

Samenhang met persoonsgebonden praktijkkennis

Vakconcept als onderdeel van vakovertuigingen

In deze tekst vindt u een pleidooi voor bevlogen vakdocenten. In deze tekst vragen we ons af wanneer een leraar optimaal functioneert. Hierbij zal aandacht worden geschonken aan welke rol een vakconcept hierin kan spelen. Vakconcepten zullen hier gepresenteerd worden als onderdeel van het geheel van vakovertuigingen. In dit artikel zal ik het standpunt verdedigen dat het verwerven van een vakconcept sterk samenhangt met persoonsgebonden praktijkkennis en dat het zinvoller is om door middel van reflectie deze praktijkkennis te expliciteren dan theoretische kennis te verwerven van vakconcepten.

Mogelijkerwijze antwoordt u op onderstaande vraag onder andere dat het van groot belang is dat een vakspecialist handelt vanuit een weloverwogen vakconcept. U bent terecht van mening dat handelen als een kip zonder kop in een gymzaal alleen maar problemen zal oproepen. Het zorgvuldig doordenken van uw professionele handelen zal een belangrijke bijdrage leveren aan de kwaliteit van uw onderwijs en zal ook tot meer persoonlijke bevrediging in uw werk leiden.

Vraag

Aan welke kenmerken voldoet een ideale vakdocent bewegingsonderwijs? Noem minimaal tien kwaliteiten?

Zet vervolgens uit deze lijst vijf kwaliteiten in rangorde van belangrijkheid. De kwaliteit die voor u het belangrijkste is, komt bovenaan. De kwaliteit die iets minder belangrijk is daaronder enzovoorts, totdat u een topvijf lijstje heeft gemaakt.

Geef u zelf daarna cijfers op de vijf door u gekozen kwaliteiten. Cijfer tussen één en tien. Welke kwaliteit past heel erg bij u en welke minder? Geef de cijfers nu niet op basis van een normatief besef 'zo zou ik eigenlijk willen zijn', maar op basis van een zo eerlijk mogelijke vaststelling van de reële en huidige stand van zaken.

De kwaliteit die het hoogste cijfer krijgt verwijst waarschijnlijk naar één kernkwaliteit. Een karakteristieke uiting van uw professionele handelen. De kwaliteiten die een lager cijfer krijgen zouden interessante aandachtspunten kunnen zijn om uw functioneren te verbeteren of te optimaliseren.

Vraag

Wat beoogt u met uw onderwijs bij de leerlingen te bewerkstelligen?

Probeer tot een kernachtige formulering te komen. Wanneer u ontdekt dat u eigenlijk meerdere doelen tracht te realiseren, dan tracht u te bepalen welk doel de meest prominente plek heeft.

Plaats op de onderstaande as een kruisje. Op deze as is een continuüm te zien. De linkerkant is de zijde waar het onderwijs zich maximaal richt op het inpassen van kinderen in de huidige bewegingscultuur. De rechterkant is de zijde waarin het kind de maximale kans krijgt zich te ontplooiën.

Kies een plek voor uw kruisje op de as dat aangeeft waar (gemiddeld genomen) u uw vak positioneert.



Vakconcept

Bart Crum, voor velen de expert bij uitstek van het wetenschappelijk onderzoek naar vakconcepten, legt duidelijk uit wat we onder een vakconcept mogen verstaan (p. 51, 1998): 'een geheel van opvattingen over de identiteit en de functie van het vak in de school'. Stegeman, Timmers & Beenen (p. 21, 1984) definiëren het vakconcept op identieke wijze. Timmers (p. 203, 2001) geeft aan dat het vakconcept verwijst naar een consistent en samenhangend geheel van opvattingen over hoe het bewegingsonderwijs en het leren bewegen plaatsvindt en zou moeten plaatsvinden. Crum (1998) geeft verder aan dat er bij het nadenken over

het te geven onderwijs en bij het nemen van planningsrealiserings- en evaluatiebeslissingen gesteund dient te worden op een referentiekader. Een dergelijk leidend en sturend perspectief noemt Crum een vakconcept. We mogen stellen dat de deskundigen het redelijk met elkaar eens zijn als het gaat om de definiëring van het begrip vakconcept.

Crum bespreekt verschillende functies van het vakconcept. Zo onderscheidt hij de legitimeringsfunctie, de heuristische functie, de innovatieve functie en de instrumentele functie. Crum (p.65, 1998) verkent verschillende uitwerkingen van vakconcepten. In deze tekst worden deze vakconcepten beschouwd als systematisch en grondig uitgewerkte vakovertuigingen van vakdocenten sportonderwijs, bewegingsonderwijs, lichamelijke oefening en/of lichamelijke opvoeding, die als inspirerende voorbeelden kunnen fungeren. De vakconcepten die Crum onderzoekt zijn: (1) het biologisch georiënteerd lichaamsoefeningen concept; (2) een vormingstheoretische lichamelijke opvoedingsconcept; (3) een personalistisch bewegingsonderwijs concept; (4) een conformistisch sportsocialisatie concept; (5) het kritisch-constructief bewegingsocialisatieconcept. We nemen voor deze tekst de indelingen, functies en definiëring van Crum als toonaangevend en dienen voor deze tekst als uiterst bruikbare voorbeelden.

Het vakconcept als onderdeel van vakovertuigingen

De genuanceerde verschillen in de definiëringen en de functies van het vakconcept maken het ons niet makkelijker. Wanneer we een willekeurige docente vragen naar de functie van haar vak, dan is een mogelijk geldig antwoord: 'geld verdienen om mijn gezin te kunnen onderhouden!' Dat kleurt de identiteit van het te geven vak en werkt als referentie bij het nemen van plannings-, realiserings- en evaluatiebeslissingen. Doorgaans wordt een antwoord als dit niet onder het vakconcept gerekend.

Een tweede voorbeeld; tijdens de pauze op een grote voortgezet onderwijs school in Almere praten twee docenten bewegingsonderwijs met elkaar. Beide docenten zijn betrokken bij de leerlingen en hun vak. De ene docent heeft net een rotles gedraaid en praat met zijn collega na: 'het is inmiddels mijn overtuiging dat ik het vermogen niet in me heb om leerlingen streng aan te pakken. Ik heb ook sterk het idee dat de leerlingen mijn grenzen aan het testen zijn en ik geloof dat je dan juist niet streng moet doen. Dat werkt vaak alleen maar averchts. Dan hebben ze je precies waar ze je hebben willen. Ik bereid mijn lessen ook zