

Je probeert grenzen in je werk te verleggen met behoud van de aandacht voor het vak. Invloed hebben vind je belangrijk. Dat heb je deels wel en deels niet in je werk. In je sectie en je werkveldteam heb je naar je gevoel voldoende invloed. Individueel en samenwerkend leren zie je als twee kanten van een medaille. Je bent een volger van ontwikkelingen. Veranderen wordt in de toekomst sterker omdat je bezig bent je grenzen te verleggen. Beleid maken krijgt daarin een sterk aandeel.

Je acht jezelf op vele fronten en zowel didactisch als organisatorisch competent. Het begeleiden van leerlingen, het stimuleren van je team tot meer samenwerkend leren en het ontwikkelen van netwerken zijn nog verbeterpunten voor je. Je bent zelf goed in balans en scheidt indien nodig 'rustmomenten' om bij te tanken. Je bent op ontwikkeling ingesteld en zoekt naar meer strategisch handelen t.o.v. je teamgenoten. Je constateert een slechter wordende algemene conditie van leerlingen en door de te grote aandacht voor zelfstandigheid bij projectonderwijs het 'verliezen van leerlingen'. Het drammerig handelen van je baas en de slechte schoolorganisatie hindert je. Er is door het voorgaande te weinig ruimte voor vakontwikkeling. De aandacht wordt te veel naar andere zaken getrokken. Je wenst meer aandacht aan je vak te kunnen geven en tegelijk zeg je ook te weinig tijd aan schoolzaken te kunnen besteden. Doordat volgens jou een groot aantal zaken geslecht georganiseerd worden op school, ben je te veel tijd kwijt aan zaken waar je eigenlijk geen tijd aan zou moeten besteden. Je vindt dat de tijd die je moet besteden aan zaken "buiten je vak" sterk zijn toegenomen de laatste jaren.

Je geniet van je vak, de leerlingen, als ze wat leren, de vrijheid in je vak en van je collega's. Je behoefte aan doorgroeien is latent aanwezig maar wel in verhouding tot andere – ook belangrijke – zaken. Je zoekt steeds naar een balans en een goed gevoel daarbij. Leren is voor jou en de ll. vooral motorisch leren, het beter leren bewegen. Je ervaart je werk positief, maar ook met een negatieve werksfeer in de school. Er is daarin nog het nodige te verbeteren.

Na instemming met de samenvatting wordt de 'je-vorm' daarvan, het is immers mijn interpretatie, omgezet in de 'ik-vorm' net als de rest van het verslag. Bij deze interpretatie speelt het referentiekader van de onderzoeker een rol. In de samenvattingen is daarom zowel interessant wat er *wél* als wat er *niet* staat. Dat referentiekader is af te leiden uit de oude en nieuwe beelden van paragraaf 2.6, paragraaf 5.5 (leernetwerken) en hoofdstuk 7 ('ontwikkelen en onderzoeken om te veranderen'). Vanuit dit perspectief wordt naar de individuele verhalen gekeken om tot grondlijnen, in de zin van opmerkelijke overeenkomsten of verschillen, te komen. Op basis van individuele analyse hebben we een groepsanalyse gemaakt. Wat zijn bij de verschillende categorieën overeenkomstige of verschillende ervaringen die typerend kunnen zijn?

Resultaten

Typering van de deelnemers

De deelnemers kunnen als volgt worden verdeeld. Zie tabel 12.

Onderwijservaring	Geslacht		Onderwijstype			Projectparticipatie		Leeftijdscategorie			
	Man	Vrouw	VO	VO - HBO	HBO	Wel	Niet	1	2	3	4
A	8	7	14	1	0	14	1	15	0	0	0
B	11	8	15	1	3	16	3	7	12	0	0

C	3	1	1	2	1	2	2	0	0	4	0
D	10	4	10	0	4	9	5	0	0	2	12
Totaal	32	20	40	4	8	41	11	22	12	6	12

Tabel 12. Verdeling van de projectdeelnemers.

Onderwijservaring: (a) tot 5jr.; (b) 5-15jr.; (c) 15-25jr.; (d) 25jr. en meer
 Leeftijdscategorie: (1) tot 30jr, (2) 30-40 jr, (3) 40-50 jr, (4) 50 jr. e.o.

De keuze van de collega's bij dit onderzoek is selectief geweest. Er is gezocht naar collega's waarvan bekend is dat ze hun vak 'goed' en met veel passie geven. Ze zijn enthousiast en vertonen over het algemeen een manier van functioneren in de school die past bij 'praktijkbeeld C' (zie **paragraaf 1.2**). Veel collega's in deze groep zijn in de afgelopen vier jaar bij één of meerdere project(en) van ons betrokken geweest. Velen zijn dus ook bekend met het 'actief leren onderwijzen' en hebben hier een mening over.

Er zijn 42 collega's en tien studenten geïnterviewd. Ze variëren in leeftijd, geslacht, mate van onderwijservaring en zijn werkzaam in verschillende onderwijstypes (VO en/of HBO). Zie tabel 11. De meeste collega's inclusief de studenten zijn opgeleid op de ALO-Groningen (90%). Eén collega is in Den Haag opgeleid, één in Amsterdam, één in Tilburg en twee in Zwolle. Drie collega's hebben een universitaire opleiding en één een post-HBO/Mastertraject gevolgd.

Persoonlijke kenmerken

Allen vervullen naast hun taak van vakleraar ook die van mentor en sommigen (20%) vervullen een staffunctie (decaan of lid van het managementteam). Naast een lesgeeftaak wordt door 65% ook andere vak- of schoolgebonden taken uitgevoerd. Dat doen jongeren en ouderen in ongeveer gelijke mate. Toenemende onderwijservaring gaat gepaard met een steeds sterker wordende gerichtheid op het eigen vak (70%) of ook op het uitvoeren van andere functies of taken in de school (30%). Iedereen vervult een mentortak. Bij jongere collega's is die vakgerichtheid groter (85%) maar ook zij spreken als snel de behoefte uit ook andere taken in de school te willen vervullen (15%).

Allen zijn actieve sporters die meerdere takken van sport hebben uitgevoerd en de meeste collega's (95%) beoefenen ongeacht hun leeftijd minimaal twee sporten. Veel collega's (70%) zijn trainer in een sportvereniging geweest of zijn dat nog. Van hen beschikt 80% over trainerdiploma's. Een actieve leefstijl hoort bij iedere vakleraar.

De redenen voor de beroepskeuze zijn: 'het plezier hebben in sporten', 'het graag met kinderen omgaan' en 'kinderen een positieve sport- en bewegingsattitude bijbrengen'. Iedereen heeft nog steeds veel plezier in het vak: 'het boeit altijd'. Het vakleraar-zijn krijgt bij 75% prioriteit. Het leraar zijn op een school is secundair. Bij een grote groep verandert die prioriteitskeuze tijdens de loopbaan niet. Aan het buiten de school vakgericht inhoudelijk of bestuurlijk bezig zijn doet 10% van de collega's.

Het is een groep enthousiaste en betrokken collega's die hun vak met passie uitvoeren. Velen (70%) typeren zichzelf als vrijbuiters. Ondanks vele beperkingen in hun werkomgeving slagen ze erin er veel uit te halen. Als teamwerk onhaalbaar is, gebeurt het op eigen houtje. In hun vaksectie of team zegt van deze groep 55%, dat ze een kartrekkersrol vervullen. Een kartrekker is iemand met visie, die theoretisch en praktisch kan ontwikkelen en anderen in het team goed kan stimuleren. Zonder zo'n kartrekker slaagt geen enkele teamontwikkeling.

Ik heb het gevoel gehad met een bijzondere categorie vakgenoten te hebben gesproken. Het was een groot genoegen, maar ik ben wel kritisch blijven luisteren en lezen. De hier genoemde en nog te noemen percentages zijn op vijf procent nauwkeurig.

Op welke gebieden wordt door vakleraren geleerd?

Zijn er ontwikkelingsrichtingen in het leren van een vakleraar (zie paragraaf 7.1)?

Allen zijn voortdurend op ontwikkeling gericht. Prioriteit krijgt bij iedereen het voortdurend verbeteren van de omgang met leerlingen. Dat wordt als basis gezien voor wat leerlingen willen leren. Deels parallel hieraan wordt veel aandacht geschonken aan het handelen in lessen: wat en hoe doe ik het

om ze tot sporten en bewegen te stimuleren? De waarom-vraag, het verantwoord handelen, wordt in de loop van de jaren al werkend completer en genuanceerder. Bij 30% is sprake van het zich regelmatig theoretisch willen verdiepen.

In belangrijkheid komt het teamwerk op de tweede plaats. Het besef is groot dat om zelf beter te gaan werken je niet zonder samenwerking met je collega's kunt. Een goede onderlinge werksfeer is hiervoor de basis. Bij 90% is dat optimaal. Bij 10% is dat minder het geval. Iedereen zegt de samenwerking in het team te willen bevorderen. Jonge collega's rapporteren frequent dat ze door hun oudere collega's in de sectie goed worden ondersteund en gestimuleerd. Ze merken dat ze worden gewaardeerd omdat er steeds behoefte is aan 'nieuwe' ideeën. Alle collega's staan 'open' voor verandering en stimulering. Het je één voelen met de vaksectie wordt als belangrijk gezien. Het geeft een 'veilige' leerwerk omgeving en vooral de mogelijkheid om met elkaar dagelijkse ervaringen te delen. In de beleving van de collega's toont 70% van de secties dat ze professioneel kunnen handelen. In vrijwel alle gevallen wordt hierbij gezegd: 'gegeven de condities waaronder we moeten werken'. Hoewel de sectie veel meer wil en kan is de feitelijke gezamenlijke vakontwikkeling in elk schooltype en in de ogen van 80% van de collega's (te) gering.

Gedurende de gehele loopbaan blijven met name de vakcollega's van grote invloed op de eigen vakontwikkeling. Dat begint al met de invloed van je eigen vakleraar op school, daarna komen opleiders en/of inspirerende collega's als stagedocent of collega in de school. Vakontwikkeling is dan ook vooral een schoolintern gebeuren. Beïnvloeding vindt ook wel plaats door wat er in de sport- en bewegingscultuur of het bewegingsonderwijs zelf zich ontwikkeld. De gegeven nuanceringsen zijn over die invloed zijn gering.

Interesse in ontwikkelingen buiten de school is zichtbaar in de mate waarin vakbladen worden gelezen (80% leest deze deels en selectief) of aan studiedagen wordt deelgenomen (doet 40% wel eens).

Alleen sommige collega's met veel onderwijservaring (20% van hen) functioneren bestuurlijk of inhoudelijk beleidsmatig wel eens een bepaalde periode buiten de school.

Voor leren op de lange termijn geven alle collega's aan dat hiervoor een gezamenlijk plan bestaat. Op hoofdlijnen is de inhoud beschreven. De aanpak, het 'hoe', is vrijwel nergens in een gezamenlijk plan beschreven. Het is bekend (zegt 60%), besproken (zegt 40%) en soms zijn er gezamenlijke afspraken over gemaakt (zegt 20%).

Alle collega's vinden het ontwikkelen van zelfstandig en zelfsturend handelen van leerlingen van groot belang. In enige mate wordt dat systematisch ontwikkeld en direct aan de eigen vakontwikkeling gekoppeld. Een goede omgang met leerlingen krijgt bij iedereen de hoogste prioriteit. Parallel aan die leerlinggerichtheid gaat een sterke praktische gerichtheid. Welke activiteiten bied ik aan en in welke volgorde? Het leren van een activiteit op korte termijn in een lessenreeks krijgt ruime aandacht. Voor leren op de lange termijn geven alle collega's aan dat daarvoor gezamenlijke plannen en hoofdlijnen zijn. Het 'hoe' wordt nergens beschreven. Het is deels onderling bekend en soms besproken maar gezamenlijke afspraken hierover worden weinig (bij 15%) gemaakt.

De meeste collega's (maar jongere meer dan oudere) geven overwegend probleemgericht en probleemsturend les. Al vragen stellend kiezen leerlingen oplossingen van bewegings- of regelproblemen. Het bevordert naar hun idee het meer inzichtelijk leren.

Het elkaar in een vaksectie helpen in de vorm van bijvoorbeeld werkbegeleiding, collegiale consultaties, coachen of intervisie komt bij 20% voor. Projectmatig ontwikkelen in een vaksectie vindt bij 20% plaats.

Theoretische vakontwikkeling, het ontwikkelen van opvattingen of concepten richt zich vooral op het verantwoorden van inhouden en volgordes, De aandacht op de didactische aanpak is veel minder. De idee overheerst: 'als je maar enthousiast bent en passie toont...'.

De ontwikkeling van de eigen praktijktheorie (met een klein p) wordt vooral gespiegeld aan die van collega's. De invloed vanuit de vakdidactische theorie lijkt zich te beperken tot wat in de eigen opleiding destijds heeft plaatsgevonden. Vanuit opleidingsoogpunt is het plezierig te constateren dat vierdejaars studenten en collega's die de afgelopen drie jaar zijn afgestudeerd een hoog praktijktheoretisch niveau hebben en op basis van hun studie al een redelijk ontwikkelde eigen mening hoe het eigen onderwijs concreet kan worden vorm gegeven.

HBO-collega's in opleidingssituaties zijn theoretisch meer geïnteresseerd en met name ook in het ontwikkelen van een meer gemeenschappelijke Praktijktheorie (met een grote P; paragraaf 2.3). Ook zij spiegelen echter hun eigen praktijktheorieën (met een kleine p) toch vooral aan elkaar en laten zich over het algemeen weinig beïnvloeden vanuit onderwijskundige theorieën. Duidelijk is dat alleen

in opleidingssituaties een Praktijktheorie (met een grote P) nodig is en ontwikkeld kan worden door de interesse van opleiders.

Collega's verschillen in gevarieerdheid van hun didactische aanpak. Dat geldt zowel de breedte van de didactische kwaliteiten als de diepgang of genuanceerdheid van het handelen. Oudere collega's tonen meestal meer variatie, maar ook jongere, hebben we gezien, blinken daarin ook uit.

Collega's die in onze projecten hebben geparticipeerd (75%) onderschrijven het belang van leerroutes voor 'leren leren' en de ondersteuning voor het steeds meer zelfstandig handelen. Leerlingen leren schema's/modellen, werkpatronen en vuistregels toepassen in rollen als scheidsrechter/organisator of helper/coach (paragraaf 4.2). Het zijn de middelen die een leraar gebruikt en die leerlingen na 'vertaling' min of meer zelfstandig leren toepassen.

Veranderen houdt een afwisselend ontwikkelen en onderzoeken in. Het wordt al doende en in enige mate verworven. In onderzoeken zijn vakleraren niet bedreven. Ze kunnen wel systematisch analyseren en bepalen op indruk of iets 'werkt of niet'. Ook bij opleiders gebeurt dat op dezelfde manier. De meeste onderscheiden zich hierbij niet van hun collega's in het voortgezet onderwijs. Het elkaar in een vaksectie helpen in de vorm van werkbegeleiding, collegiale consultaties, coachen of intervisie komt af en toe, maar te weinig voor. Als het voorkomt is het ook te gering in frequentie. Het is geen onderdeel van een structuur. Hoewel scholing mogelijk is, is het aanbod aan 'master classes' waarin het projectmatig ontwikkelen aan bod komt, gering.

Hoe kijken vakleraren tegen het 'leren' van leerlingen aan, hoe tegen het 'leren' van zichzelf en veranderen ze graag?

Collega's zien het leren van leerlingen en van henzelf als overeenkomstig. Er is sprake van zowel motorisch, sociaal als (meta)cognitief leren en in samenhang. Ze zien het leren van leerlingen als breed, diepgaand en gevarieerd. Leren kost tijd en je moet er tijd voor willen nemen. De meeste collega's zijn sportgericht en (80%) ordenen primair (90%) op sportactiviteiten en vervolgens op het leerlingen leren oplossen van problemen óf ordenen primair en vervolgens op sporten. Allen werken in het VO en/of HBO.

Van de collega's met veel onderwijservaring signaleert 60% een achteruitgang in bewegingsmogelijkheden en fitheid van de kinderen. Tachtig procent van de collega's geeft leerlingen ruimte voor zelfstandig handelen en meer zelfsturend leren. Er moet bij voorkeur al bewegend worden geleerd. Een kleine groep (20%) verdiept zich door zelfstudie.

Vakleraren stellen het op prijs hun eigen praktische en didactische competenties zoals visie, ontwikkelen, coachen en lesgeven voortdurend te kunnen ontwikkelen. Ze zijn daar soms meer en soms minder bewust, maar wel steeds mee bezig. 'Je leert al doende van successen en minder geslaagde operaties'. Als vakleraar wil je vooral allround en breed inzetbaar zijn'.

Het moet bewust worden ontwikkeld door het creëren van 'ontwikkel-, overleg- of studietijd' én door het jezelf opleggen van een taak of het als team werken aan een (leer)project. In dat eerste slaagt iedereen min of meer regelmatig. Dat tweede komt maar 10% wel eens een keer toe. Het zijn vooral collega's die in het HBO werken die het werken aan projecten en taken bij de studenten voor de nodige diepgang zorgen 'mits daarop goed wordt begeleid'.

Tegen veranderen in het onderwijs is niemand mits – zoals meerdere collega's noemen – deze te persoonlijk gekleurd is. Vaak is dat dan het stokpaardje van een directeur of directie. In het algemeen wordt veranderen als uitdagend gezien ondanks het ontbreken van waarderingen door de andere collega's in de school of de directie. De wijze waarop deze meestal verloopt: de aansturing, afstemming, snelheid waarin het moet plaatsvinden én het gebrek aan voldoende randvoorwaarden wordt vaak (85%) een reden voor veel irritatie en weerstand genoemd. Bij veranderingen is te weinig ruimte en begrip voor geleidelijk ontwikkelen.

Ondersteunend werkoverleg en scholing ontbreekt meestal of gebeurt te weinig. Volgens 60% is elke verandering een totaalgebeuren van inhoud, aanpak en organisatie. Je verandert meerdere zaken tegelijk, maar wel in verschillende mate en snelheid.

Mensen die zich 'kartrekkers in een sectie noemen' noemen als obstakels: accepteren en respecteren van ieders acties die variëren in snelheid van veranderen. Het veranderproces vereist een 'hybride' aanpak, een aanpak op persoonlijke maat (paragraaf 7.3). Zij vinden dat elk onderwijssysteem en de veranderingen daarin zouden ook kenmerken van een 'hybride' uitvoering moeten hebben. Zelfstandigheid in een bepaalde mate zou bijvoorbeeld niet verplichtend voor elke leerling en voor elke periode of vak moeten zijn. Elke onderwijsverandering heeft een sterk verplichtend karakter en een geloof dat nog

bewezen moet worden.

Hoeveel kwaliteit dichten we onszelf toe en ontwikkelen we onze competenties?

In het algemeen waarderen collega's hun didactische competenties op 'ruim voldoende tot goed' en zien deze als positief in ontwikkeling. De organisatorische of management-competenties worden in het algemeen lager gewaardeerd en er worden meer verbeterpunten bij genoemd. Tussen mensen met veel of weinig onderwijservaring bestaat geen significant verschil in waarderingscijfers. Jongere vrouwelijke collega's noemen significant meer gevoelens van onzekerheid en vaak te weinig blijken van waardering van andere collega's in de school als de schoolleiding. Ze noemen het ontbreken van voldoende meso- en beleidstaken als reden als hinderlijk bij hun ontwikkeling op dit gebied.

Veel collega's (40%) leggen de lat voor zichzelf en de leerlingen erg hoog. Ze vinden zichzelf veeleisend. Ontwikkelen gebeurt al werkend en is vooral gericht op het praktisch beter handelen. Naast zelfstudie (20%) noemt 40% een coachende collega's als belangrijkste inspiratiebron van 'leren'. De nadruk ligt bij beide op het praktijktheoretisch verdiepen.

Collega's spelen hoe dan ook een belangrijke rol bij vakontwikkeling.

Samenwerkend leren vindt soms systematisch (10% en als er aan leerprojecten wordt gedaan) en soms bij toeval (zegt 40%) in de vaksectie plaats. Als dit niet met de sectie kan, dan is 5% bereid om dat in een netwerk te doen. Bij elkaar in de les kijken levert veel ideeën op. Het elkaar tonen hoe leerlingen iets wordt geleerd werkt indringend. Bij 60% is dat in enige mate af en toe het geval.

Het keuzes maken in 'wat en hoe' er veranderd moet worden is moeilijk. Het kan zich op veel zaken richten. Daar waar de school of de vaksectie een ontwikkelingsthema kiest verloopt een ontwikkeling zowel persoonlijk als in het team beter. Competenties ontwikkelen zich dus met horten en stoten en vaak toevallig.

Voor collega's die deels of volledig in het HBO werken geldt het voorgaande in nog sterke mate. Ze vervullen meer taken, waarvan het begeleiden en beoordelen van studenten en de bijbehorende administratie zeer veel tijd in beslag neemt. Ook hen overkomt onderwijs- ontwikkelingen waar ze zich te weinig in kunnen verdiepen.

Velen (60%) noemen flexibiliteit en stressbestendigheid belangrijke eigenschappen van een vakleraar, maar 5% heeft wel eens te maken gehad met een 'burn out of een tijdelijke ernstige dip'. De 'lol van dit werk' brengt ze er, naar hun zeggen, dan weer snel op het goede spoor. Dagelijkse taken eisen in bepaalde perioden zoveel tijd, dat tijd voor ontwikkelen erbij inschiet. Ook persoonlijke zaken zijn daarop van invloed. Veranderen gaat daardoor vaak met hele kleine stapjes.

Beginnende collega's geven als hun grootste problemen aan: 'te veel ineens willen'. Bij andere collega's missen ze vaak het 'flexibel in kunnen spelen'. Ervaren collega's geven aan dat beginners vaak te sturend optreden en naar collega's toe wat drammerig kunnen zijn.

Jongeren accepteren veranderingen eerder dan ouderen. Ouderen zeggen dat ze gevarieerder en flexibeler op veranderingen inspelen. Dat zien jongeren anders: 'ze stellen zich (te) sceptisch op'. Collega's met veel onderwijservaring noemen als fasen in hun loopbaan: (A) oriënteren/ zoeken; (B) produceren/ontwerpen en (C) visie/ervaring met elkaar delen en anderen inspireren. Er worden ook fasen per verandering/ontwikkeling genoemd: (1) oriënteren, (2) verbreden, (3) verdiepen en van (a) kiezen van activiteiten/bewegingsvormen/thema's, (b) volgordes hierin kiezen en (c) aanpakkeuzes. Het sluit aan op de in paragraaf 7.3 beschreven loopbaanfasen van Arnold & Feldman.

Vrijwel allen vinden dat door het meer krijgen van routines meer ruimte voor experimenteren ontstaat. Bij veranderen verschilt onderling het referentiekader. Jongeren accepteren veranderingen eerder dan ouderen (zeggen de ouderen en jongeren zeggen graag te willen veranderen). Ouderen zeggen dat ze gevarieerder en flexibeler op veranderingen inspelen. Dat zijn jongeren anders: 'ze stellen zich sceptisch op'. Collega's die ervaring met veranderingen hebben zeggen dat deze nooit geleidelijk verlopen. Te drastisch ('het moet helemaal anders') en onvoldoende doordacht, te weinig ondersteuning en ruimte voor eigen invulling. Veranderen wekt daardoor altijd snel weerstand. Veranderen is volgens 60% van de groep een totaalgebeuren. Je verandert geleidelijk meerdere aspecten, maar in samenhang met de continuering van andere aspecten. Het geheel resulteert in een effect op het leren van leerlingen. Daarvan moet dan worden vastgesteld of dat 'naar tevredenheid' van de leraar én de leerling is. Is het effectiever of efficiënter?

Welke ontwikkelingen beïnvloeden het didactisch handelen?

Ontwikkelingen in de sport- en bewegingscultuur van de jeugd krijgen van iedereen aandacht. Bij allen geldt dat 'Sport breed en veelvormig wordt opgevat en door aanpassing van spel- en spelregels op leerlingen moet worden afgestemd'. Leerlingen krijgen een veelzijdig bewegingsaanbod. Activiteiten komen in 'voldoende' mate in meerdere lessen aan bod. Het criterium 'voldoende' is sterk verschillend en varieert van 50%-70% van alle leerlingen in een klas moeten wat geleerd hebben. Ook het 'wat' wordt verschillend benoemd. De één heeft het over 'een basketbalwedstrijdje' kunnen spelen (80%) en de ander heeft het over verschillende basketbalvaardigheden beter kunnen uitvoeren (20%). De één heeft de neiging een bewegingsprobleem bijvoorbeeld 'scoren' als uitgangspunt te nemen en meerdere manieren van scoren naar keuze te laten uitvoeren en de ander kiest voor het leren van bepaalde vaardigheden zoals de lay-up en probeert die te verbeteren. In de groep overheerst (90%) een mening die je 'sportgerichte bewegingseducatie' kunt noemen. Het gaat om het leren sporten én bewegen. Het leren oplossen van bewegings- en organisatorische of ontwerpproblemen binnen sportcontexten. Van de collega's noemt 40% hierbij ook het belang van transfer. Motorisch, sociaal en (meta-)cognitief leren vindt in samenhang plaats. Het motorische krijgt hierin prioriteit. Leerlijnen worden meestal thematisch geordend en aan elkaar gekoppeld.

Alle collega's vinden dat leerlingen ook moeten leren om steeds meer zelfstandig, alleen en samen, in sport- en bewegingssituaties te functioneren. Maar wel 'op eigen niveau'. Om dat steeds beter te kunnen moeten ze kennis en vaardigheden kunnen toepassen. Ze moeten 'leren hoe te leren'. Over die leerroute lopen de gedachten sterk uiteen.

Onderwijsontwikkelingen raken collega's alleen, als die ook de school aan de orde komen. Ze stellen zich dan meestal als volger op. Naar ervaringen van onderwijsontwikkeling en – onderzoek en ook de toepassing daarvan in ons vak gaat – en dat is ook bij opleiders het geval - in het algemeen weinig interesse. Een kleine groep inclusief de nét beginnende collega's (10%) is daar wel in geïnteresseerd. Door deelname aan projecten groeit die interesse sterk (80%).

Vierdejaars studenten hebben een vrij compleet en voldoende persoonlijke genuanceerd vakconcept en een sterk geloof in de juistheid van 'praktijkbeeld C'. Actief leren onderwijzen zien ze als een goede kapstok met voldoende variatie in uitvoeringsmogelijkheden. Ze passen liever het geheel in één keer en in enige mate toe dan deel voor deel. Een vakontwikkeling laten verlopen van 'praktijkbeeld A, via B naar C' vinden ze aannemelijk, maar onnodig. De groep collega's die ervaring met 'ALO'-projecten hebben opgedaan onderschrijven de mening van de studenten.

In welke mate en waardoor vindt individueel of samenwerkend leren plaats?

Vakleraren willen van elkaar leren. Velen hebben dat vanaf het begin en willen voortdurend ervaringen met elkaar delen. Een klein deel (15%) wil eerst een eigen weg zoeken. Het bevorderen van teamwerk wordt zowel door jongeren als ouderen nagestreefd. De behoefte aan samenwerkend leren is groot. Alles staat of valt met de opvatting over 'leren'. Als dat breed is (motorisch, sociaal én cognitief leren) en naar diepgang wordt gestreefd is die noodzaak tot het samen maken van afspraken erg groot. Het vereist dan planning op korte en lange termijn.

Samen overleggen is moeilijk te regelen. Het gebeurt meestal eventjes tussen de leren door. Als er overleg plaatsvindt moet voorkomen worden dat alleen organisatorische zaken ter sprake komen. Overleg langs drie lijnen: organisatie, inhoud en aanpak wordt door 75% als wenselijk gezien.

Samen doelgericht aan een één- of tweejarig project werken (20%) heeft veel effect en wordt als bijzonder zinvol en leerzaam gezien. Het projectonderwerp moet dan wel 'body' hebben en zowel inhoud, volgordes van bewegingsactiviteiten als aanpak/organisatie en scholing van elkaar omvatten. Het meer gaan werken met projecten wordt door iedereen als wenselijk gezien. In 65% van de gevallen sluiten die vakgerichte projecten bij het schoolbeleid aan. Wanneer schooltype- of leerjaarsteams vakoverstijgend functioneren is de kans op het verdwijnen van de vakontwikkeling groot. Dat wordt betreurd.

Bij een professioneel werkende en lerende sectie ontstaat teamgerichte vakontwikkeling in taken en beleidsplannen. Van de collega's vindt 40% dat dit bij hen school plaatsvindt. Er is bij 20% dan ook sprake van een 'lerende schoolorganisatie', een cultuur waarin het van en

met elkaar leren de boventoon voert.

Alle collega's geloven in de maakbaarheid van een 'krachtige' leerwerkomgeving voor henzelf én voor hun leerlingen. Elke schoolomgeving heeft daarvoor specifieke mogelijkheden en beperkingen. Het benutten van de kwaliteiten of competenties van elkaar, het verdelen van taken, het elkaar willen scholen is bij 20% aantoonbaar aanwezig. Voor ontwikkelingsgericht werken heb je, zeggen velen, in elke sectie wel minimaal één 'kartrekker' nodig en zo mogelijk een mix aan kwaliteiten.

Hoe 'sterk' is de persoonlijke positie in de school én die van de vaksectie?

In het algemeen zijn collega's tevreden met hun positie als vakleraar in de school. Bij 30% geldt dat er wel naar vakleraren of de vaksectie wordt geluisterd maar als het er op aan komt de wensen niet worden uitgevoerd. De positie van de sectie in de school is overigens volgens 80% van de collega's optimaal of zelfs 'sterk' te noemen. Veel sectieleden zijn in dat geval in bijna alle werkgroepen van de school vertegenwoordigd of doen veel taken in de school. Bij 30% functioneert het team vanuit het perspectief van een collega niet optimaal en vindt overleg te veel in de wandelgangen/informeel plaats. Het zijn vooral buiten de sectie liggende redenen die daarvoor 'schuld' dragen. Er wordt te weinig tijd voor gemeenschappelijk overleg beschikbaar gesteld of de schoolorganisatie ontmoedigt juist vakoverleg. In alle gevallen wordt de sfeer binnen de vaksectie 'goed tot zeer goed' genoemd. Allen zijn erg betrokken bij hun werk en zijn tevreden met hun werksituatie. De sectie toont als team vaak veel initiatief binnen de school en de schoolontwikkeling (85%).

Hoe wordt het werk ervaren 'zoals het is' en zoals het zou moeten zijn? Is er verschil tussen feitelijk en gewenst ervaren?

Vrijwel alle collega's zijn erg betrokken bij hun werk en zijn erg tevreden met hun werksituatie en werksfeer. Bij velen is ook nog wel de nodige ruimte voor verbeteringen. Jongere collega's maken een duidelijker scheiding tussen werktijd en privé-tijd dan de ouderen vroeger. Ze staan nu ook meer open voor switches naar andere organisaties of voor andere beroepskeuzes. Iedereen is gevoelig voor omgevingsinvloeden zoals de invloed van een slecht organiserende schoolleiding. Tussen het werkelijk ervaren 'zoals deze wordt ervaren...' en het ideaal ervaren van de werksituatie: 'zoals het gewenst wordt...', is bij 75% nauwelijks verschil. De meeste collega's (65%) stellen inhoudelijke ontwikkelingen in hun vak of in de school in de toekomst op prijs. Het functioneren in andere rollen of taken binnen de school wordt op termijn door 55% geambieerd. Er is hierin geen verschil tussen man of vrouw. Jongeren ambiëren dit meer dan ouderen,

Naast de onderzoeker hebben twee opleiders de juistheid en volledigheid van de beschrijving op basis van de interviewsamenvattingen van de collega's beoordeeld. Elke uitspraak in dit verslag is een 'aspect'. Over vijf 'aspecten' in de beschrijving was verschil van mening. De onderzoeker heeft deze geherformuleerd. Over die bijstellingen én de rest van de beschrijving is consensus.

9.6 Conclusies en aanbevelingen (PROP)

De centrale vraag in dit onderzoek luidt.

Vindt er in het perspectief van een vakleraar in de loop van de beroepsloopbaan professionele ontwikkeling of verandering plaats en waardoor vindt dat plaats? Zijn er kenmerkende verschillen tussen het leren en veranderen bij beginnende, ervaren en zeer ervaren lesgevers?

Elke vakleraar vindt dat in de loop van de beroepsloopbaan professionele ontwikkeling of verandering plaatsvindt. De mate van ontwikkeling is afhankelijk van:

- de mogelijkheden tot samenwerkend leren in het team,
- het regelmatig projectmatig willen en kunnen werken,

- teamcondities zoals spreiding van expertise en kwaliteiten (denker, doener, ontwikkelaar, begeleider), aanwezigheid van een 'kartrekker' en een randvoorwaarde als 'wekelijks 'fysieke' tijd voor ontwikkeling krijgen'

Er moet kortom ook in de werksituatie sprake zijn van een krachtige leerwerk omgeving. Er zijn – bij het tweede deel van de vraag - onderlinge groepsgebonden kenmerkende verschillen die niet alleen van de mate van onderwijservaring afhangen. We hebben deze hiervoor genoemd.

In *paragraaf 1.2* zijn acht ontwikkelingslijnen beschreven. Zijn ze herkenbaar in de uitspraken van de vakcollega's over hun ontwikkeling tijdens hun loopbaan? Zie figuur 3.

Ontwikkelingslijn 1. We beschouwen meervoudige sport- en bewegingscompetentieontwikkeling als kern van het vak 'onderwijs in sporten en bewegen'.	De geïnterviewde vakleraren vertonen veel kenmerken van 'praktijkbeeld C'.
Ontwikkelingslijn 2. We baseren ons op een vanaf het begin van de jaren zeventig in ontwikkeling zijnde Praktijktheorie 'met een grote P' die door vele collega's, opleiders en studenten al jarenlang is ontwikkeld en uitgetoetst.	Voor zover de collega's aan de projecten hebben deelgenomen wordt veel aan deze 'praktijktheorie met grote P' gerefereerd. Dan ook ontstaat een impuls voor de ontwikkeling van de eigen verdere praktijktheorie.
Ontwikkelingslijn 3. Toepassen van het onderwijsleermodel 'actief leren onderwijzen' in opleiding en school als voorbeeld van een stimulerende leer- en sport of leerwerk omgeving.	Voor zover collega's er in projecten mee en aan gewerkt hebben is de waardering voor deze aanpak erg groot. Er is door het werken ermee veel van geleerd.
Ontwikkelingslijn 4. Ontwikkelen kent in ons vak vier richtingen die alleen of samen kunnen voorkomen: (1)ontwikkeling in onderwijsleerinteracties gericht op verbreden of verbreden én verdiepen (beperkte of ruime omgangontwikkeling), (2) teamgerichte vakontwikkeling, (3) schoolgerichte ontwikkeling en (4) extern gerichte vakontwikkeling.	Alle ontwikkelingsrichtingen zijn in deze groep te vinden. De meesten richten zich intern en bij deze groep werken veel vaksecties of leerteams optimaal. Dat wordt als essentieel voor verdere vakontwikkeling gezien.
Ontwikkelingslijn 5. Onderwijs beoogt lerenden wendbaar te laten functioneren. <u>Duaal leren</u> veronderstelt elkaar aanvullend of op elkaar afgestemd leren. Lerenden leren 'sporten en bewegen' maakt <u>leren van transfer</u> noodzakelijk.	Dit besef is bij een deel van de groep aanwezig. Het bewust worden van en expliciteren van schema's/modellen, werkpatronen en vuistregels is bij een groot deel van de groep in ontwikkeling.
Ontwikkelingslijn 6. Ontwikkelen op een werkplek zou je samen moeten doen. Professioneel werkende en lerende teams zijn voorwaarde voor continue vakontwikkeling.	Bij velen wordt 'samenwerkend leren' in een team gepromoot. Het overlegprobleem en het beschikken over wekelijkse ontwikkeltijd is bij de meesten een probleem.
Ontwikkelingslijn 7. Samenwerkend leren in een team gebeurt het beste op basis van een (leer)project.	Het samen beleid maken in de vorm van een project vindt weinig plaats. De teamsamenstelling met bijbehorende verdeling aan kwaliteiten en/of het ontbreken van 'kartrekkers' worden als belangrijke belemmeringen gezien.
Ontwikkelingslijn 8. Projectmatig werken beperkt zich niet alleen tot een gebeuren in een vaksectie. Een systematische vakontwikkeling vindt plaats binnen netwerken of cellen die kunnen bestaan uit vakleraren, trainers, studenten, leerlingen en/of opleiders.	Systematische vakontwikkeling is velen niet bekend en moet al doende geleerd worden.

Figuur 3. Overzicht van ontwikkelingslijnen in PROP.

Conclusie en aanbeveling 1

De nadruk in de vakontwikkeling ligt op het persoonlijk vakmatig ontwikkelen op basis van een goede omgang met leerlingen. Het is een sterk praktijkgerichte en intern gerichte ontwikkeling. Voor vernieuwend leren zorgen primair vooral de vakcollega's in de school. Secundair kan het ook gaan om een publicatie die inspireert of een onderwijsontwikkeling die aanspreekt. Het zien hoe zoiets praktisch werkt inspireert en niet de theorie erachter. De veranderingen in aanbod (het 'wat') krijgen meer aandacht dan die in de aanpak (het 'hoe').

Leerprojecten die systematisch ontwikkeld kunnen worden en het totale lesgeven omvatten (inhoud, aanpak en ontwikkeling of scholing) worden als belangrijke aanjagers gezien, maar zelden toegepast.

Conclusie en aanbeveling 2

Allen beschouwen het vak als een leervak waarvoor kinderen gemotiveerd moeten worden. Afwisselend beleven, leren en leren hoe te leren motiveert hen het meest. Activiteiten zelf zijn intrinsiek motiverend en bieden bij toepassing in eindvormen mogelijkheden voor meer zelfstandig en zelfsturend leren. Conceptueel (welke opvattingen zijn belangrijk?) en praktisch handelen moeten in samenhang vorm en inhoud krijgen. Dit maakt duidelijk welke schema's/modellen, werkpatronen en vuistregels de vakleraar belangrijk vindt en die deze leerlingen kan leren toe te passen. Ze maken het 'leren hoe te leren' mogelijk.

In masterclasses of leernetwerken kunnen opleiders en vakleraren samen onderwijs-ontwikkelingen op hun bruikbaarheid voor het vak onderzoeken en op mogelijkheden toetsen.

Conclusie en aanbeveling 3

'Praktijkbeeld C nastreven' is bij alle vakcollega's dominant aanwezig. Het ontwerpen van gevarieerde leerroutes verhoogt het op-maat-werken. Die routes richten op (1) leren sporten en bewegen en (2) leren hoe te leren sporten en bewegen voor zichzelf en anderen. Het vereist een complexe didactische aanpak die veel energie en ontwikkeling vereist. Het samen ontwerpen van leerroutes (thematische leerlijnen) zorgt voor onderlinge afstemming en het leren van elkaar door zowel vakleraren als lerenden.

In vaksectieoverleg is het per keer bespreken van onderwerpen uit drie lijnen daarom aan te bevelen: een organisatie-, programma- en aanpaklijn. Dit zorgt voor een meer evenwichtige en meer compleet vakontwikkeling.

Conclusie en aanbeveling 4

De opvatting van vakleraren over het eigen 'leren' correspondeert met die kijk op het 'leren van leerlingen': leren is breed, met diepgang en gevarieerd. Zowel in de werksituatie als in de onderwijssituatie kunnen potentieel 'krachtige' leer-werk- of leer- en sportomgevingen gecreëerd worden. Onderwijs streeft naar maatwerk bij het leren en vakontwikkeling vereist ook een zelf geregeld maatwerk bij de ontwikkeling. Vakleraren ontwikkelen zich namelijk ook in verschillend snelheden en op verschillende niveaus.

Het delen van ontwikkelingservaringen in workshops op studiedagen werkt grensverleggend. Ook investeren in 'professioneel werkende en lerende teams' loont en brengt vakontwikkeling tot bloei.

Conclusie en aanbeveling 5

Alle collega's zijn 'op leren ingesteld' en 'bereid dynamisch in ontwikkeling te blijven'. Vrijwel allen rapporteren – en dat gebeurt in elk onderwijstype op elk niveau – geven aan dat hét knelpunt de factor 'tijd' is. Een schoolorganisatie die vaak pretendeert professioneel te werken geeft werknemers een dagdeel per week voor (werk)overleg en ontwikkeling.

In dat geval geeft de verdere ontwikkeling naar of van 'praktijkbeeld C' het meeste werkplezier.

Hoofdstuk 10 Conclusies, aanbevelingen en discussie

10.1 Effecten van ontwikkelingslijnen

In hoofdstuk 1 beschreven we ontwikkelingslijnen en –topics die als rode draden respectievelijk als aandachtspunten bij het ontwikkelingswerk in de verschillende projecten een rol hebben gespeeld. Zijn de ontwikkelingslijnen voldoende geëffectueerd?

Ons basisidee was....

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

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

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

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

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

Dat betekent voor de projecten het volgende...

1. We nemen 'praktijkbeeld C' als richtpunt voor vakontwikkeling.

In LBO en TGFAL is samengewerkt met vakcollega's die allen (dichtbij) 'praktijkbeeld C' zaten. Ze staan open voor de modeltoepassing van 'ALO'. De effecten op het gedrag zijn aanzienlijk. De leereffecten bij lerenden zowel op het gebied van 'leren sporten en bewegen' als 'zelfstandig alleen en samen bewegen' zijn – over een jaar gemeten – groot. In OMALO

In OMALO varieerde de praktijkbeelden van 'A t/m C'. Hoewel de meeste collega's een open houding aannamen ten aanzien van het model ALO scoorden de 'C'-collega's significant beter in de toepassing. Van de A-B-groep probeerde 10% een jaar later de ideeën nog steeds in praktijk te brengen. Van de C-groep was dat 30%.

2. In meerdere projecten ontwikkelden we onze 'Praktijktheorie'. Het al doende ontwikkelen van een praktijktheorie in projecten waaraan veel collega's en studenten meedoen is lonend. In 'Didactiek voor Sport en Bewegen' (2006) en 'Beleid in bewegen'(2004) is die ontwikkeling tot dan beschreven. Op basis van de ervaringen in het afgelopen jaar is meer onderzoek én ontwikkelingswerk nodig op het gebied van 'leren leren' c.q. encenerings- themagebieden en –thema's. Met name ten aanzien van: 'hoe zeg ik het de leerling?'. Met enkele vakcollega's wordt een spelboek voor VO- bovenbouwleerlingen en MBO-Sport en Bewegen-studenten gemaakt. In dit project wordt opnieuw onderzoek en ontwikkeling met elkaar afgewisseld.

3. We onderscheiden in de professionele ontwikkeling van vakleraren vier gerichtheden.

- a Ontwikkeling van omgang met lln. en collega's en praktische vak- ontwikkeling in onderwijsleeracties.
- b Theoretische vakontwikkeling in concepten
- c Teamgerichte vak- en/of schoolontwikkeling in taken en actieplannen

d Extern gerichte vakontwikkeling in coachacties en inhoudelijke beleidstaken

De nadruk in de ontwikkeling ligt op a. Allen zijn daar bewust mee bezig. B komt op de tweede plaats, maar speelt een wat minder nadrukkelijke rol. De mate van aandacht hangt van het kritisch-zijn en reflectievermogen van de collega af. Alle collega's zijn tevreden over hoe het team kán werken. In de praktijk staan echter veel belemmeringen optimale teamontwikkeling in de weg en d is voor een zeer kleine groep interessant en vooral voor beleidsmatig geïnteresseerden. Dus: maak ontwikkelingsruimte, zorg voor een dagdeel gezamenlijke ontwikkeling en kies als vaksectie voor een éénjarig leerproject waarin zowel inhoud als aanpak stevig aan bod komen. Ga met elkaar de zaal in, geef elkaar workshops en practica en maak al doende een module ('basketbal voor leerjaar 1 t/m leerjaar...').

4. Toepassing van een vernieuwend onderwijsconcept: het actief leren onderwijzen (ALO). Alle deelnemers groeien tijdens de uitvoering van het model. Het wordt als inspirerend ervaren. Opvallend is de mate van toepassing – bij hun beste klas – door vierdejaars LIO-studenten. De gemiddelde toepassing van hen is op 'ervaren vakleraar C'- niveau. Het model is beschreven in 'Actief leren onderwijzen' (2005). We beschikken over veel leerlingenmateriaal om hen te 'leren' én te 'leren leren' nader toegespitst in schema's/modellen, werkpatronen en vuistregels die van de didactiek van de vakleraar zijn afgeleid (Slim spelen (2001), Basketbal en handbal-CDRom (2004), Edu'actief CDRom: slim spelen (2007), 'hulp bij zelfontwikkeling' als CDRom in bovengenoemd boek voor het ontwerpen van modules, lessenreeksen én leermiddelen.

5. Er zijn in Nederland twee consistente en coherente praktijktheorieën ontwikkeld (CALO-Zwolle én ALO-Groningen) die ook in die opleidingen over het algemeen in theorie en praktijk worden toegepast. Wij richten ons op 'sportgerichte bewegingseducatie': een beetje beter leren voetballen én leren spelen, beter leren judo'en én vechtsporten, ...

Leren sporten en bewegen gebeurt op school én in de sport. De essentie van een sport wordt overgenomen én vertaald naar leerlingen. Het is een duaal leren, gericht op transfereffecten. Concrete transfereffecten zijn maar beperkt gerealiseerd. Het eerst ontwikkelen/bewust worden en maken van schema's/modellen, werkpatronen en vuistregels kost zeker een jaar. Bij collega's die twee jaar in de projecten hebben geparticipeerd vindt enige toepassing plaats.

6. Het gaat om het creëren van professioneel werkende en lerende teams. Alle in de projecten betrokken teams tonen minimaal negen van de elf kenmerken. Vaksecties in 'praktijkbeeld C' streven dit na, maar 40% realiseert het. De schoolorganisatie belemmert continue vakontwikkeling of geeft prioriteit aan schoolontwikkeling. Het 'ontwikkelen gebeurt in de wandelgangen' en tussen alle bedrijven door. Het gaat daardoor heel langzaam. Alles hangt af van de ontwikkelingskwaliteit één of twee 'kartrekkers'.

7. Ontwikkelen gebeurt bij voorkeur in een project van één of twee jaar dat door een team samen wordt uitgevoerd. Het projectonderwerp richt de aandacht. Zowel in de opleiding als in de praktijk vindt 'leren en ontwikkelen' plaats op basis van een cyclisch en spiraalsgewijs verlopend leerproces van: ervaren/doen – evalueren/reflecteren – theoretiseren/ conceptualiseren – experimenteren/plannen en leermiddelen maken. Het ratjetoe aan te ervaren aspecten wordt door de projectkeuze gericht. Er is beleid.

Het gebeurde in onze projecten. In OMALO (Ontwikkelen van Modules gericht op Actief leren Onderwijzen): vierdejaars student-werkveldcoach-opleider;

In LBO (Leergang Bewegingsdidactisch Ontwerpen): leernetwerk van vakcollega's én opleiders;

In TGFAL (Teaching Games For Active Learning): duo's van vakcollega/trainer en opleider, een projectgroep van opleiders en een internationaal leernetwerk.

Tevredenheid over verloop en opbrengst is in al deze groepen erg groot ondanks dat de ontwikkeling in kleine stappen met kleine successen verloopt.

8. Ontwikkelen door projecten maakt van een team een leernetwerk die bij voorkeur bestaat uit vakcollega's, opleiders en studenten. Bundel al het potentiële vakmanschap en zorg voor een afwisselend proces van ontwikkelen en onderzoeken. Het blijkt te werken. De wijze van ontwikkelen en onderzoek doen vereist specifieke kennis en vaardigheden die al doende en door zelfstudie moet worden ontwikkeld of door verdere universitaire onderwijskundige scholing moet worden verkregen.

Binnen de projecten is de uitvoering op dit punt erg wisselend geweest. Opleiders hebben net zoveel expertise als vakleraren. Die expertise zou meer moeten zijn.

We hebben ze ontwikkelingslijnen genoemd en binnen elke ontwikkelingslijn hebben we gedwerkt met ontwikkelingstopics of 'kapstukken voor het veranderen'. Ze zijn in hoofdstuk 1 t/m 8.1 omkaderd te vinden.

10.2 Toepassing van topics. Standpunt vanuit wentelwijken.

In welke mate zijn de ontwikkelings- en onderzoekstopics in de projecten voldoende gerealiseerd? Naast het didactisch jojo'en (*hoofdstuk 3*): de op-en-neer-beweging tussen didactische opvattingen én didactisch handelen in de praktijk en het 'pendelen' (*hoofdstuk 4*): de heen-en-weer-beweging of aandachtverschuiving van leraar en lerende van het ene aspect naar het andere, is een derde didactische kernactie van belang: het 'wentelwijken'. Het gaat hier om het van bovenaf kijken naar de dagelijkse werkelijkheid van sporten en bewegen en het je afvragen: wat, hoe en waarom het zo gebeurt en hoe lerenden en leraren dat samen bevalt. Een zaak van reflectie met mogelijk vergaande consequenties tot herbezinning of anders gaan handelen. We wentelwijken en analyseren en komen op basis van de resultaten in de verschillen projecten tot de volgende conclusies.

Topics in hoofdstuk 1 en 2: zijn allen toegepast en werkten naar voldoening. Topics in hoofdstuk 3 en 4: zijn allen toegepast. Het topic van 3.4 'zicht krijgen op eigen opvattingen en die van anderen' hangt mede af van de overleg en discussiefrequentie. Die is te laag geweest. De beschikbare 'ontwikkeltijd' (het 3.2 topic) is in TGFAL bij zowel ontwikkelaars als onderzoekers een probleem geweest. Dat speelt eveneens bij veel coaches in OMALO.

Topics in hoofdstuk 5 en 6. 'Professioneel werkend en leren'(topic 5.1) is door alle teams en leernetwerken in alle projecten nagestreefd en zeer redelijk geslaagd. Het formuleren van tot 'samenwerkend leren' leidende taken geldt voor alle bij ontwikkelingswerk betrokken vakleraren, opleiders, studenten en leerlingen. We zouden ze aan elkaar moeten geven.

Vrijwel alle kenmerken van 'professioneel werkende en lerende teams' (*zie paragraaf 5.1, deel 1*) zijn op de leernetwerken in de verschillende projecten van toepassing. Als voorbeeld: tabel 1.

- 1 Het team maakt één- of tweejarige actieplannen
- 2 Er wordt systematisch aan het vakwerkplan i.c. modules gewerkt.
- 3 Er is een gemeenschappelijk uitgeschreven vakconcept met beschreven individuele varianten.
- 4 Taken worden verdeeld en kwaliteiten benut. Onderzoeken, ontwikkelen en implementeren wordt doordacht uitgevoerd.
- 5 Er is zo mogelijk wekelijks een goed georganiseerd werkoverleg waarin zowel organisatorische, inhoudelijke zaken als de onderwijsaanpak regelmatig en systematisch aan bod komen.
- 6 Samenwerkend leren met speelruimte, meerdere kwaliteiten, veranderen met visie, in samenhang en beheersbaar (systematisch, te volgen, te vertalen)
- 7 Er wordt aan netwerken binnen en buiten de eigen organisatie gedaan.
- 8 Voert een eigen wervings- en scholingsbeleid.
- 9 Beschikt over faciliteiten zoals tijd voor ontwikkeling, scholing en ondersteuning.
- 10 Team beschikt samen over de volgende kerncompetenties: (a) reflecterend onderzoeken; (b) ontwikkelen van concepten naar/van praktijk; (c) ontwikkelingen signaleren en in acties concretiseren; (d) teambeleid maken: van theorie naar praktijk en terug.

Vrijwel alle kenmerken zijn in de projecten van toepassing. Kenmerk 5 ontbreekt bij TGFAL en LBO en 9 bij LBO.

Kenmerk 5. Overleg bij TGFAL varieert van drie tot zes keer per jaar. Overleg bij LBO één keer in deze zes weken.

Kenmerk 9. Alle kosten worden zelf opgebracht. Het laatste punt is niet erg relevant. Het eerste wel en daar wordt in verschillende paragrafen opmerkingen over gemaakt.

Topics in hoofdstuk 7 en 8.1: zijn allen op één naar gerealiseerd. Het afwisselend ontwikkelen en onderzoeken leverde in de onderwijspraktijk problemen op. Onderzoek was vaak niet 'krachtig' genoeg om zekere oordelen te geven. Het ontwerpen van PlanDoCheckAction-cycli kan dat wellicht verbeteren. We komen tot de volgende conclusies en aanbevelingen.

10.3 Is professioneel ontwikkelen haalbaar?

Wat moet er gaan gebeuren binnen het onderwijs in 'sporten en bewegen'? Op basis van de projectresultaten zijn de volgende acht conclusies geformuleerd en aanbevelingen gedaan.

Conclusie en aanbeveling 1

Ons vak blijkt door de meeste collega's niet als een écht leervak te worden gezien omdat de meeste condities voor leren bij hen ontbreken. We moeten leraar in 'categorie C' willen worden. Onze missie is: 'leerlingen leren slim, sportgericht en zelfstandig sport-/ bewegings- en ensceneringsproblemen op te lossen'. Het gaat om het leren van relatief grote leereenheden die onder de volgende leercondities plaatsvinden:

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

Beleven-leren-leren leren is en blijft de kern in leerprojecten.

Conclusie en aanbeveling 2

In OMALO, TGFAL en LBO is in het onderzoeksdeel de onderliggende praktijktheorie gebaseerd op (**paragraaf 8.1.2**) 'gefundeerde theorieontwikkeling', een cyclisch en spiraalsgewijs verlopend proces van

- ontwikkelen van 'beter of ander' onderwijsgedrag
- onderzoeken van en reflecteren op proces en product
- theoretiseren op praktijk- en fundamenteel niveau
- ontwikkelen van plannen en middelen

De ontwikkeling van de vakdidactiek zou in een opleiding als een theoretisch-praktische eenheid vorm en inhoud moeten krijgen. Eén Praktijkdidactiek (met een grote P). Alle opleiders moeten dat willen onderschrijven en naar handelen. In onze opleiding bestaat hierover een redelijke consensus. Theorie en praktijk vertonen op hoofdlijnen samenhang in hun toepassing. De vakdidactiek moet voortdurende samen ontwikkeld worden ook omdat velen van ons voor het functioneren als opleider hier onvoldoende praktische en theoretische scholing in hebben gehad. Door vormen van samenwerkend leren kunnen we onszelf daarin ontwikkelen, er vakcollega's in scholen én de Praktijktheorie (met die grote P) blijven ontwikkelen.

Het ontwikkelen van een spelconcept op basis van transfer bij doelspelen is een didactisch inhoudelijk thema en draagt bij aan vaktheoretische ontwikkeling. We benaderen het als een onderwijsontwikkelings- of actieonderzoek en nemen het in het vervolgproject op.

Conclusie en aanbeveling 3

Binnen het HIS komt naar verwachting een lectoraat 'actieve leefstijlontwikkeling'. Ons vervolgproject zal daarin moeten passen en we zien dat als volgt.

Het doel van onderwijs in 'sporten en bewegen' is: leerlingen leren zelfstandig (alleen en samen), sportgericht en slim bewegings- en ensceneringsproblemen op te lossen. Het gaat om het versterken

of ontwikkelen van een positieve bewegingsattitude én gedrag waaruit blijkt dat iemand in het dagelijks bestaan graag en veel fysiek actief wil zijn en in ieder geval in de vrije tijd graag wil sporten en bewegen. Dit onderwijs richt zich daarmee op één aspect van een gezonde leefstijl. Op welke manieren wordt die attitude en dat gedrag beïnvloedt. Door het volgende na te streven:

- een breed en veelzijdig aanbod van sport- en bewegingsactiviteiten in de schoolloopbaan van kinderen,
- leren sporten en bewegen én leren hoe je jezelf (en anderen) beter kunt leren sporten en bewegen (het leren leren).

Sporten en bewegen op school is de beste plaats om alle kinderen te bereiken én de vakdocent de ideale figuur om dat binnen én buiten de school te promoten. 'Buiten de school' houdt een aanbod aan sport- en bewegingsactiviteiten in, dat niet alleen een (keuze)plicht aanbod is, maar ook bestaat uit een vrije keuzeaanbod in de vorm van schoolsport. Schoolsport zijn alle door de school of sportorganisaties georganiseerde activiteiten die aansluiten op het schoolrooster en bedoeld zijn voor die specifieke groep schooljeugd. Een stap verder gaan de 'buurtsportactiviteiten'. Deelname staat open voor alle jeugd in een wijk. Vakdocenten, buurthuiswerkers en trainers werken samen bij het maken van een aanbod en het begeleiden van de jeugd daarbij. Zowel binnen de school- als buurtsport is het gewenst dat de jeugd doelgroep inspraak heeft in het wenselijke aanbod en nadrukkelijk bij de organisatie en begeleiding wordt betrokken. Een samenwerkingsverband tussen vakdocenten/school, sporttrainers/sportorganisaties, ouders, gemeente en GGD is aan te bevelen om de activiteiten financieel dekkend te maken en optimaal gebruik van alle mogelijkheden (o.a. van accommodaties) te maken.

In de projecten 'Teaching Games for Active Learning' en 'OMALO' wordt het 'actief leren onderwijzen' gepromoot met als doel leerlingen tot een meer zelfstandige, zelfsturende en actieve aanpak van het eigen sporten en bewegen te brengen. De kern is: het veranderen van sport- én bewegingsgedrag van de jeugd door een meer motiverende en actief lerende benadering van de jeugd zelf bevordert een positieve bewegingsattitude en daarmee de kans op een 'actieve leefstijl' en op het gebied van 'actief sporten en bewegen'.

In OMALO en TGFAL bleef het maken van taken voor de korte en vooral voor de lange termijn beperkt. Taken reguleren de mate van zelfstandigheid en daarvoor passen leerlingen schema's/modellen, werkpatronen en vuistregels (ofwel ze leren-leren) toe die leraren ook zelf toepassen en voor hen vertaald hebben. Die explicitering, vertaling en daadwerkelijk gebruik op het juiste moment en in de tijd – als onderdeel van een leerroute – kán nog veel beter.

Het verdient aanbeveling om in een vervolgproject het ontwerpen van leerroutes voor 'leren leren', door de jaren heen én binnen één leerjaar nader uit te werken. Daarin is opnieuw het samenwerken met vakcollega's die al in de projecten hebben gefunctioneerd en het model 'ALO' grotendeels toepassen van belang. We kunnen dan bij één van hun klassen gedurende twee jaar nagaan hoe dat 'leren leren' zich ontwikkelt. Bovendien observeren en interviewen we uit zo'n groep tien at random gekozen leerlingen eveneens gedurende twee jaar hoe ze hun zelfstandigheid doordat 'leren leren' ontwikkelen en hoe hierdoor hun motivatie van het 'sporten en bewegen' verandert. We vormen netwerken van een vakleraar met twee opleiders. We komen maandelijks bij elkaar. De school is bij voorkeur in of in de buurt van Groningen. Producten en ervaringen in de drie netwerken worden met enige regelmaat uitgewisseld.

Samenwerking in ontwikkelingsonderzoek met andere instituten kan door bijvoorbeeld: onderzoeksinstrumenten te valideren, vergelijkbaar onderzoek uit te voeren of conceptontwikkeling in de vorm van publicaties. We kiezen voor de laatste mogelijkheid.

Samen met de Universiteit/hogeschool van Leuven en University of Worcester gaan we werken aan een publicatie over 'speltransfer' bij doelspelen. We gebruiken ook hier het 'leren leren' als breekijzer voor een meer actief leren onderwijzen/trainen van lerenden/sporters.

Samen met university of Worcester wordt aan een spelartikel gewerkt dat in de vorige projecten als 'good practice'-voorbeeld is gebruikt. We proberen het te publiceren in het vakblad 'British Journal of Teaching in PE'.

Samen met de eindredactrice van 'Sportunterricht' verschijnt in 2008 een 2^e spelthema- nummer met het 2^e artikel van 'slim voetballen' als 'good practice'- voorbeeld.

Van onze vorige projecten wordt een Engels- en Duitstalige samenvatting gemaakt en verspreid.

Een aankondiging van het vervolgproject wordt op de AIESEP-site opgenomen.

In 2008 nemen we deel aan de AIESEP-conferentie in Vancouver over TGFU en presenteren daar onze ontwikkelingsonderzoeken tot dan toe.

Eén van ons neemt deel aan het overleg met de taskforce group TGFU van AIESEP.

Er wordt contact gezocht met de Universität von Duisburg (Naul) en Heidelberg (M Emmert) voor samenwerking/uitwisseling van ervaringen bij conceptontwikkeling of (deel)- onderzoeken.

Conclusie en aanbeveling 4

De opleidingsdidactiek wordt door een deel van onze studenten herkend en erkend als model voor het onderwijs dat ze straks zelf in de school kunnen gaan toepassen. Het opleidingsmodel is straks het onderwijsmodel dat ze in de eigen schoolpraktijk kunnen toepassen zoals het model 'actief leren onderwijzen (ALO)'.

De leercyclus 'doen – reflecteren – theoretiseren – experimenteren' wordt gericht door een projectinhoud bijvoorbeeld 'actief leren onderwijzen' en binnen een leerwerk omgeving die dezelfde kenmerken heeft. Het model wordt op (LIO-)trajectniveau toegepast als voorbeeld van hoe die toepassing ook in de school kan plaatsvinden.

Door ook in de opleiding te pendelen tussen 'beleven-leren-leren leren' wordt die bewustwording duidelijker mits opleiders het daarvoor ondersteunende rolgedrag vertonen.

De in de opleiding door een aanstaande vakleraar te leren schema's/modellen, werkpatronen en vuistregels ('leren leren') zijn afgeleid en deels dezelfde die leerlingen moeten kunnen toepassen voor hun 'leren leren'.

Het onderzoek van het 'LIO-traject' in de periode 1999-2003 heeft bewezen dat die bewustwording realiseerbaar is. De opzet, inhoud en aanpak van het VO/LIO-traject wordt om die reden gecontinueerd.

Conclusie en aanbeveling 5

Vakontwikkeling verloopt het meest optimaal in een leerproject van een team (vaksectie, leerjaar- of afdelingsteam), bij voorkeur binnen de school en anders buiten de school in een (leernet)werk van vakcollega's.

In netwerken van opleider-werkveldcoach-student of opleider-vakleraar worden éénjarige leerprojecten uitgevoerd op basis van een innovatief onderwijsconcept bijvoorbeeld 'actief leren onderwijzen'. We accentueren hierin het maken van taken, het 'leren leren' en het ontwerpen van leerroutes.

Vakontwikkeling is vooral een praktisch gebeuren, een al doende ontwikkelen. Het elkaar in workshops, lessen of demonstraties met leerlingen showen 'hoe het ook kan' wordt het meest gewaardeerd en is het meest effectief. Concrete producten zoals plannen en leermiddelen kunnen dat ondersteunen.

OMALO en TGFAL worden in leernetwerken met participatie van vakleraren, studenten (deels) en opleiders vervolgd. De concrete en praktische inslag wordt meer benadrukt.

Conclusie en aanbeveling 6

Vakontwikkeling is een zaak van vakleraren én opleiders. Die systematische ontwikkeling en samenwerking komt in het algemeen moeizaam van de grond en beperkt zich tot incidentele en op zichzelf staande projecten. De ontwikkelingen worden maar in zeer beperkte mate in publicaties opgenomen.

Opleidingen moeten structureel in leernetwerken de eigen deskundigheid én de vak- ontwikkeling vorm en inhoud zien te geven. Publiceren en presenteren van ervaringen is verplicht. In de komende cursus worden drie leernetwerken geformeerd die vakontwikkeling nastreven.

Alle onderzoekers geven minimaal één workshop aan collega's en met dit innovatieve concept, publiceren éénmaal per jaar in de vakbladen 'Lichamelijke Opvoeding'(Nederland) en 'Tijdschrift voor lichamelijke opvoeding'(België) en – zo mogelijk gezamenlijk – in een engels- of duitstalig vaktijdschrift.

Conclusie en aanbeveling 7

Ontbrekend(e) leren en samenwerken binnen een vaksectie is de grootste rem op onze vakontwikkeling. Een vaksectie moet jaarlijks een intern project willen uitvoeren gericht op inhoudelijke vernieuwing of vernieuwing in aanpak/organisatie, waarbij samenwerkend leren / elkaar scholen uitgangspunt is. Daarvoor moeten randvoorwaarden aanwezig zijn, zoals:

- ontwikkeltijd van een ingeroosterd dagdeel per week,
- frequent werkoverleg op dat dagdeel,
- geven van workshops/cursussen aan elkaar en anderen,
- schrijven van interne notities of artikelen; dit scherpt de gedachten over wat gewild wordt,
- volgen van congressen en studiedagen,
- ontwerpen van plannen en leermiddelen: maken van modules.

Als projectteam beschouwen we ons als een 'vaksectie'. Voor ons gelden dezelfde randvoorwaarden die allen gerealiseerd moeten worden om vervolgprijzen van start te laten gaan.

Conclusie en aanbeveling 8

Vakontwikkeling is vooral gericht op:

- sport- en bewegingsvormen en *niet* de aanpak van het onderwijs,
- wat in het onderwijs in 'sporten en bewegen' zelf actueel wordt gevonden en *geen* antwoorden op wat in het onderwijs (nationaal en internationaal), het sport- en bewegingsgedrag van de jeugd en de sport- en bewegingscultuur zich feitelijk ontwikkeld.

De vakwereld moet zich met beide meer/veel nadrukkelijker gaan bezig houden door het organiseren van 'ontwikkelingsconferenties' en buiten-de-grenzen-tredende publicaties in ons vakblad.

In een historische en inhoudelijke analyse van de vakontwikkeling in Nederland vanaf 1970 tot heden zal worden geprobeerd die ontwikkelingslijnen en beperkingen scherp aan te geven en een stand van zaken- analyse uit te voeren. Titel project: DIDOLO, 'Didactische Ontwikkeling van de Lichamelijke Opvoeding' in Nederland. Uitvoerders: dr. Harry Stegeman, lector Windesheim en dr. Edwin Timmers, opleider in Groningen.

Ook opleiders behoren een actieve bijdrage aan vakontwikkelingen te leveren. We geven zo mogelijke op deze basis meerdere masterclasses per jaar.

Vijf opleiders, twee vakleraren en de projectleider ontwerpen in de komende cursus samen een spelboek voor MBO/Sport en bewegen-opleidingen en VO-leerlingen in de bovenbouw daarvan. Centraal daarin staat het 'leren leren' van de lezers. Het boek wordt ook in het Duits vertaald. Titel project: SPELO, 'SPElend Ontwikkelen'.

Conclusie en aanbeveling 9

Er is geen of nauwelijks verantwoordingsdruk voor teams, vaksecties en vakcollega's. Als er geen ongelukken gebeuren kunnen we alles doen. Kerndoelen en eindtermen zijn niet regulerend. Er is geen controle of verantwoordingsplicht dan alleen - soms - een schoolinterne verantwoording. Beroepsvisitaties (door KVLO én ALO's) in combinatie met een keurmerktoekenning kunnen de kwaliteit van het vak positief beïnvloeden.

De opleiding wordt geadviseerd het bij het KVLO-bestuur aan te kaarten.

Conclusie en aanbeveling 10

De projecten zijn onderwijsontwikkelings- of actieonderzoeken. Afwisselend is per lokatie sprake geweest van onderzoeken en ontwikkelen en datzelfde geldt het onderzoek naar wat op al die lokaties is gebeurd. Onderwijs wordt als een holistisch of totaalgebeuren gezien. Het geheel leidt tot een zekere mate van veel, diepgaand en gevarieerd leren bij lerenden (leerlingen of studenten). Bij OMALO, LBO en TGFAL hebben we geconstateerd dat vakleraren en trainers op HBO-niveau in staat zijn om zich het complexe 'actief leren onderwijzen' redelijk snel eigen te maken. De praktijkbeeld C-collega's het snelst en het beste. Ook studenten hebben die kwaliteit. Op dit punt scoren ze zelfs vaak

beter dan de vakleraren in de school. Alleen bij TGFAL zijn we het effect van 'ALO' als totaalaanpak op leerlingen/sporters nagegaan. De leereffecten zijn significant zowel op het gebied van 'beter leren bewegen' als 'leren leren' terwijl die aanpak nog niet perfect is. Een activerende didactiek zorgt voor meer actief leren van lerenden. Die samenhang is op basis van correlaties getrokken. De controle op kenmerkende onderwijscondities is beperkt en daarmee is in beperkte mate van een experimenteel design sprake. In onderwijs is een holistische of op een concept gestoelde aanpak het meest van belang. De samenhang zorgt voor een bepaald effect. Omdat we die samenhang nader hebben benoemd is tot op zekere hoogte aan te geven waardoor leereffecten zijn veroorzaakt. Vervolgonderzoek verdient een aanpak op dezelfde basis.

Overall conclusie en aanbeveling

We begonnen met een basisidee en we hebben de ontwikkelingslijnen uitgevoerd. Het heeft goed gewerkt. Onze vakontwikkeling had breedte, diepgang en kende veel variatie. We hebben genoten!

Annotaties

¹ Van de volgende onderzoeken/projecten zijn interne verslagen verschenen. Ze kunnen worden opgevraagd bij het Sportservicecentrum van het Instituut voor Sportstudies, Hanzehogeschool, Groningen. Van Swietenlaan 1, 9728 NX Groningen. Tel. 050 5953702 of mail naar his.fg @ org.hanze.nl

- Evaluatie van lichamelijke opvoeding (EVALO): mei 2006.
- Ontwerpen van Modules gericht op een meer Actief Leren Onderwijzen (OMALO): juli 2007.
- Leergang Bewegingsdidactisch(e) Ontwerpen (LBO): juli 2007.
- Teaching Games For Active Learning (TGFAL): juli 2007.

Samenvatting

Ontwikkelen en onderzoeken moet en wil elke (vak)leraar. Het maakt het vak niet alleen interessant en uitdagend, het hoort ook bij het professioneel handelen en vooral omdat lerenden er recht op hebben dat hun onderwijs zo goed mogelijk is. Een groep opleiders van het Instituut voor Sportstudies te Groningen is al jaren bezig met onderzoek naar ontwikkelen en onderzoeken in opleiding én school en naar het verbeteren van de condities hiervoor. Het gaat hen om het ontwerpen van 'krachtige' leerwerk- en leer- en sportomgevingen voor lerenden./sporters en vakleraren/trainers. In de periode 2004-2006 zijn een vijftal onderzoeksprojecten uitgevoerd om de kwaliteit van sporten en bewegen in kaart te brengen én te verbeteren. De inventarisatie leverde drie praktijkbeelden op. Hiervan is 'praktijkbeeld C' voor ons het meest nastrevenswaardige en de basis voor verdere professionele ontwikkeling. Ontwikkeling wordt door het volgende bevordert.

1. Ontwerp een consistente en coherente **P**raktijktheorie (met grote P) als basis voor de ontwikkeling van persoonlijke praktijktheorieën die toepasbaar is/zijn op het gebied van het onderwijs in sporten en bewegen.
2. Gebruik in een project een innovatief en motiverend onderwijsleerconcept, het 'actief leren onderwijzen', als breekijzer voor gedragsverandering van de (aanstaande) vakleraar.
3. Leren in een opleiding, in de school of in een sportorganisatie, wordt het meest gestimuleerd door collega's onderling en door samenwerkend leren. Wanneer dat gebeurt in een relatief klein team (een vaksectie, leerteam, leernetwerk) met ruime speel- of ontwikkelingsruimte en wekelijks een dagdeel voor overleg én ontwikkeling, is er kans op een goed ontwikkelingsresultaat.

In de projecten is naar de effecten van de leernetwerken gekeken én naar de invloed daarvan op het didactisch handelen in lessen of trainingen. Die effecten zijn groot. Er ontstaat een duidelijke verandering in (potentieel) meer activerend onderwijsgedrag en/of 'veel, diepgaand én gevarieerd' leren. Ontwikkelingen blijken in verschillende richtingen te werken.

- Omgangs- en praktische ontwikkeling in onderwijsleeracties vindt in enige mate bij iedere vakleraar plaats.
- Theoretische of conceptuele vakontwikkeling vindt bij 70% van de vakleraren geleidelijk in verschillende mate plaats.
- Teamgerichte vakontwikkeling en schoolontwikkeling in taken en actieplannen vindt bij 90% van de vakleraren plaats.

- Extern gerichte vakontwikkeling in coachacties en inhoudelijke beleidstaken vindt bij 10% van de vakleraren plaats.

Iedereen wil altijd veranderen, maar niet zelf. Met dit boek en deze CDRom kan dát veranderen.

Teaching Games For Active Learning (TGFAL) is één van de nog (door)lopende projecten. Opleiders, vakleraren en trainers ontwikkelen en onderzoeken samen (het) 'ALO'. Al werkend en lerend worden innovaties op school en in een sportvereniging uitgevoerd. De groep opleiders fungeert in een leernetwerk en dat is ook voor elk ontwikkel-onderzoeksduo het geval. Doel is:

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

Door publicaties in vaktijdschriften in Nederland, België/Vlaanderen, Engeland en Duitsland en workshops c.q. presentaties worden ideeën verspreid, ervaringen met anderen gedeeld en interesse tot participatie in ontwikkelingsonderzoek bevordert.

In een vervolgproject (2007-2009) wordt een 'ALO'-spelconcept op het gebied van doelspelen en transfer ontwikkeld én beschreven in een Nederlands- en Engelstalig boek. Het onderzoek richt zich op de verdere ontwikkeling van het 'leren leren' in leerroutes. Dat laatste wordt ook gedaan door een team dat een Nederlands-Duitstalige versie maakt voor leerlingen in het voortgezet onderwijs en studenten op MBO-niveau (Opleidingen voor 'Sport en Bewegen'). We zijn nog niet klaar!

Bijlagen

Bijlage 1. Overzicht ontwikkelaars, onderzoekers en/of deelnemers aan verschillende projecten

	<i>Projectgroep & onderzoeker TGFAL</i>	<i>EVALO</i>	<i>OMALO</i>	<i>Ontwikkelaar TGFAL</i>	<i>LBO</i>	<i>PROP</i>
Jorg Andree	X			X		X
Mike Baalmans	X			X		X
Ischa Bernhard			X			X
Teuny Bosma						X
Gerrie Buruma			X			X
Anne Gosse Damstra			X		X	X
Cindy Didden				X		
Astrid van Dijk			X			X
Yvonne Dissel			X			X
Eric Drenth						X
Koos van Duijn					X	
Esther Frerichs						X
Douwine Fokkinga						X
Laura Hendriksen						X
Merel Kassenaar						X
Kirsten Klok						X
Ron Jansen			X			X
Menno Klompmaker			X			X
Anne Sophie Kok			X			X
Gideon Kruisselbrink						X
Marcel Leegte			X			X
Thea Limbach						X
Wim van de Mark	X			X	X	X
Martin Martijn			X			X
Maarten Massink				X	X	X
Martje van de Meer			X			X
Jeroen de Munck			X			X
Ton Meyerman			X			X
Thiemo Meertens	X			X		X
Bert Meinema			X			X
Arno Moeijes			X	X		X
Jan Gerard Mulder			X			X
Mark Jan Mulder	X		X	X		X
Rinus Pecht						X
Wijnand Pijnacker						X
Grethil Post						X
Ad Reinstra				X		
Dinant Roode	X		X	X		X
Niek Roorda			X			X
Herman Rotting						X
Charlotte Schaap			X			X
Patrick Schadee			X	X	X	X
Rob Moerman				X		
Marian Stolker				X		X
Eric Swinkels						X

Paul Tesselaar			X	X	X	X
Paulien Teunissen			X			X
Margriet Timmer			X			X
Edwin Timmers	X	X	X	X	X	X
Lars Timmers				X		X
Susanne Tuenter				X		X
Wilco Uitslag				X		
Lynette Vos					X	
Roos Westerdiep			X			X
Leo van Wijck						X
Sierd Wijnalda				X		X
Frank Wilbers			X			X
Guus Zengerink			X			X
Bé Zwart			X			X

Overzicht werkveldcoaches, vierdejaars studenten en opleiders in OMALO

Groep 1 (2005-2006). LIO-groep met begeleiding op afstand/indirecte begeleiding

<i>Coach</i>	<i>Student</i>	<i>Coach</i>	<i>Student</i>
J.Boetje	J.Bruggink	A. Moeijes	Mw. I. Bernhard
Mw.R.Westerdiep	M.Eising	P. Schadee	M. Dummer
B.Zwart	E.Engwerda	P. de Wilde	P. Elzinga
J.Boomsma	G.J.Gortemaker	R. Kelderman	S. Geerdink
Mw.A.van Dijk	L.van de Heuvel	Mw.Y.Dissel	G.Hofstede
Mw. J.Koopmans	E.Klaibeda	E.Donker	E.ten Kate
M.Klompmaker	G.J.Mulder	Mw.G.A.de Jonge	G.Lans
E.Zeeman	N.Roorda	Mw.J.van Rijswijk	B.Meinema
G.Schiphof	R.Stevens	Mw.J.deVal	L.van Os
A.G.Damstra	Mw.P.Teunissen	J.G.Brakel�	R.Steneker
P.Smedinga	M.van de Weg	E.Katje	G.Tremus
P.Slager	Mw.D.Wiggers	W.Douma	A.van de Weringh

Opleiders bij groep 1

D. Roode	E. Timmers	G. Zengerink
----------	------------	--------------

Groep 2 (2005-2006). VO-groep met directe begeleiding.

<i>Coach</i>	<i>Student</i>	<i>Coach</i>	<i>Student</i>
C. Dolman	P. van Althuis	Mw. J. van Wijck	J. Bouma
Mw. A. van Dijk	D. Dikken	C. Lamboo	N. van 't Hoog
J. Boetje	M. van Evert	E.van Hal	S. Jeurink
P. Brekhof	F. Grob	M. Klompmaker	J. Lesscher
Mw. A. Danhof	J. Jacobs	Mw.A. Boelema	B. Terkoolt
R.Hazelzet	P. Roorda	N. Meyer	Mw.D.van de Ven
M.van Meel	B. Steenbergen	D. Schmidt	M. van de Wal
P.Tesselaar	Mw.M. Timmer	S. Postma	W. Westerhof
M.Vlietstra	F. Wilbers	Mw.T.de Boer	R. Wijkman
E.de Groot	T. van de Wal		

Opleiders bij groep 2

C. Oostinga	H. Schuster	E. Timmers
-------------	-------------	------------

Groep 3 (2006-2007). LIO-groep met begeleiding op afstand/indirecte begeleiding

<i>Coach</i>	<i>Student</i>	<i>Coach</i>	<i>Student</i>
J. Boomsma	Mw. Y. van Gulp	A. Moeijes	Mw. M. Konink
K. Waalderbos	B.J. Filius	H. Spijkerman	F. Smid
R. D. Kollen	Mw. L. Lobenstein	J. Swaak	Mw. E. Nijland
L. van Wijck	B. Kolbrink	E. Stomp	Mw. M. van de Meer
M. Meulenbeld	J. Duesman	M. Klompmaker	Mw. A.S. Kok
B. Zwart	R. Jansen	M. Zwaga	Mw. A. Zijlstra

Mw. J. Brouwer	M. de Wit	G. Schiphof	P. van Dalfsen
R. Westerveld	Mw.S. Gerritsen	D.Treur	W. den Hartogh
Mw. J. Koopmans	R. Dekker	P.E. de Wilde	Mw. M. Hofstede

Groep 4 (2006-2007). VO-groep met directe begeleiding.

<i>Coach</i>	<i>Student</i>	<i>Coach</i>	<i>Student</i>
H. Stevens	Mw. J. Zuur		

Opleiders bij groep 3 en 4

D. Roode	E.Timmers	
----------	-----------	--

Overzicht van de deelnemers aan PROP

	<i>Dossier</i>	<i>Leeftijd</i>	<i>Werkervaring</i>	<i>Geslacht</i>	<i>Projectrelaties</i>
1	4	1952 (4)	31(d) VO	M	OMALO
2	41	1968 (2)	12 (b)VO	M	TGFAL/LBO
3	10	1974 (2)	7 (b) VO	M	OMALO
4	5	1975 (2)	8 (b) VO/HBO	M	TGFAL/OMALO/ P
5	17	1951 (4)	31(d) VO	V	
6	36	1975 (2)	10 (b) VO	M	TGFAL/OMALO
7	22	1944 (4)	35 (d) HBO	M	TGFAL P
8	12	1981 (1)	5 (b) VO	V	OMALO
9	33	1979 (1)	6 (b) VO	M	TGFAL
10	40	1962 (3)	23 (c) VO/HBO	M	TGFAL P
11	41	1958 (2)	27(d) VO	M	LBO/TGFAL
12	34	1978 (1)	7 (b) VO	M	LBO
13	20	1977 (2)	7 (b) HBO	V	
14	25	1977 (2)	7 (b) VO	V	
15	6	1963 (3)	21(c) VO/HBO	V	
16	13	1956 (4)	29 (d) VO	V	OMALO
17	18	1948 (4)	33 (d) VO	M	OMALO
18	37	1967 (3)	27 (d) HBO	M	TGFAL P
19	28	1978 (1)	7 (b) VO	V	TGFAL
20	35	1945 (4)	39 (d) VO	M	
21	2	1980 (1)	3 (a) VO/HBO	M	TGFAL
22	3	1962 (3)	20 (c) HBO	M	TGFAL P
23	1	1954 (4)	30 (d) HBO	M	OMALO
24	21	1946 (4)	35 (d) HBO	M	
25	7	1948 (4)	36 (d) VO	M	OMALO
26	16	1981 (1)	3 (a) VO	V	
27	32	1959 (3)	25 (d) VO	V	
28	9	1966 (3)	17 (c) VO	M	
29	11	1971 (2)	12 (b) VO	V	OMALO
30	15	1956 (4)	29 (d) VO	M	OMALO
31	14	1947 (4)	36 (d) VO	M	
32	19	1980 (1)	6 (b) VO	V	
33	8	1955 (4)	29 (d) VO	V	OMALO
34	39	1977 (2)	8 (b) HBO	M	TGFAL P
35	24	1969 (2)	11 (b) VO	M	MC
36	27	1980 (1)	4 (a) VO	M	MC
37	29	1980 (1)	6 (b) VO	V	MC
38	30	1983 (1)	3 (a) VO	V	MC
39	38	1975 (2)	8 (b) HBO	M	TGFAL/OMALO P
40	31	1978 (1)	7 (b) VO/HBO	M	OMALO

41	23	1967 (2)	9 (b) VO	M	MC
42	26	1970 (2)	13 (b) VO	V	OMALO
S1	10	1984 (1)	VO (VO)	V	OMALO
S2	8	1986 (1)	VO (VO)	V	OMALO
S3	9	1986 (1)	VO (VO)	M	OMALO
S4	1	1981 (1)	VO (VO)	V	OMALO
S5	2	1984 (1)	VO (VO)	V	OMALO
S6	3	1983 (1)	VO (VO)	M	OMALO
S7	4	1982 (1)	VO (VO)	M	OMALO
S8	5	1981 (1)	VO (VO)	M	OMALO
S9	6	1985 (1)	VO (VO)	V	OMALO
S10	7	1980 (1)	VO (VO)	M	OMALO
Totaal	52				MC=masterclass P= projectgroep

Overzicht van vierdejaars student-onderzoekers aan EVALO

Michel Alberts, Pieter van Althuis, René Anema, Karlo Bakker, Suzan van Beest, Paul van den Berg, Ischa Bernhard, Johan Bosscha, Jasper Bouma, Jürgen Bruggink, Robert Bruins, Tom Doesburg, Erik van Doorn, Erik van Dorp, Edo Drenth, Dineke van Dijken, Martijn Dummers, Eelco Dusamos, Marcel Eising, Erik Engwirda, Paul Elzinga, Michel van Evert, Anne-Joke Fokke, Neal Haan, Hindrik Heerema, Sander Geerdink, Gert-Jan Gortemaker, Frodo Grob, Patricia de Gunst, Allart van de Haar, Maartje Harbers, Marjolein Heinsbroek, Wietze Hensema, Igor van de Hoeve, Jochem van Hoffen, Niels van 't Hoog, Gijs ter Hofstede, Sander van Hove, Ard Huininga, Jaap Jacobs, Stefan Jeurink, Brenda Jeurissen, Peter de Jong, Arnold Kah, Edwin Ten Kate, Daan Korenhof, Merel Kassenaar, Bram Kempkens, Michiel van Kesteren, Jari Kiekebos, Michiel Klaibeda, Dennis Knegt, Livius Kooij, Jelle Koopman, Gregory Lans, Jeroen Lesscher, Elbrich Lolkema, Johannes van der Meer, Bert Meinema, Jannieke Meier, Sander Olthof, Leon van Os, Henkjan Pol, Majken van Reeken, Niek Roorda, Philip Roorda, Erwin Rubingh, Lars van de Sant, Mirnah Scholten, Niek Schopman, Bertrik Steenbergen, Rinze Steneker, Rutger Stevens, Berry Stielstra, Anne Jan Stienstra, Anne Sybesma, Thijs Telgenhof Oude Koehorst, Bart Terkoolt, Paulien Teunissen, Martijn Thijssen, Pieter Tigchelaar, Margriet Timmer, Gerson Tremus, Ronald den Uijl, Ypie van de Veen, Dorien van de Ven, Maarten Walhof, Dennis Wanders, Menco van der Weg, Allard van Weringh, Wout Westerhof, Thierry van de Wiel, Rikke Wielink, Margriet Wissmann, Rutger Wijkman, Frank Wilbers, Arnold Wubs, Deborah Wiggers, Leonie Zeinstra & Rick Zwart.

Bijlage 2. Onderzoeksmethoden PROP

De interviewprocedure bestaat uit drie delen. In deel 1 wordt algemene informatie over de persoon verzameld.

Naam:	Geboortedatum:
Welke studie(s) ten behoeve van/ in belang van uw beroep heeft u gevolgd (waar en wanneer)? Welke werkervaringen heeft u tot nu toe opgedaan (type onderwijs; waar en wanneer)? Welke functies heeft u in de loop van de tijd in de school vervuld?	
Omvang lesgeefervaring buiten het onderwijs heeft u opgedaan en hoe lang?	
Over welke sportervaringen beschikt u? Wat heeft gedaan en hoe lang? Beschikt u over een trainersdiploma(s)?	
Waarom koos u destijds voor dit beroep? Waarom blijft u dit beroep uitoefenen?	
Hoe ziet u uzelf als 'vakprofessional' op school, in de sectie en in de les? Komt dat overeen met hoe anderen u zien?	

Zijn er (nog) gewenste verbeterpunten?

In deel 2 vindt een eigen competentiebeoordeling plaats, waaraan later gevoelswaarden worden toegekend.

Waardeer uw competenties met:

- 1 = ik beheers dat voldoende
- 2 = ik beheers dat ruim voldoende
- 3 = ik beheers dat goed
- 4 = ik beheers dat uitmuntend

Op *didactisch gebied* schat ik mijn competenties als volgt in.

	Niveauaanduiding	Gevoelswaarde
1) Ik heb een duidelijke en redelijk genuanceerde visie op mijn vak, mijn functioneren in het vak en over leren (door leerlingen en door mezelf) 2) Ik kan mijn visie in plannen, onderwijsleermiddelen en praktisch handelen vertalen. 3) Ik kan mezelf voortdurend ontwikkelen 4) Ik kan kritisch op mijn eigen handelen reflecteren 5) Ik kan leerlingen in en buiten de les goed begeleiden 6) Ik kan goed en gevarieerd lesgeven		

Op *organisatorisch gebied* schat ik mijn competenties als volgt in.

	Niveauaanduiding	Gevoelswaarde
1) Ik signaleer relevante ontwikkelingen en kan beleid ontwikkelen 2) Ik verander mijn activiteiten en/of aanpak regelmatig en op basis van een plan 3) Ik coach mijn collega's regelmatig en laat mezelf regelmatig coachen 4) Ik werk constructief samen en stimuleer mijn team tot samenwerkend leren 5) Ik ontwikkel werk- en leer-netwerken 6) Ik kan organiseren en coördineren		

Voor de studenten is een andere versie van toepassing die aansluit op hun LIO-ervaringen.

In deel 2 vindt een eigen competentiebeoordeling plaats, waaraan later gevoelswaarden worden toegekend.

Waardeer uw competenties met:

- 5 = ik beheers dat voldoende
- 6 = ik beheers dat ruim voldoende
- 7 = ik beheers dat goed
- 8 = ik beheers dat uitmuntend

Didactische competenties	Niveauaanduiding	Gevoelswaardering
Kijk op het vak of visie hebben		

Begeleiden van leerlingen		
Ontwikkelen van plannen en middelen plus reflecteren op ontwikkelingen		
Lesgeven		

Organisatiecompetenties	Niveauaanduiding	Gevoelswaardering
Beleid maken		
Coachen van collega's		
Ontwikkelen van beleidsplannen		
Organiseren of coördineren		

Deel 2 bestaat verder uit uitspraken over hun loopbaan aan de hand van ontlokkers die vooral op werk of studie betrekking hebben. Het antwoord op elke ontlokker is een concreet geformuleerd waardegebied (specifiek en tijd/plaats gebonden) in een zin die begint met 'ik...'. Het waardegebied wordt door de persoon in eigen woorden opgeschreven. Per ontlokker wordt doorgevraagd om achter de kijk van de persoon op de werkelijkheid te komen. De ontlokkers zijn de volgende.

1 Verleden

Was er in uw (studie- en werk)verleden een omstandigheid of een persoon die van grote invloed op uw werk is geweest?

Zijn er in het verleden met betrekking tot uw beroep sterke veranderingen in uw gedrag of functioneren opgetreden? Vraag als dat zo is: waardoor kwam dat?

Zijn er veranderingen in gedrag of functioneren geweest die u toeschrijft aan een bepaalde periode of fase in uw beroepsloopbaan?

Welke ontwikkelingen signaleert u bijvoorbeeld in het onderwijs, bewegingsonderwijs, bewegingsgedrag van de jeugd en sport en bewegingscultuur en wat doet u daarmee in uw vak?

2 Heden

Is er iets, een omstandigheid of een persoon die belangrijk is voor het werk dat u momenteel uitoefent?

Verandert u op dit moment in uw gedrag of functioneren? Vraag als dat zo is: waardoor komt dat?

Welke ontwikkelingen signaleert u bijvoorbeeld in het onderwijs, bewegingsonderwijs, bewegingsgedrag van de jeugd en sport en bewegingscultuur en wat doet u daarmee in uw vak? Heeft u iets geleerd van het project/de projecten waarin u heeft geparticipeerd?

3 Toekomst

Heeft u de verwachting dat u in de toekomst uw gedrag of functioneren sterk zal gaan veranderen? Waarom denkt u dat of waar ligt dat aan?

Welke ontwikkelingen signaleert u bijvoorbeeld in de toekomst in het onderwijs, bewegingsonderwijs, bewegingsgedrag van de jeugd en sport en bewegingscultuur en wat gaat u daarmee in uw vak doen?

4 Competenties en valkuilen

In welk opzicht functioneert u in uw werk professioneel?

In welk opzicht functioneert u nog minder professioneel?

Welke valkuilen heeft u in uw werk?

5 Genieten

Wat zijn de meest belangrijke activiteiten of momenten waarbij u geniet van uw werk?

Geniet u van veranderen in uw werk?

6 Eenheid

Wie of wat is het belangrijkste waarmee u zich één voelt in het werk?

Wie of wat is het belangrijkste waarmee u het idee heeft samen een eenheid te vormen?

Streeft u in uw vaksectie naar samenwerkend leren of leert u vooral meer individueel?

7 Afzetten tegen

Zijn er personen of groepen in uw werk waar u zich tegen probeert af te zetten?

Zijn er veranderingen in uw werksituatie of de omgeving daarvan waar u zich tegen probeert af te zetten?

8 Veranderen

Wat verstaat u voor uw leerlingen onder 'leren'?

Wat verstaat u onder 'leren' voor uzelf in uw werk?

Verandert er veel in uw werksituatie en bent u daar ook sterk bij betrokken?

Verandert er weinig in uw werksituatie en neemt u vaak initiatief om daar verandering in te brengen?

In welke mate functioneert uw vaksectie als een professioneel team? Wat is uw bijdrage?

Kunt u aangeven waarin uw gedrag op het gebied van lesgeven en het functioneren als vakleraar in een school in de loop van de jaren is veranderd?

9 Positie in de school

Bent u tevreden met uw positie en uw taken in de school?

Bent u tevreden met de positie en de rol van uw vaksectie in de school?

10 Algemeen ervaren op het werk

Hoe voelt u zich in het algemeen op uw werk?

Wordt dat gevoel positief of negatief beïnvloedt door het algemeen ervaren buiten het werk?

11 Ideaal ervaren op het werk

Hoe zou u zich graag op het werk willen voelen?

Wordt dat gevoel positief of negatief beïnvloedt door hoe u zich graag in het algemeen zou willen voelen.

Studentversie

1 Verleden

Was er in je (studie- en werk)verleden een omstandigheid of een persoon die van grote invloed op je leren en werken is geweest?

Zijn er in het verleden met betrekking tot je beroep en door leerwerkervaringen sterke veranderingen in je gedrag of functioneren opgetreden? Vraag als dat zo is: waardoor kwam dat?

Zijn er ontwikkelingen in de school of de opleiding en daar buiten die je functioneren in het verleden hebben beïnvloed?

2 Heden

Is er iets, een omstandigheid of een persoon die thans belangrijk is voor je leren en werken?

Ben je het onderwijsleergedrag van jezelf in dit leerjaar aan het veranderen? Vraag als dat zo is: waardoor komt dat?

Zijn er ontwikkelingen in de school of de opleiding en daar buiten die je functioneren op dit moment beïnvloeden?

3 Toekomst

Heb je de verwachting dat je in de toekomst je gedrag of functioneren in de school sterk zal gaan veranderen?

Vraag: waarom denk je dat of waar ligt dat aan?

Zijn er ontwikkelingen in de school of de opleiding en daar buiten waarvan je vermoedt dat ze je functioneren in de school sterk zullen gaan beïnvloeden?

4 Competenties

Waarin ben je sterk in je functioneren in opleiding en school?

Waarin ben je niet zo sterk in je functioneren in opleiding en school?

Wat of waarin zou je jezelf willen verbeteren of veranderen?

5 Genieten

Wat zijn de meest belangrijke activiteiten of momenten waarbij je in opleiding of school kunt genieten?

Geniet je van veranderen in gedrag?

6 Eenheid

Wie of wat is het belangrijkste waarmee je jezelf één voelt bij het leren of in het werk?

Vereisen veranderingen in je leerwerksituatie vooral individuele ontwikkeling of zijn het vooral veranderingen die al samenwerkend (en lerend) moeten worden uitgevoerd?

7 Afzetten tegen

Zijn er personen of groepen bij het leren of in je werk waar je jezelf tegen probeert af te zetten?

Zijn er veranderingen bij het leren of in je werk waar je jezelf tegen probeert af te zetten?

8 Veranderen

Hoe kijk je tegen het leren van leerlingen aan? Wat en hoe moeten ze leren?

Wat betekent 'leren' voor jezelf in de opleiding en in je werk?

Kun je voldoende invloed uitoefenen op wat en hoe je iets wilt leren?

Zie je het leerteam in de opleiding als een 'professioneel werkend en lerend' team?

Wat is je bijdrage aan dat meer professioneel en lerend werken van je team?

10 Algemeen ervaren op het werk

Hoe voel je jezelf in het algemeen in de opleiding en op de school?

Wordt dat gevoel positief of negatief beïnvloedt door dit algemeen ervaren buiten je werk?

11 Ideaal ervaren op het werk

Hoe zou je jezelf graag in de opleiding en op de school willen voelen?

Deel 3

Waarderingen per ontlokker worden nu gewaardeerd op positieve en/of negatieve gevoelens. Dat gebeurt op basis van het perspectief vanuit het heden: 'Hoe kijk u nu terug op....' of 'Hoe zou u willen dat straks....'.

Elke groep van waarderingen op basis van een ontlokker wordt gekoppeld aan een cluster positieve en negatieve gevoelens óf dat wordt per waardering gedaan als die – naar uw gevoel - sterk van die van de groep van waarderingen afwijkt.

Het cluster van positieve en negatieve gevoelens bestaat uit:

Positieve gevoelens bestaan uit:

vreugde, plezier, genieten, vertrouwen, veiligheid, energie, rust, vrijheid.

Negatieve gevoelens bestaan uit:

machteloos voelen, angst hebben, jezelf niet kunnen zijn, alleen staan, kwaad zijn, voor gek staan, schuld voelen, tekort voelen schieten.

De 'sterkte' van een groep waarderingen of één waardering wordt als volgt aangegeven.

Wanneer u het gevoel *helemaal niet* ervaart, geeft u een 0

weinig ervaart, geeft u een 1

nogal ervaart, geeft u een 2

tamelijk veel ervaart, geeft u een 3

veel ervaart, geeft u een 4

heel veel ervaart, geeft u een 5

Op het eerder ingevulde competentieprofiel in deel 2 wordt aangegeven welke gevoelswaarden u aan uw competenties toekent.

Er wordt door de onderzoeker een verslag van maximaal drie A-viertjes gemaakt met daarin een korte samenvatting gemaakt en ter instemming aan u voorgelegd. U mag dat wijzigen en aanvullen.

Referenties

- Achterberg, F. & Koster, B. (1999). *Steunen leren stimuleren*. Praktijkboek voor begeleiding van docenten inclusief werkboek. Groningen: Wolters- Noordhoff.
- Ahlers, J. (1995). *Onderwijs in 2000. Meer mensen mondig maken 3*. Zeewolde: BTBT/Boom Pers.
- Aken, J.E. van (1996). Methodologische vraagstukken bij het ontwerpen van bedrijfskundige systemen. In: *Bedrijfskunde*, 68/2, 14-22.
- Akker, J. van de (1999). Principles and methods of development research. In: J.van den Akker, R.M.Brach, K.Gustafson, N.Nieveen & T.Plomp (Eds). *Design approaches and tools in Education and Training*, pp. 1-14. Dordrecht: Kluwer.
- Akker, J. van de, Gravemeyer, K., McKenney, S., Nieveen, N.(Eds.)(2006). *Educational Design Research*. London: Routledge.
- Aken, J.E. van (2001). *Management research based on the paradigm of the design sciences: the quest for tested and grounded technological rules*. Eindhoven: TU.
- Alderson, J.C. & Wall, D. (1993). Does washback exist? *Applied Linguistics*, 14, 115-129.
- Altheide, D.L., & Johnson, J.M. (1994). Criteria for assessing validity in qualitative research. In: N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research* (485-499). London: Sage.
- ALODO (2005). *Gemeenschappelijke opleidingskwalificaties voor de lerarenopleidingen aan ALO's en Sporthogescholen in Nederland*. Den Haag: ALODO.
- Anderson, G.H. & Herr, K. (1999). The New Paradigm Wars: Is there Room for Rigorous Practioner Knowledge in Schools and Universities? *Educational Researcher*, 38 (5), 12-21.
- Anderson, J.R. (2000). *Cognitive Psychology and its implications*. New York: Worth Publishers.
- Arnold, H.J. & Feldman, D.C. (1986). *Organizational behaviour*. New York: McGraw-Hill.
- Auer, C. (1998). Professionals en opleiden: een begripsafbakening. In: J. Kessels & C. Smit (Red.). *Opleiders in organisaties. Capita selecta, studenteneditie (1989-1997), deel 3* (361-376). Deventer: Kluwer.
- AWT & Onderwijsraad (2001). *Hogeschool van kennis- en kennisuitwisseling tussen beroepspraktijk en hogescholen*. Den Haag: AWT & Onderwijsraad.
- AWT (2005). *Ontwerp en ontwikkeling. De functie en plaats van onderzoeksactiviteiten in hogescholen*. Den Haag: AWT.
- Baarda, D.B., Goede, M.P.M. de, & Teunissen, J. (2000). *Kwalitatief onderzoek*. Groningen: Stenfert Kroese.
- Baars-van Moorsel, M. (2003). *Leerklimaat. De culturele dimensie van leren in organisaties*. Proefschrift Universiteit Tilburg. Delft: Eburon.
- Baartman, L.K.J., Bastiaens, T.J. & Kirschner, P.A. (2004). Requirements for Competency Assessment Programmes. Paper presented at the Onderwijs Research Dagen 2004, Utrecht. Heerlen: Open Universiteit.
- Baert, H., & Dekeyser, L. (Red.). (1999). *Projectonderwijs, leren en werken in groep*. Leuven/Amersfoort: Acco.
- Bahlmann, J.P. & Meesters, B.A.C. (1998). *De organisatie die nooit bestond. Een zoektocht naar vormen van organisatie*. Schoonhoven: Academic Service.
- Bakx, A.W.E.A. (2001). *Acquisition, development and assessment of social-communicative competence*. Proefschrift. Tilburg: Universiteit Brabant.
- Balz, E. & Kuhlmann, D. (2003). *Sportpädagogik. Ein Lehrbuch in 14 Lektionen*. Aachen: Meyer & Meyer Verlag.
- Bates, A. (1995). *Technology/ Open learning and distance education*. London/ New York: Routledge.
- Beattie, M. (1995). New prospects for teachers education: narrative ways of knowing teaching and teacher learning. *Educational Research*, 37, 53-70.
- Behets, D. (2006). *Didactiek van het bewegingsonderwijs*. Leuven/Voorburg: Acco.
- Bereiter, C. (2002). *Education and mind in the knowledge age*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berg, R. van den & Vandenbergh, R. (1995). *Wegen van betrokkenheid. Reflectie op onderwijsvernieuwing*. Tilburg, Zwijssen.
- Berg, E. van den & Kwakman, K. (2004). Professionele ontwikkeling als kennisontwikkeling door leraren: naar een betere interactie tussen praktijk en theorie. In: *VELON*, 25, 3, 6-13.
- Berg, R. van den, & Vandenbergh, R. (1981). *Onderwijsinnovatie in verschuivend perspectief*. Tilburg: Zwijssen.
- Berg, R. van den & Vandenbergh, R. (1995). *Wegen van betrokkenheid. Reflectie op onderwijsvernieuwing*. Tilburg, Zwijssen.
- Berg, R. van den, & Vandenbergh, R. (1999). *Succesvol leiding geven aan onderwijsinnovaties*. Investeren in mensen. Alphen aan den Rijn: Samson.
- Berg, M.N. van den & Hofman, W.H.A. (2005). Student success in university education. A multi-measurement study of the impact of student and faculty factors on study progress. *Higher Education*, 50, 413-446.
- Bergen, T. (2005). Tien jaar Nijmeegs onderzoek naar het leren van leraren op de werkplek. In: *VELON, Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 26 (2), 5-12.
- Bergen, Th.C.M. (1996). *Docenten scholen docenten. Over de professionele ontwikkeling van docenten door middel van peer coaching*. Inaugurale rede Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Bergen, Th., & K.Derksen (1995). Perspectief op zelfstandig leren. In: *Handboek tweede fase*. Alphen a/d Rijn: Samson.
- Bergen, T. & Veen, K.van (2004). Het leren van leraren in een context van onderwijsvernieuwingen: waarom is het zo moeilijk? In: *VELON, Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 25(4), 29-39.
- Berkers, W. (1997). *Praktijkgericht onderzoek en methodiekontwikkeling*. Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Beijaard, D. (1995). Teachers' prior experiences and actual perceptions of professional identity. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 1, 281-294.
- Beijaard, D. (2000). The professional development of teachers. In: R.J. Simons. *New learning*, 261-274. Dordrecht.
- Bie, D. de & Gerritse, J.J. (1999). *Onderwijs als opdracht. Overwegingen en praktische suggesties voor een ontschooling van het hoger onderwijs*. Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Bie, D. de, & Mostert P. (2000). Competentie, over de overbodigheid van een modieus begrip. *Onderzoek van Onderwijs, juni*, 20-22.
- Biggs, J. (1999). *Teaching for quality learning at university*. Buckingham, UK: SRHE and Open University Press.

- Birenbaum, M. (2003). New Insights into Learning and Teaching and their implications for Assessment. In: M.Segers, F.Dochy & E.Cascallar (Eds). *Optimising new models of assessment: in search of qualities and standards*, pp. 13-37. Dordrecht/Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Boekaerts, M., & Simons, P.R. (1995). *Leren en instructie. De psychologie van de leerling en het leerproces*. Assen: van Gorcum.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31, 445-457.
- Boekel E., & Zuylen, J.G.G. (1996). De goede dingen doen en de dingen goed doen. *Studiehuisreeks*, 17, 7-17.
- Bolhuis, S. (1995). *Leren en veranderen bij volwassenen. Een nieuwe benadering*. Bussum: Coutinho.
- Bolhuis, S., & Kluvers, C. (1996). *Op weg naar zelfstandig lerende leerlingen*. Nijmegen: Vakgroep Onderwijskunde, Universiteit Nijmegen.
- Bolhuis, S.M. & Simons, P.R.J. (1999). *Leren en werken*. Deventer: Kluwer.
- Bolhuis, S.M. & Simons, P.R.J. (2000). *Naar zelfstandig leren. Wat denken en doen docenten?* Apeldoorn: Garant.
- Bolhuis, S.M., & Simons, P.R.J. (2001). Naar een breder begrip van leren. In: J.Kessels & R.F.Poell (Red.). *Human Resource Development. Organiseren van het leren*. Samson.
- Bom, W., Klarus, R., & Nieskens, M. (1997). *Portfolio in opleiding en bedrijf*. 's Hertogenbosch: E2B/Cinop.
- Bood, R. & Coenders, M. (2004). *Communities of practice. Bronnen van inspiratie*. Utrecht: Lemma.
- Boog, B., Slagter, M., Jacobs-Moonen, I. & Meijering, F. (red.).(2005). *Focus op Action Research. De professional als handelingsonderzoeker*. Assen: van Gorcum.
- Boon, J. M., Klink, M. van der, & Bos, E. (2000). De waarde van beroepsprofielen in het hoger onderwijs. *Tijdschrift voor het Hoger Onderwijs*, 18, 25-36.
- Boonstra, J. (2002). Lerend veranderen in het hoger onderwijs: problemen en successen. *Thema*, 5, 4-11.
- Boonstra, J. & Caluwé, L. de (2006). Intervenieren en veranderen. Zoeken naar betekenis in interactie. In: *Themanummer Management en Organisatie*, 60, 3/ 4.
- Bos, E. (1998). *Competentie: verheldering van een begrip*. Heerlen: Open Universiteit Nederland.
- Bosch, H. van den, & Gerritsen, R. (1995). *Handboek PGO*. Nijmegen: Faculteit der Beleidswetenschappen, KUN.
- Bottenburg, M., Hof, C. van 't, & Oldeboom, E. (1997). *Goed, beter, best. Naar een kwaliteitsbeleid in een pluriforme sportsector*. Amsterdam: Onderzoeksbureau Dioptr.
- Boulton-Lewis, G.M., Smith, D.J.H., McCrindle, A.R., Burnett, P.C. & Campbell, K.J. (2001). Secondary teachers' conceptions of teaching and learning. *Learning and Instruction*, 11, 35-51.
- Bowden, J., Master, G. (1993). *Implications for higher education of a competency-based approach tot education and training*. Canberra: Australian Government Public service.
- Boxtel, C. van (2000). Sociale interactie die bijdraagt aan begripsontwikkeling. In: van der Linden & Roelofs (Red.). *Leren in dialoog*, 65-88. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Bransford, J., Derry, S., Berliner, D. & Hammerness, K. (2005). Theories of learning and their roles in teaching. In: L.Darling-Hammond & J.Bransford (Eds.), *Preparing teachersfor a changing world* (pp.40-87). San Francisco: Jossey-Bass.
- Brooker, R., Kirk, D., Braiuka, S. & Bransgrove, A. (2002). Implementing a game sense approach to teaching junior high school basketball in a naturalistic setting. In: *European Physical Education Review, Volume 6 (1)*, pp.7-26.
- Buitink, J. (2007). Leren onderwijzen tijdens een duale lerarenopleiding. *Pedagogische Studiën (84)*, 37-54.
- Bullough, R.V. & Pinnegar, S. (2001). Guidelines for Quality in Autobiographical Forms of Self-Study Research. In: *Educational Reseracher*, 30(3), 13-21.
- Bunker, D. & Thorpe. R. (1982). A model for the teaching of games in the secondary schools. In: *Bulletin of Physical Education*, 18 (1), 5-8.
- Buskermolen, F., Parra. B. de la, & Slotman, R. (1999). *Het belang van competenties in organisaties*. Utrecht: Lemma.
- Caluwé, L. de, & Vermaak, H. (2002). *Leren veranderen. Een handboek voor de veranderkundige*. Deventer: Kluwer.
- Camp, K. van der, Vernooij-Dassen, N., Grol, R. & Bottema, N. (2006). Professionalism in general practice: development of an instrument to assess professional behaviour in general practioner trainees. *Medical Education*, 40, 43-50.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1997). *Becoming critical. Education, knowledge and action research*. Philadelphia: The Falmer Press.
- Cevat, M. (2000). *Hoe krijg je professionals in beweging. Verandermanagement in professionele organisaties*. Amsterdam/ Antwerpen: Business Contact.
- CITO (1996). *Balans van de lichamelijke opvoeding in het basis- en speciaal onderwijs*. Arnhem: CITO.
- Clark, R.E. & Estes, F. (2002). *Turning Research into Results: A guide the right performance solutions*. Atlanta: CEP-Press.
- Clement, M. (1995). *De professionele ontwikkeling van leerkrachten basisonderwijs. De spanning tussen autonomie en collegialiteit*. Academisch proefschrift Universiteit Leuven.
- Cluitmans, J.J. (2002). *Aan de slag met competenties. Competentiegericht leren in HBO en MBO*. Nuenen: Dekkers.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S.L. (1999). Relationship of knowledge and practice. Teacher learning in communities. In: A. Iran-Nejad & P.D.Pearson (Eds.), *Review of researchin education* (Vol 24,pp. 249-305). Washington: AERA.
- Coenen, H.J.M. (1987). *Handelingsonderzoek als exemplarisch leren*. Utrecht: Jan van Arkel.
- Coonen, H.W.A.M. (2005). *De leraar in de kennissamenleving. Beschouwing over een nieuwe professionele identiteit van de leraar, de innovatie van de lerarenopleiding en het management van de onderwijsvernieuwing*. Oratie Open Universiteit Nederland.
- Coonen, H.W.A.M. (2005). *Leraren voor het jeugdonderwijs. Essay over actuele thema's bij de vernieuwing van de lerarenopleidingen, de schoolorganisatie en het beroep van leraar (in druk)*.
- Coonen, H. (2006). Leraarschap en professionaliteit: tien aanbevelingen. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 24, 4, 249-253.
- Corte, E. De (1990). *A state-of-the-art of research on learning and teaching*. Keynote lecture Aalborg University, Denmark, 23-25 April 1990.
- Corte, E. De (1996). Actief leren binnen krachtige onderwijsleeromgevingen. *Impuls*, 25(4), 145-156
- Cozijnsen, A.J. (2004). *Anders veranderen. Sturen op slaagfactoren bij complexe veranderprojecten*. Amsterdam: Pearson Education Benelux.
- Cizek, G.J. (1997). Learning, achievement and assessment: constructs at a crossroads. In: G.D. Phye (Ed.), *Handbook of Classroom assessment: Learning, achievement and adjustment*, pp.1-32. San Diego: Academic Press.
- Crum, B.J. (1986). *Naar een geïntegreerd beleid voor lichamelijke opvoeding en sport*. Rapport in opdracht van de Ministeries van O & W en CRM. Rijswijk.

- Crum, B.J. (1991). *Over versporting van de samenleving. Reflecties over bewegingsculturele ontwikkelingen met het oog op sportbeleid*. Rapport in opdracht van Ministerie van VWS. Rijswijk.
- Crum, B.J. (1993). Over vakconcepten: functies, wortels en classificaties. In: *Handboek Lichamelijke Opvoeding en sportbegeleiding. Afl. 14*, pp.1-45. Van Loghum Slaterus.
- Crum, B.J. & Donkers, B. (1989). *Bewegingsonderwijs in verandering. Vakdidactische trends en leerplanontwikkeling*. Baarn: Bekadidact.
- Dam, G.T.M. ten, Hout J.F.M.J. van, Terlouw, C., & Willems., J. (2000). *Onderwijskunde hoger onderwijs. Handboek voor docenten*. Assen: van Gorcum.
- Deckers J., Klaassen, T., & Peters, H. (1996). *Scholen tot professionaliteit*. Houten: Educatieve Partners.
- Delden, P. van (1995). *Professionals: kwaliteit van het beroep*. Amsterdam: Contact.
- Delden, P. van (1996). *Professionele organisaties*. Amsterdam: Contact.
- Delhooven, P. (1998). *De gekantelde school. Organisatie van zelfgestuurd onderwijs*. Groningen: Wolters- Noordhoff.
- Dietrich K.(1977). *Fussball- spielgemäss lernen- spielgemäss üben*. Schorndorf: Hofmann.
- Dietrich K.(1985). *Sportspiele*. Reinbek.
- Dietrich K., Dürrwächter. G. & Schaller, H.J. (1994). *Die grossen Spiele*. Aachen.
- Dijck, H. van (2004). Het nieuwe leren. Wat is het? Wat wordt het? In: *MESO, 24*, 137, 3-7.
- Dijk, J. van, Goede, M. de, Hart, H 't, & Teunissen, J. (1995). *Onderzoeken en veranderen*, Houten: Stenfert Kroese.
- Dijkstra, A.M. (2003). Competenties meten. Hoe werkt dat? De FEC methode voor competentiegericht toetsen. www.kenniscentrum.nl/site/documenten/FEC_project_competentiemeting.pdf
- Dochy, F., Heylen, L., & Mosselaer, H. van de (Red.).(2002). *Assessment in onderwijs. Nieuwe toetsvormen en examinering in studentgericht onderwijs en competentiegericht onderwijs*. Utrecht: Lemma.
- Dochy, F.J.R.C. & Janssens, S. (2003). Evaluatie en assessment. In: N.Verloop & J.Lowijck (Eds.). *Onderwijskunde*, pp.374-408. Groningen Wolters Noordhoff
- Dodds, P., Griffin, L.L. & Placek, J.H. (2001). A selected Review of the literature on development of learners' domain-specific knowledge. *Journal of Teaching in Physical Education, 20*, pp.301-313.
- Dolk, M.L.A.M. (1997). *Onmiddellijk onderwijsgedrag; over denken en handelen van leraren in onmiddellijke onderwijsituaties*. Proefschrift Universiteit Utrecht. Utrecht: WCC.
- Donche, V., Brandt, W., Jacobs, D. & Petegem, P. van (2004). *Leren leren als hefboom*. Leuven/Voorburg: Acco.
- Driel, G. van, Gugten, T., van der Loopstra, O. (2004). *Beroepscompetentieprofiel voor leraren lichamelijke opvoeding*. Zeist: Jan Luiting Fonds.
- Duyn, N. Den(1997). Game sense: it's time to play. *Sports Coach, 19(4)*, 3-8.
- Ebbens, S.O. (1994). *Op weg naar zelfstandig leren, effecten van nascholing*. Proefschrift Universiteit van Nijmegen. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Ebbens, S., & Ettekoen, S. (2000). *Actief leren. Bevorderen van verantwoordelijkheid van leerlingen voor hun eigen leerproces*. Groningen: Wolters- Noordhoff
- Eekelen, I. van (2006). Leerplanontwikkeling in teams. *MESO, 27*, 152, 13-16.
- Egger, K. (2001). *Qualität des Sportunterrichts*. Bern: Institut für Sport und Sportwissenschaft.
- Elen J., & Lowyck, J. (1999). Metacognitive instructional knowledge: cognitive mediation and instructional design. *Journal of Structural learning and Intelligent Systems,13(3/4)*, 145-169.
- Elliott, J. (1993). Professional education and the idea of a practical education science. In: J. Elliott (Ed.). *Reconstructing teacher education. Teacher development* (65-85). London: The Falmer Press.
- Elliott, J. (1997). School-based curriculum development and action research in the United Kingdom. In: S. Hollingworth (Ed.). *International action research. A casebook for educational reform* (17-28). London: The Falmer Press.
- Ellström, P.E. (1996). *The many meanings of occupational competence and qualification. Paper presented within the project New Forms of Basic en further Education of Professionals for Vocational Education and Training (Europrof)*. Hydra, Greece, 25-27 april. Linköping: CMTO.
- Emst, A.C. van (1998). *Professionele cultuur in onderwijsorganisaties*. Utrecht: APS/ Educern.
- Emst, A.C. van (2002). *Koop een auto op de sloop. Paradigmashift in het onderwijs*. Utrecht: APS.
- Engelen, A., & Bergen, Th. (2002). Op zoek naar factoren, die van coaching een 'krachtige' leeromgeving maken. *Pedagogische Studiën, (79)*, 305-321.
- Eraut, M. (1995). Schön shock: a case for reframing reflection-in-action? *Teachers and Teaching: theory and practice 1 (1)*, 9-22.
- Eraut, M. (1995). Inservice teacher education. In: L.W. Anderson (Ed.). *International encyclopedia of teaching and teacher education* (620-628). Oxford: Pergamon Press.
- Eringa, K., Rietveld, J., & Zwaal, W. (2000). *Assessment en development centers voor studenten*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Faber, K. (2005). *Het leerverhaal van vier opleiders. Resultaat van een verkennend onderzoek*. Groningen: Hanzehogeschool, HIS (interne publicatie).
- Fan X., & Chen, M. (2000). Published studies of interrater reliability often overestimate reliability: computing the correct coefficient. *Educational and Psychological Measurement, 60(4)*, 532-542.
- Fonderie-Tierie L. (1999). Werkvormen voor samenscholing. In: J.A.J. den Ouden & M.M. van Rijswijk (Red.), *Verslag VELON-congres. Samenscholen. Leraren opleiden: taak van school en opleiding* (93-100).
- Fonderie-Tierie L., & Hendriksen, J. (1998). *Begeleiden van docenten. Reflectie als basis voor professionele ontwikkeling in het onderwijs*. Baarn: Nelissen.
- Forum (1995). *Beroep in Beweging. Vitaal leraarschap*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.
- Franke, M.L., Carpenter, T.P., Levi J., & Fennema, E. (2001). Capturing teachers'generative change: a follow-up study of professional development in mathematics. *American Educational Research Journal, 38*, 653-689.
- Fullan, M.G. (1991). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M.G. (1992). *Succesful schoolimprovement: the implementation perspective and beyond*. Buckingham: Open University Press.
- Fullan, M.G. (1993). *Change forces: probing the depth of educational reform*. London: Falmer Press.

- Fullan, M.G. (1995). The limits and the potential of professional development. In: T.R. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education: new paradigms and practices* (253-267). New York: Teachers College Press.
- Fullan, M.G. (1998). The meaning of educational change: a quarter of a century of learning. In: A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, D. Hopkins (Eds.). *International Handbook of Educational change* (214-230). Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers.
- Fullan, M.G., & Hargreaves, A. (Eds.).(1992). *Teacher development and educational change*. London: Falmer Press.
- Fullan, M., & Stiegelbauer, S. (1991). The new meaning of educational change. New York: Teachers College Press.
- Gajda, R. (2004). Utilizing collaboration theory to evaluate strategic alliances. *American Journal of Evaluation*, 25 (1), 65-77.
- Geldens, J., Popeijus, H.L., & Bergen, T. (2003). Op zoek naar de kenmerken van een krachtige werkplekleeromgeving voor aanstaande leraren in de basisschool. In: *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 24, 2, 15-22.
- Goegebeur, W. & Looy, L. Van (2004). De LIO en de leraar als onderzoeker: de utopie voorbij? In: *VELON, Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 25, 3, 45-54.
- Gravemeijer, K. (1999). Ontwikkelingsonderzoek: een praktijk nabije onderzoeksmethode. In: Levering, B. & Smeyers, P. (1999). *Opvoeding en onderwijs leren zien* (pp. 233-256). Amsterdam: Boom.
- Greeno, J.G. (1997). On claims that answer the wrong questions. *Educational Researcher*, 26, 1, 5-17.
- Greenwood, D. & Levin, M. (1998). *Introduction to action research. Social research for social change*. Thousand Oaks/London: Sage Publications.
- Gréhaigne, J.F., Godbout, P. & Bouthier, D. (2000). Students' precision and interobserver reliability of performance assessment in team sports. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 85-91.
- Griffin, L., Mitchell, S. & Oslin, J. (1997). *Teaching sport concepts and skills. A tactical games approach*. Champaign, Il.: Human Kinetics.
- Griffin, L., & Placek, J. (Ed.; 2001). The understanding and development of learners domain-specific knowledge. In: *Journal of Teaching in Physical Education*, 20 (4), pp 229-...
- Griffin, L.L., Dodds, P., Placek, J.H., & Tremino, F. (2001). Middle school students' conceptions of soccer: their solutions to tactical problems. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 324-340.
- Griffin, L.L., & Butler, J.I. (Eds.; 2005). *Teaching games for understanding. Theory, Research, and Practice*. Champaign, Il.: Human Kinetics.
- Grotendorst, A. (2002). Non scholae, sed vitae discimus. Een competentiegerichte curriculumbenadering. In: Rondeel, M. & Wagenaar, S (Red.)(2002). *Kennis maken. Leren in gezelschap*, pp.193-215. Schiedam: Scriptum.
- Grundy, S. (1998). Research partnerships. In: B. Atweh, S. Kemmis & P. Weeks (Eds.). *Action research in practice*. London: Routledge.
- Gulikers, J., Bastiaens, Th. & Kirschner, P. (2004). A five-dimensional framework for authentic assessment. In: *Educational Technology Research and Development*, 52 (3), 67-85.
- Gulikers, J. & Kirschner, P. (2005). Authentieke toetsing, de beroepspraktijk in het vizier. *Onderwijsinnovatie, juni*, pp.17-24.
- Hagger, H. & McIntyre, D. (2001). What can research tell us about teacher education? *Oxford Review of Education*, 26 (3-4), pp. 483-494.
- Hansén, S.E. (1998). Preparing student teachers for curriculummaking. *Journal of Curriculum Studies*, 30, 165-179.
- Hargreaves, A. (1994). The new professionalism: the synthesis of professional and institutional development. *Teaching & Teacher education*, 10, 423- 438.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. In: *Teachers and Teaching Theory and Practice*, 6(2), 151-182.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society. Education in the age of insecurity*. Philadelphia: University Press.
- Hart, H. 't, Dijk, J. van, Goede, M. de, Jansen, W., & Teunissen, J. (2001). *Onderzoeksmethoden*. Amsterdam: Boom.
- Hativa, N. (1998). Lack of clarity in university teaching. *Higher Education*, 36, 353-381.
- Have, S. ten (2002). *Voorbeeldig veranderen. Een kwestie van organiseren*. Proefschrift Universiteit Twente. Amsterdam: Nieuwezijds.
- HBO-Raad (1999). *Stramien opleidingskwalificaties voor het HBO*. Den Haag: ministerie van O & W.
- Helmke, A. (2004). *Unterrichtsqualität. Erfassen-Bewerten-Verbessern*. Seelze: Kallmeyer.
- Hendriks, M. (2000). *Kwaliteitszorg voortgezet onderwijs. Instrumenten en organisaties*. Utrecht: Project Kwaliteitszorg Voortgezet Onderwijs.
- Hendriks, M., Wopereis, I., Kirschner, P. & Paas, F. (2006). Succes- en faalfactoren van innovatieve onderwijsprojecten. *Onderzoek van Onderwijs*, 35, 28-31.
- Hermans, H.J.M. (1974). *Waardegebieden en hun ontwikkeling. Theorie en methode van zelf-confrontatie*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Hermans, H.J.M. (1976). *De methode van zelf-confrontatie in de praktijk. De procesbevordering van Charlotte*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Hermans, H.J.M. (1981). *Persoonlijkheid en waardering. Deel 1: organisatie en ontwikkeling der waardering. Deel 2: Verdere uitbouw van de waarderingstheorie en methode van zelfkonfrontatie en hun plaats in de sociale wetenschappen*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Hermans, H.J.M. & Verstraeten, D. (1980). *Zelfonderzoek. Waarderingen van mensen in diverse toepassingsvelden*. Deventer: Van Lohum Slaterus.
- Hermans, H.J.M., Hermans-Jansen, E. & van Gilst, W. (1985). *De grondmotieven van het menselijk bestaan*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Hermans, H.J.M., Fiddelaers-Jaspers, R., Groot, R. de & Nauta, J.F. (1987). *Zelfonderzoek als leerling-begeleiding*. Alphen a/d Rijn/Brussel: Samson.
- Hermans, H.J.M. & Hermans-Jansen (1976). *De methode van zelf-confrontatie in praktijk*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.

- Hermans, H.J.M. & Hermans-Jansen, E. (1995). *Self-narratives. The construction of meaning in psychotherapy*. New York/London: Guilford Press.
- Hermans, H.J.M. (2002). Waarderingsstheorie en zelfkonfrontatiemethode: de affectieve structuur van het zelfverhaal. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 12, pp. 603-620.
- Hermans, H.J.M. & Hermans-Janssen, E. (2004). *Het verdeelde gemoed*. Soest: Nelissen.
- Heijden, Th. J. van der (Red.). (2000). *Competentiemanagement*. Alphen aan den Rijn: Samson.
- Hofstede, G. (2001). *Cultures consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Hofstee, W.K.B. (1999). *Principes van beoordeling. Methodiek en ethiek van selectie, examinering en evaluatie*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Holt, N.L., Streat, W.B. & Bengoechea, G. (2002). Expanding the teaching games for understanding model: new avenues for future research and practice. In: *Journal of teaching in physical education*, 21, pp.162-176.
- Hoyle, E., & John, P.D. (1995). *Professional knowledge and professional practice*. London: Cassell.
- Huberman, M. (1993). Steps toward a developmental model of the teaching career. In: L.Kremer-Haypn, H.C.Vonk & R.Fessler(Eds.). *Teacher professional development: a multiple perspective approach*, 93-118. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Huberman, M. (1995). Professional careers and professional development: some interactions. In: T.R. Guskey, M. Huberman (Eds.). *Professional development in education: new paradigms and practices* (193-224). New York: Teachers College Press.
- Huizen, P. van, van Oers, B., & Wubbels, Th. (2002). Ontwikkeling van een beroepsidentiteit door aankomende leerkrachten. *Pedagogische Studiën*, 79, 287-304.
- Hutjes, J. M., & Buuren, J.A. van (1996). *De gevalsstudie; strategie van kwalitatief onderzoek*, Meppel: Boom.
- Imants, J. (1998). Organiseren om te leren. In: H. Biemans, W. van den Bor, F. de Jong, C. Jongmans (Red.). *Studieland 2002: een leeromgeving met een goed (voor)uitzicht*. Wageningen: LUW/ Leerstoelgroep Agrarische Onderwijskunde.
- Inspectie van het Onderwijs (1996). *Inspectierapport over de kwaliteit van het onderwijs in de lichamelijke opvoeding in het basisonderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (1999). *Lichamelijke opvoeding in de basisvorming. Evaluatie van de eerste vijf jaar*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2002). *Veranderend toezicht. De inspectie van het Onderwijs en de Wet op het onderwijstoezicht*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Jackson, P. & McKergow, M. (2002). *Oplossingsgericht denken*. Zaltbommel: Thema.
- Janesick, V.J. (1994). The dance of qualitative research design. Metaphor, methodolatry and meaning. In: N.K.Denzin & Y.S.Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research* (209-219). Thousands Oaks: Sage.
- Jansma, F. (2001). De centrale rol van leraren in competentie-management. *MESO magazine*, 21 (121), 3-8.
- Janssen-Noordman, A.M.B. & Medriënboer, J.J.G. (2002). *Innovatief onderwijs ontwerpen*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Janssen, F.J.J.M. & Verloop, N. (2003). De betekenis van perspectieven voor leren leren. *Pedagogische Studiën*, 80, 375-390.
- Joha, B.C. & Joosten, F.(1994). *Ontwikkelen onderzoek*. Amsterdam: VU Uitgeverij.
- Jonassen, D.H. & Land, S.M. (2000). *Theoretical foundations of learning environments*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Jong F. de, & Biemans, H. (1998). Constructivistisch onderwijs. In: J. Vermunt & L. Verschaffel (Red.). *Onderwijzen van kennis en vaardigheden* (67-86). *Onderwijskundig Lexicon Editie III*. Alphen aan den Rijn: Samson Tjeenk Willink.
- Kaldeway, J., Haenen, J., Wils, S. & Westhoff, G. (1996). *Leren leren in didactisch perspectief*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Kaldeway, J. (1999). Kunst en kunde van het studeren. In: J. Kaldeway (Red.). *Leren leren in het hoger onderwijs* (17-88). Leuven/ Amersfoort: Acco.
- Kallenberg, T. & Koster, B (2004). De lerarenopleider als kennisontwikkelaar. In: *VELON*, 25, 3, 14-20.
- Kamphorst, J.C., & Tuinenga, M.G. (1995). *De tweede fase in beweging. De lichamelijke Opvoeding in de laatste leerjaren van het voortgezet onderwijs nader onderzocht*. Groningen: Hanzehogeschool, Faculteit Gamma.
- Kayzel, R. (2005). De belofte van het nieuwe leren. *Onderzoek van onderwijs*, 34, 5-9.
- Kayzel, R. (2007). Onderzoek in het HBO: een situatieschets. *Onderzoek van onderwijs*, 35, 72-75.
- Kelchtermans, G. (1994). Biographical methods in the study of teachers' professional development. In: I. Carlgren, G. Handal & S. Vaage (Eds.). *Teachers' minds and actions: research on teachers' thinking and practice* (93-108). London: The Falmer Press.
- Kelchtermans, G. (2001). *Reflectief ervaringsleren voor leerkrachten*. Deurne: Wolters Plantyn.
- Kelchtermans, G. (1999). A) Kwalitatieve methoden in onderwijskundig onderzoek: internationale ontwikkelingen en de situatie in Vlaanderen. B) De biografische methode. In: B. Levering & P. Smeijers (Red.). *Opvoeding en onderwijs leren zien. Een inleiding in interpretatief onderzoek* (68-83). Amsterdam: Boom.
- Kelchtermans, G., & Vandenbergh, R. (1995). Betrokkenheid en het biografisch perspectief. In: R. van den Berg, R. Vandenbergh (Red.). *Wegen van betrokkenheid. Reflecties op onderwijsvernieuwing* (210-233). Tilburg: Zwijssen.
- Kelchtermans, G. (2003). *De kloof voorbij. Naar een betere integratie van theorie en praktijk in de lerarenopleiding*. Brussel: Vlaamse Onderwijsraad.
- Kemmis S., & Wilkinson, M. (1998). Participatory action research and the study of practice. In: B.Atweh, S.Kemmis & P.Weeks (Eds.). *Action research in practica*. London: Routledge.
- Kenny, W.R., & Kempe C.H. (1984). Making the case for case study. *Journal of Curriculum Studies*, 16, 37-51.
- Kessels, J.W.M. (1996). *Het corporate curriculum*. Inaugurele rede. Rijksuniversiteit Leiden.
- Kessels, J.W.M. (1997) Het verwerven van competenties.: kennis als bekwaamheid. *Opleiding en Ontwikkeling. Tijdschrift voor human resource development*, 12 (1/2), 7-12.
- Kessels, J.W.M. (2001). *Verleiden tot kennisproductiviteit*. Oratie Universiteit Twenthe.
- Kessels, J.W.M. & Poell, R.F. (2001b). *Human resource Development. Organiseren van het leren*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Kessemer, B. & Termeer, C.J.A.M. (2006). Organiseren van diepgaand leren. Veranderen als reflexief betekenisgeven. In: Boonstra & De Caluwé (Red.) *Interveniëren en veranderen. Zoeken naar betekenis in interactie. In: Themanummer*

- Management en Organisatie*, 60, 3/ 4, p. 236-250.
- Keulen, H. van (2006). Onderwijsontwikkeling en onderwijsonderzoek: relaties en perspectieven. *Onderzoek van onderwijs*, 35, 50-55.
- Keursten, P. & Frijters, M. (2002). Leren van de toekomst. Rondeel, M. & Wagenaar, S (Red.)(2002). *Kennis maken. Leren in gezelschap*, pp.79-100. Schiedam: Scriptum.
- Kirk, D. & MacDonald, D. (1998). Situated learning in physical education. In: *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 376-387.
- Kirk, D. & MacPhail, A. (2002). Teaching Games for Understanding and Situated Learning: Rethinking the Bunker-Thorppe Model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, pp.177-192.
- Kirschner, P.A., Martens, R.L. & Strijbos, J.W. (2004). CSCL in higher education: a framework for designing multiple collaborative environments. In: J.W.Strijbos, P.A.Kirschner & R.L.Martens (Eds.). *What we know about CSCL in higher education*, pp.1-29. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Klarus, R. (1998). *Competenties erkennen. Een studie naar modellen en procedures voor leerweg onafhankelijke beoordeling van beroepscompetenties*. Den Bosch: CINOP.
- Klarus, R. (2004). Omdat het nog beter kan. Competentiegericht opleiden van leraren. In: *VELON, Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 25, 4, 18-28.
- De Knop, P., Theeboom, M., De Martelaer, K., Van Hoecke, J., & Huts, K. (2003a). Kwaliteit van het vak lichamelijke opvoeding in Vlaanderen. *Tijdschrift voor Lichamelijke Opvoeding*.
- De Knop, P., Theeboom, M., & Huts, K. (2003b). Maatschappelijke kwaliteit van Lichamelijke Opvoeding in Vlaanderen. *Tijdschrift voor Lichamelijke Opvoeding*.
- Knoers, A.M.P. (1987). *Leraarschap: ambacht of professie (professionalisering van de universitaire lerarenopleiding)*. Assen: van Gorcum.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Korrel, M. (2003). *Het begeleiden van effectieve leerprocessen*. Soest: Nelissen.
- Korthagen, F.A.J. (1982). *Leren reflecteren als basis van de lerarenopleiding*. Harlingen: Flevodruk.
- Korthagen, F.A.J. (1993a). Two modes of reflection. *Teaching and Teacher Education*, 9(3), 317-326.
- Korthagen, F.A.J. (2001). *Waar doen we het voor? Op zoek naar de essentie van goed leraarschap*. Oratie. Utrecht: WCC.
- Korthagen, F., & Wubbels, T. (2000c). Are reflective teachers better teachers? In: G.M.Willems, J.H.Stakenborg & W.Veugeliers (Eds.). *Trends in dutch teacher education* (131-141). Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Korthagen, F., Koster, B., Melief, K., & Tigchelaar, A. (2002). *Docenten leren reflecteren*. Soest: Nelissen.
- Korthagen, F., Klaassens, C., & Russell, T. (2000b). New learning in teacher education. In: R.P.J.Simons, J.van der Linden & T.Duffy (Eds.). *New Learning* (243-259). Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers.
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2002). Niveaus in reflectie. Naar maatwerk in begeleiding. *VELON-Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 23(1), 29-38.
- Korthagen, F. & Vasalos (2003). Flow in werken en leren: competentieontwikkeling op basis van persoonlijke betrokkenheid en bezieling. *Opleiding & Ontwikkeling*, 16(5), 13-17.
- Koster, B. (2002). *Lerarenopleiders onder de loep. De ontwikkeling van een beroepsprofiel voor lerarenopleiders en het effect van het kennismaken daarvan op hun zelfdiagnose*. Proefschrift Universiteit Utrecht. Utrecht: IVLOS.
- Krogt, F.J. van der (2007). *Organiseren van leerwegen*. Rotterdam: Performa.
- Krogt, F.J. & Markus, E.S. (2006). Waarom medewerkers leeractiviteiten ondernemen. Een onderzoek naar de leermotieven van verpleegkundigen in ziekenhuizen. *Opleiding en Ontwikkeling*, 09, 16-19.
- Kamphorst, J.C., & Tuinenga, M.G. (1995). *De tweede fase in beweging. De lichamelijke Opvoeding in de laatste leerjaren van het voortgezet onderwijs nader onderzocht*. Groningen: Hanzehogeschool, Faculteit Gamma.
- König, S.(1997a). Zur Vermittlung von Spielfähigkeit in der Schule. In: *Sportunterricht*, 11, 476-486.
- König, S.(1997b). Basketball – Ein Vermittlungskonzept für die Schule. In: *Sportunterricht*, 11, *Lehrhilfen für den Sportunterricht*.
- Krogt, F.J. (1995). *Leren in netwerken: Veelzijdig organiseren van leernetwerken met het oog op humaniteit en arbeidsrelevantie*. Utrecht: Lemma.
- Krogt, F.J. van der (2007). *Organiseren van leerwegen. Strategieën van werknemers, managers en leeradviseurs in dienstverlenende organisaties*. Rotterdam: Performa.
- Kuhlemeier, J.B., & Bergh, H. van den (1999). Vaksecties en leerprestaties bij aardrijkskunde in het voortgezet onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 76, 2-20.
- Kuhn, D., Garcia-Mila, M., Zohar, A., & Anderson, C. (1995). Strategies of knowledge acquisition. In: *Monographs of the society for research in child development. Serial no.245, Vol.60, no.4*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kurz, D. (2002). Qualität im Sportunterricht. In Landesinstitut für Schule (Hrsg). *Qualität von Bewegung, Spiel und Sport in der Schule. Landesweites Schulsportforum Nordrhein-Westfalen*. Bönen: Kettler.
- Kvale, S. (1997). *InterViews. An introduction to qualitative research interviewing*. London: Sage.
- KVLO (2002). *Concept beleidsplan 2002-2004*. Zeist: interne publicatie.
- Kwakman, C.H.E. (1999). *Leren van docenten tijdens de beroepsloopbaan, studies naar professionaliteit op de werkplek in het voortgezet onderwijs*. Proefschrift. Nijmegen: Universiteit Nijmegen.
- Kwakman, K. (2001). Leren van professionals tijdens de beroepsuitoefening. In: J.Kessels & R.F.Poell (Red.). *Human resource Development. Organiseren van het leren*. Samson.
- Ladkin, D. (2004). Action Research. In: C. Seale, G.Gobo, J.F.Gubrium & D.Silverman (eds.), *Qualitative Research Practice*. Thousand Oaks: Sage.
- Lagerweij, N.A.J. (1998). *Schoolontwikkeling. De dynamiek van scholen in ontwikkeling*. Utrecht: Vakgroep Onderwijskunde, Universiteit Utrecht.
- Lagerweij, N.A.J., & Haak, E. (1996). *Eerst goed kijken. De dynamiek van scholen-in-ontwikkeling*. Leuven: Garant.
- Lagerweij, N.A.J., & Voogt, J.C. (1997). Schoolontwikkeling: meer dan het invoeren van vernieuwingen. In: Th. Bergen, A. Knoers, P. Slegers (Red.). *Perspectieven op de school in dynamische ontwikkeling* (83-118). Alphen aan den Rijn: Samson HD.Tjeenk Willink.
- Lauder, G. (2001). *Play practice: the games approach to teaching and coaching sports*. Illinois: Human

- Kinetics.
- Leuven, C., & Vink, H. (1988). Opleidingsdeskundigheid en opleidingskwaliteit: beroepsrollen in een beroeps-en praktijkgerichte opleiding. *ID Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 10(1), 9-14.
- Levering, B. (1999). Conceptuele analyse als empirische methode. In: B. Levering & P. Smeyers (Red.). *Opvoeding en onderwijs leren zien. Een inleiding in interpretatief onderzoek* (257-275). Amsterdam: Boom.
- Levering, B., & Smeyers P. (Red.).(1999). *Opvoeding en onderwijs leren zien. Een inleiding in interpretatief onderzoek*. Amsterdam: Boom.
- Leysen, J. (2006). Grensverleggend plannen? Plannen voor duurzaam leren. In: W.Arend & D.Behets, *Lichamelijke Opvoeding: grensverleggend*. Leuven: Acco.
- Lieberman, A. (1996). Practices that support teacher development. Transforming conceptions of professional learning. In: M.W. McLaughlin & I. Oberman (Eds.). *Teacher Learning:new policies, new practices* (185-201). New York: Teachers College Press.
- Light, R. (2003). The joy of learning: Emotion and learning in games through TGFU. In: *Journal of Physical Education New Zealand*, 36 (1), 93-99.
- Lingsma, L., MacKay, A. & Schelvis, G. (2003). *De docent competent. Vijf basiscompetenties van docenten*. Soest: Nelissen.
- Linstone, H.A., & Turoff, M. (Eds.).(1975). *The Delphi methode: Techniques and applications*. Cambridge, MA: Addison-Wesley.
- Little, J.W. (1999). *Teachers' professional development in the context of high school reform: findings from a three-year study of restructuring schools*. Berkely: University of California.
- Loon, R.van & Wijsbek, J.(Red.)(2003). *De organisatie als verhaal. Dialoog en reflectie als uitgangspunt voor de ontwikkeling van organisaties, leiders, teams en medewerkers*. Assen: Van Gorcum.
- Loughran, J., Hamilton, M.L., LaBoskey, V. & Russell, T. (Eds). (2002). International handbook of self-study of teaching and teacher education practices. Doordrecht/Boston. Kluwer Academic Publishers.
- Loughran, J. (2002). Understanding self-study of teacher education practices. In: J.Loughran & T.Russell (Eds). *Improving teacher education through self-study*, pp.239-248. London: Routledge Falmer.
- Lucassen, J. (2004). Kwaliteitsmanagement in de sport: wat mogen we er van verwachten? In: R. Kunnen (red). *Sport in Beweging, 75-94*. Nieuwegein: Arko Sports Media.
- Lunenberg, M. & Korthagen, F. (2004). Lerarenopleiders, lerarenopleidingen en zelfstudies. In: *VELON*, 25, 3, 29-35.
- Mark, W. van der, Mulder M.J., Roode, D. & Timmers, E. (2007). CDRom 'slim spelen leren spelen'. Meppel: Edu'actief.
- Maso, I., & Smaling, A. (1998). *Kwalitatief onderzoek: praktijk en theorie*. Amsterdam: Boom.
- Massink, M.& Nanninga, J.W. (1995). *Spelen met problemen*. Baarn: Educaboek.
- Massink, M, Kok, P., Klein Lankhorst, G. & Breukelman, H.. (2002). *Allround. Lichamelijke opvoeding voor de onder- en bovenbouw van het VMBO*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Massink, M., Meertens, T. & Timmers, E (2005). 'Leren spelen door slim te voetballen' en 'Spelervaringen leren begrijpen, integreren en toepassen'. *Lichamelijke Opvoeding, 6 t/m 9; Tijdschrift voor Lichamelijke Opvoeding (België), nr.1 en 2; Sportunterricht (Duitsland) i.v.; ESEP-website (Gent) in een Nederlandse, Duitse en Engelse vertaling; British Journal of Physical education, i.v. en op de website van Sports-Media.org/nl in januari '05*.
- MacBeath, J., Schratz, M., Meurer, D. & Jakobsen, L. (2000). *Self-evaluation in European Schools. A story of change*. London/New York: Routledge Falmer.
- McAdams, D.P.(2001). *The person: an integrated introduction to personality psychology (3rd edition)*. New York: Harcourt, Brace & Company.
- McKernan, J. (1998). *Curriculum action research*. London: Kogan Page Ltd.
- McLaughlin, M.W. (1997). Rebuilding teacher professionalism in the United States. In: A. Hargreaves & R. Evans (Eds.). *Beyond educational reform. Bringing teachers back (77-93)*. Buckingham: Open University Press.
- Meertens, T. & Timmers E. (2005). CDRoms 'New didactics in teaching Invasion Games with Implications to Basketball and Team handball'. Gent/Meppel: Edu'actief.
- Memmert, D. (2004). Ein Forschungsprogramm zur Validierung sportspielübergreifender Basistaktiken. *Sportwissenschaft, 34, 341-354*. Schorndorf: Karl Hofmann.
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merrienboer, J.J.G. van (1997). *Training complex cognitive skills. A four-component instructional design model for technical training*. NewYersey: Englewood Cliffs.
- Merriënboer, J.J.G. van, Klink, M.R. van der & Hendriks, M.(2002). *Competenties: van complicaties tot compromis*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Messick, S. (1994). The interplay of evidence and consequences in the validation performance-assessments. *Educational Researcher, 23(2)*, 13-22.
- Miles, M., & Huberman, M. (1984). *Qualitative data analysis: a sourcebook of new methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Minnaert, A. & Vermunt, J.D. (2006). 25 jaar Onderwijspsychologie in Nederland en Vlaanderen in de periode 1980 tot 2005: trends, pendels en grensverleggers. *Pedagogische Studiën, (83)*, 260-277.
- Mitchell, S.A. & Oslin, J.L. (1999). *Assessment series K-12 physical education series: Assessment in games teaching*. Reston, VA: NASPE.
- Mitchell, S., Oslin, J. & Griffin, L.L. (2003). *Sport foundations for elementary physical education. A tactical games approach*. Champaign, Il.: Human Kinetics.
- Mok, A.L. (1996). Beroepsvorming en kwaliteit van het leraarschap. In: Stuurgroep beroepskwaliteit leraarschap (Red.).(1997), *Tekenen voor kwaliteit* (173-202). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Mroseck, S. (1996). Wisdom of practice-onderzoek: het bepalen van competenties. In: H.H. Tillema (Red.). *Development Centers, Ontwikkelen van competenties in organisaties* (49-66). Deventer: Kluwer.
- Mulder, M. (2000). *Comptentieontwikkeling in bedrijf en onderwijs*. Inaugurale rede. Wageningen: Universiteit Wageningen.
- Munnik, C. de, & Vreugdenhil, K. (1995). *Didactisch routeboek*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Murphy, E., & Rhéaume, J. (1997). *Course TEN-62349*. Quebec: Université Laval.
- Nicholl, H. & Higgins, A. (2004). Reflection in preregistration nursing curricula. *Journal of Advanced Nursing*, 46, 578-585.

- Nijhof, W.J., Franssen, H.A.M., Hoeben, W.Th.J.G., & Wolbert, R.G.M. (1995). *Handboek Curriculum. Modellen, theorieën, technologieën*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- NOC.NSF (2003). *Kwalificatiestructuur Sport*. Arnhem: NOC.NSF.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company*. New York: Oxford University Press
- Onderwijsraad (2004). *Bureaucratisering en schaaufactoren in het onderwijs*. Den Haag: Ministerie van O & W.
- Onstenk, J. (1997). *Lerend leren werken. Brede vakbekwaamheid en de integratie van leren, werken en innoveren*. Proefschrift Universiteit Nijmegen. Delft: Eburon.
- Oolbekkink-Marchand, H. & Driel, J. van (2006). De relatie tussen discipline en opvattingen over leren. *Onderzoek van onderwijs*, 35, 32-35.
- Oslin, J.L. (2005). The role of Assessment in Teaching Games for Understanding. In:..Griffin. *Teaching games for understanding*, pp.125-135.
- Osterman, K.F., & Kottkamp, R.B. (1993). *Reflective practice for educators: improving schooling through professional development*. Newbury Park: Corwin Press.
- Ouden, M.D. den (1995). Gedragsverandering na een opleiding. *Pedagogische Studiën*, 72, 23-36.
- Parreren, C.F. van (1988). *Ontwikkelen onderwijs*. Leuven/ Amersfoort: Acco.
- Parry, S.B. (1996). The quest for competencies. *Training*, 12 (3), 48-56.
- Pearn, M., Mulrooney, C. & Payne, T. (1998). *Ending the blame culture*. Alserhot: Gower.
- Pelkmans, T., & Smit, F. (2000). Op weg naar zelfsturende teams in schoolorganisatie: orënterend onderzoek in het middelbaar beroepsonderwijs. In: J. Benders & P. van Amelsvoort (Eds.). *Zelfsturende teams in de dienstverlening* (61-70). Utrecht: Lemma.
- Perkins, D. (1998). What is understanding. In: M.Wiske (Ed.). *Teaching for understanding. Linking research with practice*, pp.39-57. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Peters, C.M.T. (1997). *De professionaliteit van schoolleiders. Een taakspecifieke benadering*. Proefschrift. Nijmegen: Universiteit van Nijmegen.
- Phillips, D.C. (1995). The good, the bad and the ugly: the many faces of constructivism. *Educational Researcher*, 2(7), 5-12.
- Pintrich, R., Marx, W.W., & Boyle, A.B. (1993). Beyond cold conceptual change: the role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Review of Educational Research*, 63(2), 167-199.
- Plomp, Tj., Feteris, A., Peters, J.M. & Tomic, W. (Red.)(1992). *Ontwerpen van onderwijs en trainingen*. Utrecht: Lemma.
- Poel, H. van der (2001). *De gymaccommodatie: gebruik, waardering, toekomst*. Tilburg: Katholieke Universiteit Brabant.
- Ponte, P. (2002). *Onderwijs van eigen makelij. Procesboek actieonderzoek in scholen en opleidingen*. Soest: Nelissen.
- Ponte, P., Ax, J., Beijaard, D., & Wubbels, Th. (2003). De ontwikkeling van professionele kennis via actieonderzoek door docenten en de begeleiding daarvan door opleiders. *Pedagogische Studiën*, 79, 322-338
- Ponte, P. (2005). Het heft in eigen handen: actieonderzoek door docenten. In: Boog, B., Slagter, M., Jacobs-Moonen, I. & Meijering, F. (red.)(2005). *Focus op Action Research. De professional als Handelingsonderzoeker* (pp.85-101). Assen: van Gorcum. Nijmegen.
- Pouwels, J., & Bergen, Th. (1997). De vitalisering van het beroep van docent. In: Th. Bergen, A. Knoers & P. Slegers (Red.). *Perspectieven op de school in dynamische ontwikkeling* (251- 266). Alphen aan den Rijn: Samson Tjeenk Willink.
- Prick, L. (1983). *Het beroep van leraar. Satisfactie en crises in de leraarsloopbaan*. Amsterdam: VU.
- Prick, L. (1996). *Vitale leraren en andere vroege devolle verschijnselen*. Amsterdam: Van Gennep.
- Prick, L. (2000). *Onderwijs op de divan*. Amsterdam: Van Gennep.
- Prick, L. (2006). *Drammen, draaien, draaien. Hoe het onderwijs twintig jaar lang vernieuwd werd*. Amsterdam: Mets & Schilt.
- Procee, H. (2001). Competentie en Onderwijs. Een conceptuele analyse. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 19(4), 242-253.
- Quinn, R.E. (2004). *De brug bouwen terwijl je erover loopt. Een gids voor leidinggeven bij verandering*. Den Haag: Academic Service.
- Raelin, J.A. (2000). *Work based learning. The new frontier of management development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Reason, P.& Bradbury (eds.). (2001). *Handbook of Action Research*. London: Sage.
- Reeves, 2005: Design-based research for advancing educational technology. In: M.Valcke, K.de Cock, D.Gomber en R.vanderlinde (Eds): *Metten en onderwijskundig onderzoek*. Gent: Universiteit Gent, vakgroep onderwijskunde.
- Reezigt, G. (1997). Samenwerking tussen leraren in het voortgezet onderwijs. *Meso Magazine*, 17 (93), 2-6.
- Rekers-Mombarg, L.T.M., Kuyper, H. & Werf, M.P.C. van der (2006). *Het interne rendement van het voortgezet onderwijs voor en na de invoering van de basisvorming*. Groningen: GION.
- Richardson, V. & Placier, P.(2001). Teacher change. In: V.Richardson (Ed.). *Handbook of Research on Teaching* (4th Edition) (pp.905-947). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Riemersma, J. & Sprenger, C. (2005). Constructivisme. *Opleiding en Ontwikkeling*, 18 (6).
- Rink, J.E., French, K.E. & Tjeerdsma, B.L. (1996). Foundations for the Learning and Instruction of Sport and Games. In: *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, pp.399-417.
- Robson, M. (1994). *Probleemoplossen in groepen*. Utrecht: Het Spectrum.
- Rondeel, M. & Wagenaar, S (Red.)(2002). *Kennis maken. Leren in gezelschap*. Schiedam: Scriptum.
- Rosenberg, M.S., & King-Sears, M.E. (1993). Ebnancing the professional development of teachers: translating effective research into practice. In: L. Kremer- Hayon, H.C. Vonk, R. Fessler (Eds.). *Teacher professional development: a multiple perspective approach* (197-216). Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Rowan, B. (1995). The organizational design of schools. In: S.B.Bacharach & B.Mundell (Eds.), *Images of Schools. Structures and roles in organizational behaviour*, 11-42. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Rütten, A., & Kleine, T. (2002). *Schulsportentwicklung auf der Grundlage von Qualitätsmanagement-Evaluation der Situation an den Bayrischen Schulen und Erprobung von Optimierungsstrategien*. Institut für Sportwissenschaft und Sport, Universität Erlangen-Nürnberg.

- Ryan, R.M. & Deci, E.L.(2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Salomon, G., & Perkins, D.N. (1990). Rocky roads to transfer.: Rethinking mechanisms of a neglected phenomenon. *Educational psychologist*, 24, 133-142.
- Sanders, G. & Neuijen, B. (1992). *Bedrijfscultuur: diagnose en beïnvloeding*. Assen: Van Gorcum.
- SBL, (2002). Leraar: beelden van bekwaamheid. Utrecht: Stichting Samenwerkingsorgaan Beroepskwaliteit Leraren.
- Scheerens, J., Stoel, W.G.R., Vermeulen, C.J.A.J., & Pelgrum, W.J. (Red.).(1988). *Handboek curriculum. Modellen, theorieën en technologieën*. Enschede: OCTO.
- Schöllhorn, W.I., Sechelmann, M., Trockel, M. & Westers, R. (2004). Nie das Richtige trainieren, um richtig zu spielen. In: *Leistungssport*, 34, 5, 13-17.
- Schuilting, G. & Heine, W. (Red.)(2005). *Leren stimuleren. Inspirerende voorbeelden voor leidinggevend*. Assen: Van Gorcum.
- Segers, M., Dochy, F., & Cascallier, E. (2003). Optimizing new modes of assessment: In search of qualities and standards. Dordrecht: Kluwer Academic Press.
- Segers, M. (2004). Assessment en leren als een twee-eenheid: onderzoek naar de impact van assessment op leren. *Tijdschrift van Hoger Onderwijs*, p.188-219.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline. The art and practice of the learning organization*. New York: Currency/ Doubleday.
- Senge, P. (1992). *De vijfde discipline.De kunst en de praktijk van de lerende organisatie*. Schiedam: Scriptum Books.
- Senge, P., Kleiner, A., Roberts, C., Ross, R.B., & Smith, B.J. (1994). *The Fifth Discipline Fieldbook*. New York: Doubleday. London: Nicholas Brealey.
- Senge, P.M., Kleiner, A., Roberts, C., Ross, R.B. & Smith B.J. (1995). *Het vijfde discipline. Strategieën en instrumenten voor het bouwen van een lerende organisatie. Praktijkboek*. Schoonhoven: Academic Service.
- Senge, P., Kleiner, A., Roberts, C., Ross, R., Roth, O., & Smith, B.J. (1999). *The dance of change. The challenges to sustaining momentum in learning organizations*. New York: Doubleday.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. & Kleiner, A.(2002). *Lerende scholen. Het vijfde discipline-handboek voor onderwijzers, ouders en iedereen die betrokken is bij scholing*. Schoonhoven: Academic Service.
- Shulman, L.S. & Sherin, M.G. (2004). Fostering communities of teachers as learners: disciplinary perspectives. *Journal of Curriculum Studies*.36 (2), 135-140.
- Sikkens, R. (2000). *Het sprookje van de statusdaling. Feiten en mythen over leraren*. Leeuwarden: LDC Publicaties.
- Simon, R. (2000). Mehrperspektivität im Sportunterricht. In: *Sportunterricht*, 5, *Lehrhilfen für den Sportunterricht*.
- Simons, P.R.J. (1997). De school als lerende organisatie. In: Th. Bergen, A. Knoers, P. Slegers (Red.). *Perspectieven op school in dynamische ontwikkeling* (37-57). Alphen aan den Rijn: Samson Tjeenk Willink.
- Simons, P.R.J. (1998a). Een visie op professionaliteit. *Staaikaartenreeks*, 2, 5-10.
- Simons, P.R.J. (2000). The Annual Meeting of the American Educational Research Association, april 20- 24, 2000, New Orleans. Creating knowledge in 21st century. *Pedagogische Studiën*, 77, 241-250.
- Slegers, P., Voncken, E., Kock J. de & Geijssels, F. (2006). Vernieuwen in de onderbouw vo. Een maar hopen op de olievlek. In: *MESO*, 26, 148, 3-7.
- SLO (2000/2001/2002). *Vakdossier Basisvorming*. Enschede: SLO.
- SLO (2000/2001/2002). *Vakdossier Tweede Fase*. Enschede: SLO.
- Sluijsmans, D., & Dochy, F. (1998). Alternatieve toetsmethoden in studentgericht onderwijs. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 16, 298-314.
- Smaling, A. (2000). Inductieve, analoge en communicatieve generalisatie. In: F.Wester, A.Smaling & L.Mulder. *Praktijkgericht kwalitatief onderzoek*. Muiderberg: Coutinho.
- Smaling, A., & Maso, I. (1990). Objectiviteit in kwalitatief onderzoek: een overzicht. In: I. .Maso en A. Smaling (Red.). *Objectiviteit in kwalitatief onderzoek* (13-29)..Meppel: Boom.
- Smeijsters, H. & Sporken, S.(Red). *Van taak tot competentie. Leren leren voor het hoger beroepsonderwijs*. Houten/Antwerpen: Stafleu van Loghum.
- Smeyers (Red.). *Opvoeding en onderwijs leren zien. Een inleiding in interpretatief onderzoek* (233-256). Meppel: Boom.
- Smit, C. (2002). 'Stages of concern'. De vijf fasen in het leren van een vak. In: Rondeel, M. & Wagenaar, S (Red.)(2002). *Kennis maken. Leren in gezelschap*, pp.166-189. Schiedam: Scriptum.
- Smylie, M.A. (1995). Teacher learning in the workplace: implications for school reform. In: T.R. Guskey, M. Huberman (Eds.). *Professional development in education: new paradigms and practices* (92-113). New York: Teachers College Press.
- Sommer, M. (2006). *Onder onderwijzers en andere gemengde berichten*. Amsterdam: De Volkskrant.
- Sprenger, C., Poell, R. & Boot, M.J. (2002). Leren binnen en buiten de spelregels van een organisatie. In: Rondeel, M. & Wagenaar, S (Red.)(2002). *Kennis maken. Leren in Gezelschap*, pp.63-75. Schiedam: Scriptum.
- Stegeman, H. (2000). *Belang van bewegingsonderwijs. Over legitimatie en algemene doelstellingen van het schoolvak lichamelijke opvoeding*. Proefschrift Universiteit Utrecht. Zeist: Jan Luiting Fonds.
- Stegeman, H. (2004). Kwaliteit van lichamelijke opvoeding. In: R. Kunnen (red). *Sport in beweging*, 95-110. Nieuwegein: Arko Sports Media.
- Stegeman, H., & De Knop, P. (2003). Huidige kwaliteit en kwaliteitsimpulsen. *Lichamelijke Opvoeding*, 91, 624-628.
- Stegeman, H. (Red.) (2007). *Naar beter bewegingsonderwijs. Over de kwaliteit van sport en bewegen op school*. 's-Hertogenbosch/Nieuwegein: WJH Mulierinstituut/Arko Sports media.
- Stevens, J. (2005). *Zin in leren*. Antwerpen.
- Stevens, J., Coenjaerts, D., & Horebeek, G. van (1998). *Praktijkbegeleiding van docenten*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Sterck, G. (2004). *Leerbeleid en leerpatronen in kennisintensieve arbeidsorganisaties*. Dissertatie Kath. Universiteit Leuven, Leuven.
- Straetmans, G.J.J.M. (1994). Verantwoord meten van competentie in het gezondheidszorgonderwijs. *Onderwijs- en gezondheidszorg*, 18(9), 171-179.
- Strauss, A.L., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research. Grounded theory, procedures and techniques*.

- Newbury Park: Sage.
- Strien, P.J. van (1986). *Praktijk als wetenschap. Methodologie van het sociaal-wetenschappelijk handelen*. Assen/Maastricht: van Gorcum.
- Struyven, K., Dochy, F. & Janssens, S. (2006). Leidt de activerende onderwijssetting tot diepere leer- benaderingen bij studenten? Studentactiverende versus leerkrachtgestuurde instructie. In: *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 24, 1, p.34-46.
- Stufflebeam, D.I. (1971). *Educational evaluation and decision making*. Itasca, III:Peacock.
- Swanborn, P.G. (1999). *Evalueren. Het ontwerpen, begeleiden en evalueren van interventies: een methodische basis voor evaluatie-onderzoek*. Amsterdam: Boom.
- Swanborn, P.G. (2000). *Case-study's. Wat, wanneer en hoe?* Amsterdam/Meppel: Boom.
- Swierenga, J., & Wierdsma, A.F.M. (1990). *Op weg naar een lerende organisatie*. Groningen: Wolters Noordhoff.
- Tartwijk, J. van, Tuithof, H., & Jansma, F. (2002). *Concepthandleiding portfolio SBL* (Samenwerkingsorgaan Beroepskwaliteit Leraren). Utrecht: IVLOS, interne publicatie.
- Terlouw, C. (2006). Innovatie en besturen: uitdagingen voor instituten van hoger onderwijs en de overheid. In: H. van Hout, G. ten Dam, M. Mirande, C. Terlouw & J.Willems (Red.). *Vernieuwing in het hoger onderwijs*, pp.288-296. Assen: Van Gorcum.
- Thijssen, J.G.L (1998). Hindernissen voor competentie management. *Opleiding en ontwikkeling*, 10, 11-15.
- Thijssen, J. (2007). Individuele verschillen in de 2^e loopbaanhelft. *Opleiding en ontwikkeling*, 03, 18-22.
- Thorpe, R.D. & Bunker, D. (1989). A changing focus in games teaching. In: L.Almond(Ed.). *The place of physical education in schools* (pp.42-71). London: Kogan Page.
- Thurn, S. & Pratt, L. (1998). *Learning to learn*. Norwel: (MA; USA): Kluwer Academic Publishers.
- Tiggelaar, B. (2003). *Doen. Nieuwe, praktische inzichten voor verandering en groei*. Utrecht: Het Spectrum.
- Tillema, H.H. (1995). Trainingsvormen in bedrijfsopleidingen. In: J.J. Peters, P.W.J. Schramade & J.G.L. Thijssen (Red.). *Handboek Bedrijfsopleidingen: studenteneditie gids voor de opleidingspraktijk, deel 3* (665-684). Houten/Diegem: Bohn Stafleu van Loghum.
- Timmers, E. (2000). *Wat willen we met ons vak? Een onderzoek in tien jaargangen van de 'Lichamelijke Opvoeding', periode 1989-1999*. Groningen: Interne ALO-publicatie.
- Timmers, E. (2003). *'Krachtig' opleiden van vakdocenten bewegingsonderwijs*. Een onderzoek naar de effecten van een 'krachtige' leerwerk omgeving op de professionele ontwikkeling van Leraren In Opleiding (LIO's). Haarlem: De Vrieseborch.
- Timmers, E. (Red) (2005). Actief leren onderwijzen. Haarlem: De Vrieseborch.
- Timmers, E. (2006b). *Het beweegt wel, maar het leert (te) weinig!* Verslag van het EVALO-project in het kader van het landelijk project 'Kwaliteit van de Lichamelijke Opvoeding' van het Mulierinstituut te 's-Hertogenbosch. Groningen: Hanzehogeschool, Instituut voor Sportstudies.
- Timmers, E. & Meertens, T. (1998). Spelen(d) leren spelen. Haarlem: De Vrieseborch.
- Timmers E. (2001). *Bewegingsdidactiek*. Haarlem: De Vrieseborch.
- Timmers, E. & Meertens, T. (2001) Slim spelen in de eerste en tweede fase van het voortgezet onderwijs. Haarlem: De Vrieseborch.
- Timmers, E. & Stegeman, H. (2004). Beleid in bewegen. Haarlem: De Vrieseborch.
- Timmers, E. & Mulder, M.J. (2006) Didactiek voor Sport en Beweging. Baarn: Tirion.
- Tjepkema, S., Grotendorst, A., Kessels, J., Keursten, P. & Go-team (2002). Een kennisproductieve werkomgeving ontwikkelen. In: Rondeel, M. & Wagenaar, S (Red.)(2002). *Kennis maken. Leren in gezelschap*, pp.40-62. Schiedam: Scriptum.
- Tressel, J. (2003). *Handboek voor de lerende docent. Methodiek voor veranderingsbekwame leraren*. Soest: Nelissen.
- Tromp, C. (2004). *Breedbeeld wetenschap*. Proefschrift. Utrecht: Van Arkel.
- Turner, A.P. & Martinek, T.J. (1999). An investigation into teaching games for understanding: effects on skill, knowledge and game play. In: *Research Quarterly for Exercises and Sport*, 70 (3), pp.286-296.
- Tuijnman, A.C., & Postlethwaite, T.N. (1994). *Monitoring the standards of education*. Oxford: Pergamon, Elsevier Science.
- Twisk, Th.F., Daniëls, J.J.M.C., & Bolweg, J.F. (1999). Competenties van leraren. Een goede bouwsteen voor integraal personeelsbeleid in het onderwijs. Utrecht: Berenschot.
- Valkenburg, R., Hövels, H., MacDonnell, J. & Lloyd, P. (2004). Ervaringsleren: bewuster reflecteren door doen, zien en navertellen. In: *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 10-25.
- Vandenbergh, R., & Berg, D. van den (1997). Onderwijsvernieuwing en de professionele ontwikkeling van leraren. In: Th. Bergen, A. Knoers & P. Sleegers (Red.). *Perspectieven op de school in dynamische ontwikkeling* (145-163). Alphen aan den Rijn: Samson Tjeenk Willink.
- Vandenbergh, R., & Kelchtermans, G. (2002). Leraren die leren om professioneel te blijven leren: kanttekeningen over context. *Pedagogische Studiën*, 79, 339-351.
- VandeVeire, F. (2006). *Enkele bedenkingen omtrent de ideologie achter de onderwijshervormingen*. Rede uitgesproken ter gelegenheid van de Dies Natalis van de Hogeschool Gent.
- Vedder, J. (1984). *Oriëntatie op het beroep van leraar*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Veenman, M.V.J. (2005). The assessment of metacognitive skills: what can be learned from multi-method designs? In: C.Arteit & B. Moschner (Eds). *Lernstrategien und Metakognition: Implikationen für Forschung und Praxis*, pp.75-97. Berlin: Waxmann.
- Verbeeten, H.M.J.M. (1999). *Onderwijs in ontwikkeling. Overzicht van de ontwikkelingen en samenhang op het gebied van onderwijseffectiviteit, didactische vernieuwing en schoolverbetering*. Rotterdam: CED VO.
- Verbiest, E. (2002). *Collectief leren*. Paper op VELON- congres 'met onderwijs meer mens', Zwolle, maart 2002.
- Verbiest, E. (2006). Professionals moeten het verdienen. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 24, 4, 239-247.
- Verhesschen, P.(1999). Narrativiteit en narratief onderzoek: de betekenis van het verhaal voor pedagogisch onderzoek. In B.Levering & P.Smeyers (Red.). *Opvoeding en onderwijs leren zien. Een inleiding in interpretatief onderzoek* (pp.176-192). Amsterdam: Boom.
- Verkroost, M.J. (1999). *Onderzoekend handelen in het leeronderzoek*. Groningen: de Regenboog.

- Verloop, N. (1995). De leraar. In: J. Lowijck & N. Verloop (Red.). *Onderwijskunde: een kennisbasis voor professionals* (108-150). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Verloop, N. (1999). *De leraar. Reviewstudie uitgevoerd door de programmaraad voor het onderwijsonderzoek van NWO*. Den Haag.
- Verloop, N., & Wubbels, Th. (1994). Recente ontwikkelingen in het onderzoek naar leraren en lerarenopleiding. *Pedagogische Studiën*, 71, 168-186.
- Verloop, N. & Kessels, J.W.M. (2006). Opleidingskunde: ontwikkelingen rond het opleiden en leren van professionals in onderwijs en bedrijfsleven. *Pedagogische Studiën*, (83), 301-321.
- Vermetten, Y., Daniëls, J. & Ruijs, L. (2001). Inzet van assessment: waarom, wat, hoe, wanneer en door wie? Beslismodel voor een beargumenteerde keuze van assessmentvormen in onderwijs en opleiding. OTEC report 2001/13.
- Vermetten, Y.J., Vermunt J.D., & Lodewijks, H.G. (2002). Powerful learning environments? How university students differ in their response to instructional measures. *Learning and Instruction*, 12, 263-284.
- Vermunt, J.D.H.M. (1994). Design principles of process- oriented instruction. In: F.P.C.M. de Jong & B.H.A.M. van Hout-Wolters (Eds.). *Process-oriented instruction and learning from text* (15-26). Amsterdam: VU- University Press.
- Verreck, W., & Vries, J. de (2000). Competenties in het beroeps- en opleidingsprofiel van HBO-opleidingen in de economische en technisch- natuurwetenschappelijke sectoren. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 18 (4), 234-266.
- Verschaffel, L., DeCorte, E. & Elen, J. (2006). Competenties ontleed. In: H. van Hout, G. ten Dam, M. Mirande, C. Terlouw & J.Willems (Red.). *Vernieuwing in het hoger onderwijs*, pp.89-104. Assen: Van Gorcum.
- Verschuren, P., & Doorewaard, H. (1995). *Het ontwerpen van een onderzoek*. Utrecht: Lemma.
- Vervoorn, A. (2001). *Sportieve competentieontwikkeling*. Leiden: SEC.
- Vonk, J.H.C. (1983). *Leraar worden, ga er maar aanstaan. Problemen van beginnende leraren nader bekeken*. Amsterdam: VU-uitgeverij.
- Vonk, J.H.C. (1989). *Beginnend leraarschap. Het professionele ontwikkelingsproces van beginnende docenten nader bekeken*. Amsterdam: VU-uitgeverij.
- Vos, H. (2001). *Metacognition in higher education*. Proefschrift Universiteit Twente. Enschede: Twente University Press.
- Vreugdenhil, K. (1995). Onderwijs ontwerpen in pedagogisch perspectief. In: C. Dietvorst & J.P. Verhaeghe (Red.). *De pedagogiek terug naar de school* (101-117). Assen: van Gorcum/ Dekker & van de Vegt.
- VSLPC, (1994). Beroepsprofiel leraar Basisonderwijs. Utrecht: APS
- VSLPC, (1996) Beroepsprofiel leraar Voortgezet onderwijs. Utrecht: APS
- VSLPC, (1999). Startbekwaamheden leraar secundair onderwijs. Utrecht: APS.
- Wade R.C., & Yarbough, D. (1996). Portfolio's: a tool for reflective teaching in teacher education. *Teaching and teacher education*, 12, 63-79.
- Wanrooij, M.J. (2000). *Leidinggeven tussen professionals*. Schiedam: Scriptum.
- Wardekker, W. (1999). Criteria voor de kwaliteit van onderzoek. In: B.Levering & P.Smeyers, P. (Red.). *Opvoeding en onderwijs leren zien* (pp.50-67). Amsterdam: Boom.
- Waytens, K., Lens, W., & Vandenberghe, R. (2002a). Learning to learn: teachers' conceptions of their supporting role. *Learning and instruction*, 12, 305-322.
- Waytens, K., Hulpiau, V. & Elen, J. (2002b). De invloed van programmering van examens op het studeergedrag van studenten. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 20 (2), 125-137.
- Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, M. (2002). *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*. Massachusetts: Harvard Business School.
- Weert, T. van & Andriessen, D.(2006). *Onderzoeken door te verbeteren. Overbruggen van de kloof tussen theorie en praktijk in het HBO en onderzoek*. Van www.hu.nl op 08.10.2006
- Weggeman, M. (1997). *Kennismanagement. Inrichting en besturing van kennisintensieve organisaties*. Schiedam: Scriptum.
- Wellington, J. (2000). *Educational Research. Contemporary Issues and practical approaches*. London/ New York: Continuum.
- Wester, F. (1995). *Strategieën voor kwalitatief onderzoek*. Bussum: Coutinho.
- Wideen, M., Maqyer-Smith, J., & Moon, B. (1998). A critical analysis of the research in learning to teach: making the case for an ecological perspective on inquiry. In: Review of Educational Research, 68(2), 130-178.
- Wierdsma, A.F.M. & Swierenga J. (2002). *Lerend organiseren. Als meer van hetzelfde niet helpt*. Groningen: Stenfert-Kroese.
- Winsemius, P. (1988). *Speel nooit een uitwedstrijd*. Amsterdam: Sijthoff.
- Witteman, H. (2001). Oude didactiek past niet in nieuwe onderwijsvisies. *Thema*, 1, 17-25.
- Wubbels, Th. (1992). Taking account of student teachers preconceptions. *Teaching and teacher education* 8(2), 137-149.
- Wubbels, Th. (1996). Theorie en praktijk in initiële lerarenopleiding en nascholing. In: J. Lowijck (Red.). *Leraren en hun professionalisering. Onderwijskundig lexicon. Deel Centrale Onderwijsthema's* (55-71). Alphen aan den Rijn: Samson Tjeenk Willink.
- Yin, R.K. (1994). *Case study research: design and methods*. London: Sage Publications.
- Zimmerman, B.J. (1998). Developing self- fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In: D.H. Schunk & B.J.Zimmerman (Eds.). *Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice* (225-235). New York: Guilford Press.
- Zwart, C. & Middel, B.(2005). *Omvormen van jezelf en de wereld om je heen. Een uitnodiging tot de ontwikkelkunde*. Assen: Van Gorcum.

Zaakregister

A

Actieonderzoek (3.3; 7.5)
Actief leren onderwijzen (ALO)(4.1 e.v.)
Action research (7.5)
Action science (7.5)

B

Beroeps- of vakcompetentie (6.2)
Betrokkenheidsniveaus (7.4)

C

Coachen (5.3)
Collegiale consultatie (5.3)
Competentie op didactisch gebied (6.2)
Competentie op management gebied (6.2)
Competentiebeoordeling op niveau (6.3)
Competentieontwikkeling (6.3)
Conceptuele onderzoekskenmerken (8.1.1)
Cultuur (3.4; 5.3)
Cyclisch leren (5.3)

D

Dubbelslag leren (5.3)

E

Enkelslag leren (5.3)
Evidence-based practice (7.5)
Expliciet (en impliciet) leren (4.4)

F - G

Gefundeerde theoriebenadering (8.1.2)
Grensoverschrijdende praktijken (7.5)
Grootschalig veranderen (5.4)

H

Handelingsniveaus (2.3)
Handelingsonderzoek (8.1.1)
Handelingspraktijk (6.1)

I - J

Impliciet (en expliciet) leren (4.4)
Implementeren (5.2)
Indicatoren van een krachtige leeromgeving (3.1)
Intervisie (5.3)

K

Kenniscreatie (6.1)
Kennisdeling (6.1)
Kennisdomein (6.1)
Kennisgemeenschap (6.1; 7.5)
Kennisontwikkeling (6.1)
Kennisverspreiding (6.2)
Kernreflectie (6.3)
Kleinschalig veranderen (5.4)
Klimaat (5.3)
Krachtige leeromgeving (3.1)
Kwaliteitszorg (3.4)

L

Leercompetentie (6.5)
Leercyclus (2.3)
Leerlijnen (4.5)
Leerwegen (7.3)
Leren leren (2.1; 5.4)
Leren leren door vakleraren (2.5)
Lerend team (5.1; 5.2)
Lerende organisatie (2.4; 5.1)
LIO-traject (5.1)
Loopbaanfasen (7.3)
Loopbaanontwikkeling (7.3)

M

Meervoudige gevalsstudie (8.1.2)
Meta-leren (5.4)

N

Netwerken (3.4)

O

Onderwijsontwikkeling (7.3)
Onderwijsontwikkelingsonderzoek (7.5)
Onderzoeks- en onderwijsontwikkelingsprojecten (1.3)
Ontwikkelingscyclus (2.3)

Ontwikkelingsruimte (5.1)
 Onderzoekend handelen (6.4)
 Ontwikkelingslijnen (1.0; 1.5)
P
 Praktijkbeelden A, B of C (5.5)
 Praktijkgericht onderzoek (7.5)
 Praktijktheorie met een grote P en kleine p (2.3)
 Professionaliteit (2.1)
 Professioneel werken (5.1)
 Professioneel handelen (5.5)
 Projectmatig werken (3.3)
 Projectontwikkelingsfasen (3.3)
 Projecttips (3.3)
R
 Reflecteren (6.4)
 Reflectiemodel (6.4)
 Reflectiedriehoek (5.3)
 'Reiziger'(5.4)
 Rolleerlijn (6.5)
S
 Samenwerkend leren (5.1)
 Spelcompetentie (6.5)
 Strategie van de gefundeerde theoriebenadering (8.1.2)
 Strategie van de meervoudige gevalsstudies (8.1.2)
 Strategie van het veranderen in samenhang (8.1.2)
 Succesfactoren (5.2)
 Supervisie (5.3)
T
 Taakformulering (6.5)
 Teaching Games For Understanding (4.5)
 Teamvorming (5.3)
 Teamwerk (5.1)
 Technische onderzoekskennmerken (8.1.2)
 Transformatie (5.4) van kennis (4.2)
 'Trekker' (5.4)
U - V
 Vakkwaliteit (3.4)
 Vakontwikkeling (7.2)
 Vakontwikkelingsbeelden (7.2)
 Vakontwikkelingsrichting (7.4)
 Vakontwikkelingsniveaus (7.4)
 Vakontwikkelingsthema's (7.2)
 Vak- of beroepscompetentie (6.2)
 Veranderen (5.2; 5.4)
 Veranderen in samenhang (8.1.2)
W
 Werkbegeleiding en werkoverleg (5.3)
 Werkend leren (3.3)
 Werksfeer en werkklimaat (3.4; 5.3)
Z
 Zelfstandig / zelfsturend leren (4.4)
 Zelfstudie (7.1)

Curricula vitae

Alle betrokken opleiders zijn verbonden aan de Hanzehogeschool, Instituut voor Sportstudies, afdeling 'Sportontwikkeling'.

Jorg Andrée

Hij was docent in het voortgezet onderwijs en werkzaam voor de Stichting Unihockey Nederland. Hier heeft hij veel ervaring opgedaan met het op maat lesgeven aan leerlingen en clinics voor docenten. Hij is sinds 2001 opleider aan het Instituut voor Sportstudies en draagt zorg voor sportontwikkeling in het werkveld 'sport'. Daarnaast is hij bondscoach van het Nederlands damsteam Unihockey/Floorball en heeft zich daarmee geplaatst voor het WK in juni 2005 en 2007.

In het project fungeert hij als ontwikkelaar en als onderzoeker bij een collega in een sportvereniging. Hij werkt mee aan het ontwerpen van modules/trainingsplannen en leermiddelen.

Mike Baalmans

Studeerde in 1990 af als eerstegraads bevoegd docent LO aan de ALO Groningen en beschikt over een ruime ervaring op het gebied van het lesgeven binnen het voortgezet onderwijs ((I)vbo/mavo, later vmbo (met lwoo)). Sinds september 2002 is hij werkzaam als studieloopbaanbegeleider en docent spel aan het Instituut voor Sportstudies te Groningen. In die rol legt hij steeds meer accent op aspecten van Actief Leren Onderwijzen, en is op die manier ook betrokken als onderzoeker bij het project Teaching Games For Active Learning (TGFAL). In zijn vrije tijd coacht hij (jeugd)voetbalteams en verzorgt hij tennistrainingen.

In het project fungeert hij als onderzoeker bij een collega in een sportvereniging.

Anneke Janssen

Zij is studieloopbaanbegeleidster en docent bewegen en muziek aan het Instituut voor Sportstudies. Daarnaast verzorgt zij lessen dans aan de opleiding tot docent drama van de Noordelijke Hogeschool Leeuwarden.

Zij studeerde af als eerstegraads bevoegd docent dans aan de Rotterdamse Dansacademie. Beschikt over een ruime ervaring in het lesgeven in het voortgezet onderwijs en was in het basisonderwijs als docent en danser werkzaam bij stichting danstheater ZAZU. Daarnaast was zij jarenlang actief bij de USVA, de culturele stichting van de Rijks Universiteit van Groningen en als coach/choreograaf in diverse kunstprojecten.

Zij geeft regelmatig scholingen aan (dans)docenten op verzoek van diverse kunstinstellingen, scholen en de Koninklijke Nederlandse Gymnastiek Unie.

Voor dit project heeft zij een expressieve lessenreeks bewegen en muziek geconstrueerd. Een perfect voorbeeld van hoe 'actief leren onderwijzen' er in de praktijk uit kan zien.

Wim van der Mark

Hij was vele jaren werkzaam als docent bewegingsonderwijs in het middelbare beroepsonderwijs in Noord-Holland en daarna vakdocent bewegingsonderwijs op de Pabo in Leeuwarden en Groningen. In deze periode deed hij vooral ervaring op met onderwijsvernieuwingen. Het stimuleerde zijn interesse voor activerende didactiek. Als opleider aan het Instituut voor Sportstudies begeleidt hij studenten in hun ontwikkeling tot startbekwame collega's. In de rol van ontwikkelaar gaat zijn aandacht vooral uit naar het leren op de werkplek en de opleidingsdidactiek. Van huis uit is hij atleet en als vader in verschillende rollen actief betrokken bij de sportcarrière van zijn twee dochters.

In het project fungeert hij als ontwikkelaar in een sportvereniging en als onderzoeker bij een collega in een sportvereniging. Hij werkt mee aan het ontwerpen van modules/trainingsplannen en leermiddelen.

Thiemo Meertens

Hij is opleider aan het Instituut voor Sportstudies. Hij richt zich met name op de onderwijstraining van studenten en geeft spelonderwijs. Is verder betrokken bij de coachopleidingen binnen het instituut. Beschikt over een ruime ervaring in het voortgezet onderwijs en in de sport. Hij speelde in het topamateurvotbal en het Nederlands amateur elftal. Is coach betaald voetbal en hoofd Opleidingen van de v.v. Veendam.

In het project fungeert hij als onderzoeker bij een collega in een sportvereniging. Hij werkt mee aan het ontwerpen van modules en trainingsplannen en leermiddelen.

drs. Mark Jan Mulder

Hij werkte enige jaren als docent LO op een MAVO en een basisschool, was jarenlang gymnastiekleider en opleidingscoördinator van GVAV-Rapidas in Groningen, trainer van een turndemogroep bij ACLO/HBO-Sport en is als opleider verbonden aan het Instituut voor Sportstudies te Groningen. Hij studeerde onderwijskunde aan de Rijksuniversiteit Groningen.

Is nu opleider op het gebied van het bewegingsdidactisch en het praktisch didactisch handelen aan de Hanzehogeschool, Instituut voor Sportstudies, afdeling sportontwikkeling/lichamelijke opvoeding te Groningen. Functioneert tevens als onderwijsontwikkelaar en –onderzoeker en begeleidt studenten in vierdejaars afstudeertrajecten.

In het project fungeert hij als onderzoeker bij collega's in een school. Hij werkt mee aan het ontwerpen van leermiddelen en bewaakt de methodologische aanpak in het project.

Jettie Nieuwenhuis

Is in 1995 afgestudeerd aan de ALO Groningen. Heeft enkele jaren lesgeefervaring in het basisonderwijs, speciaal onderwijs en het voortgezet onderwijs ((I)vo/Havo/ VWO). Ze heeft als sportster en trainer/coach veel ervaring in de turn- en schaatssport. Sinds 1996 is zij opleider aan het Instituut voor Sportstudies te Groningen als praktijkdocent turnen en studieloopbaanbegeleider.

In het project werkt ze mee als ontwikkelaar in de eigen werksituatie en aan het ontwerpen van modules en leermiddelen.

Dinant Roode, MA

Hij is jarenlang docent bewegingsonderwijs geweest op het Maartenscollege te Haren, een school voor voortgezet onderwijs. Thans werkzaam als opleider aan het Instituut voor Sportstudies te Groningen. Naast het begeleiden van studenten is hij met name gericht op de ontwikkeling van bewegingsdidactiek. Hij is actief als trainer aerobic/streetdance en windsurfen. Hij is Master of Education. Zijn interesse gaat uit naar motiverende en inspirerende leerwerkomgevingen.

In het project fungeert hij als co-projectleider en ontwikkelt het internationale ontwikkelings- en onderzoeksnetwerk inzake Teaching Games For Active Learning.. Hij werkt mee aan het ontwerpen van modules en leermiddelen.

dr. Edwin Timmers

Hij werkte vele jaren als docent LO in het voortgezet onderwijs. Is nu opleider op het gebied van bewegingsdidactisch en praktisch didactisch handelen aan de Hanzehogeschool, Instituut voor Sportstudies, afdeling sportontwikkeling/lichamelijke opvoeding te Groningen. Functioneert tevens als onderwijsontwikkelaar en –onderzoeker.

Hij beschikt over een ruime ervaring in het lesgeven in het voortgezet onderwijs en als trainer/coach bij (jeugd)voetbal, honkbal, judo en atletiek. Studeerde onderwijskunde en promoveerde in 2004 aan de Universiteit van Tilburg op het onderwerp: 'Krachtig' opleiden van vakdocenten bewegingsonderwijs. Ontwikkelt programma's en leermiddelen voor het bewegingsonderwijs en de sport. Hij schrijft vele didactische artikelen in het vakblad 'Lichamelijke Opvoeding'. Eerder verschenen: 'Spelen(d) leren spelen'(1998), 'Slim spelen'(2001) voor leerlingen in het voortgezet onderwijs en 'Beleid in beweging' (1999 en 2004).

Hij is betrokken (geweest) bij verschillende onderwijsontwikkelingsprojecten van opleidingen in het hoger beroepsonderwijs. Hij begeleidt vaksecties van scholen bij het maken van beleids-, werkplannen en leermiddelen en studenten in vierdejaars afstudeertrajecten.

Hij is de projectleider en functioneerde zowel als ontwikkelaar en onderzoeker. In zijn laatste actieve beroepsjaar is hij door het land aan het reizen gegaan om collega's te bevragen en te bespieden. Hij is overtuigd van het belang van (a) voortdurend (didactisch) jojo'en tussen theorie en praktijk en (b) het pendelen in de zin van aandacht verschuiven van docent én lerende tussen de vele aspecten van het lesgeven en leren. Met schema's, werkpatronen en vuistregels wil hij collega's en lerenden hun bewegingswereld 'krachtiger' maken.

Sierd Wijnalda

Als opleider begeleidt hij studenten bij hun studieloopbaanontwikkeling en verzorgt atletiekpractica aan het Instituut voor Sportstudies van de Hanzehogeschool. Hij beschikt over een ruime ervaring in het speciaal en voortgezet onderwijs en is daarin voor een groot deel van zijn taak nog actief. Al vele jaren is hij werkzaam als club-/district-/bondstrainer in de atletiek. In de atletiek heeft hij nieuwe initiatieven ontwikkeld zoals Fun in Athletics teamwedstrijden voor pupillen en het BaanCircuiNoordNederland een wedstrijdscircuit voor senioren en junioren.

In het project is hij met ontwikkelen van een leeractiverende aanpak binnen een atletiekclub bezig geweest. Sierd is praktisch sterk en naast biomechanische aspecten gaat zijn interesse ook naar leerpsychologische aspecten uit. Hij heeft vooral gestooid met het meer probleemgericht en –sturend werken terwijl een meer sturende aanpak hem van huis uit effectiever leek. De module atletiek in deel 2 is van zijn hand.

Guus Zengerink

Heeft een ruime ervaring als vakleraar en psychomotorisch therapeut in met name het speciaal onderwijs. Is sinds vele jaren in een deel van zijn baan als opleider verbonden aan het Instituut voor Sportstudies en begeleidt studenten bij (LIO-)afstudeertrajecten op het gebied van speciaal bewegingsonderwijs. Voor een ander deel is hij als docent verbonden aan het Seminarium voor Orthopedagogiek in Utrecht en begeleidt hier leraren en schoolteams. Hij is erg geïnteresseerd in didactische theorieontwikkeling. Sport graag en veel. Voetbalt en loopt marathons zoals op de actiefoto in Berlijn zichtbaar is. In het project is hij betrokken bij de kritische analyse van de theorie over professionele ontwikkeling van (aanstaande) vakleraren.

Nawoord

Het is één groot genoeg om onderwijs in 'sporten en bewegen' op een school te mogen geven. Ik ken geen ander vak waarbij plezier zo sterk aan het praktisch handelen gekoppeld is. Kinderen vinden het vak ook 'anders', meestal plezierig om te doen en tonen zich in de les zoals ze werkelijk zijn. Vaak zijn ze gemotiveerd om iets te willen beleven. Ze tot leren of 'leren leren' brengen is voor hen niet direct nodig en vereist veel van onze talenten om leerprocessen te doen ontstaan. Dat is spannend en uitdagend. Soms lukt het, soms niet. Het is net sport. Ik heb het mogen ervaren. Je kunt mazzel hebben met je collega's. Ik heb dat gehad. Mensen met passie voor hun vak en altijd 'in' om er samen iets moois van te maken. Als plafonds bereikt lijken, is werken op een ALO opnieuw een uitdaging en plafondverhogend. Dan kun je ook ervaren dat de cultuur in scholen verschillen en kost het je enige tijd om daar aan te wennen of dat proberen te beïnvloeden. Met mensen samenwerken kent persoonlijke grenzen. Ik heb ze ervaren. Veel is niet of nauwelijks te beïnvloeden. Werkomgevingen kennen beperkingen in hun mogelijkheden. Daar moet je mee leren leven. Hoe de leerwerk omgeving ook is, mensen kunnen elkaar op hun een eigen manier inspireren. Ook dat is een genoeg dat ik heb moge smaken.

Terwijl mijn H-IS-collega's doordenderen sla ik nu linksaf en ga proberen 'anders' actief te leren leven. In ieder geval voor twee jaar richting België. Twee dagen in de week werken aan de Universiteit van Gent. Met collega Harry Stegeman wacht de taak om de vakdidactiek vanaf 1970 tot gisteren tegen het licht te houden en (kritisch) te beschrijven. Met een groep vakcollega's doen we datzelfde bij het maken van een boek met leerroutes en schema's, werkpatronen en vuistregels op het gebied van 'spelen leren hoe te leren spelen'. Maar er zijn vast nog andere wegen. Ik wil namelijk best nog wel eens 'roedelleider' worden van een groep grijzende fietsers die zich door de Veluwe bossen verplaatsen. In de buitenlucht zijn en de vrije ruimte zoeken trekt me wel. Anders leven, maar natuurlijk wel met bewegen. Vrije speel- of ontwikkelruimte moet je vaak zelf creëren, maar nu wordt het me in de schoot geworpen. Achteraf is het jammer dat het dagelijkse onderwijswerk de 'tijd voor bezinning' belemmert. Onderwijs ontwikkelt zich voortdurend, maar de mensen die in deze beroepstak werken, mogen zich alleen al werkend en bewegend de ontwikkelingen eigen maken. Het gevolg. Jaarlijks hoor ik dezelfde collega's zeggen dat ze (alweer) met een werkplan bezig zijn of problemen X (zoals ook vorig jaar) in het volgend jaar zullen proberen op te lossen. Die 'tijd voor bezinning' krijg je later wel. Maar dan doe je er in je werk weinig mee. We hebben ons er een klein beetje aan kunnen onttrekken en naar diepgang zijn ons werk gezocht. Het zijn voor ons geslaagde projecten geweest. Soms heb je een lang leerproces nodig om samen speelruimte te creëren.

Werken in het onderwijs is uitdagend, maar ook veeleisend. Er is steeds honderd procent inzet nodig. Ontwikkelen doe je al werkend en een beroepsleven lang. Soms inspireer je jezelf en soms zetten collega's je op scherp. Dat zijn boeiende ervaringen. Alle projecten in dit boek gebeuren in 'lerende teams'. Ik heb dus ook collega's gehad die mij op scherp hebben gezet. Een paar wil ik er in het bijzonder voor bedanken.

Thiemo Meertens voor zijn prikkelend kanttekeningen en zijn self-made theorieën die mij zeker steeds aan het denken hebben gezet. Wim van de Mark als verpersoonlijking van 'de opleider nieuwe stijl' die indirect en probleemsturend blijft functioneren, ook al roept de hele wereld om een 'krachtig' en docerende leider. Dinant Roode als maatje in menig team en als snelle en flexibele denker met – soms tot zijn eigen verbazing – de nodige creativiteit in z'n doen en laten. Guus Zengerink voor procesexpertise, grenzeloos optimisme in wat mensen kunnen en scherp analyticus van mijn theoretisch handelen.

We hebben elkaar het nodige geleerd en soms daarover onze waardering doen blijken. Waardering krijgen in het onderwijs is meestal intrinsiek. Ook dat moet voldoende zijn. We hebben tot nu toe onze projecten rondom 'actief leren onderwijzen' als innovatief concept aan onze studenten en vakcollega's goed verkocht. We hebben dat gedaan met de toevoeging: 'onderwijzen is een uitdaging, waar je een leven lang voor moet leren!' Het duurt dus even voor je écht merkt dat het werkt. We hebben ervaren dat 'velen steeds willen veranderen, behalve zichzelf'. Door confronteren, spiegelen, dialogen voeren en vooral doen, hebben we dat beeld proberen te doorbreken. Ik heb voor mijn vakontwikkeling om verschillende redenen op de schouders van vele vakcollega's gestaan en vooral op die van Rijdsdorp, Kugel, Mijsbergen, Van Parreren/Pijning, Crum, Tamboer en Buisman. Ik hoop dat vele collega's op mijn schouders willen gaan staan en het vak verder vooral praktijktheoretisch (met die grote P) proberen te ontwikkelen. We zijn er nog niet mee klaar en ik ook niet!

Edwin Timmers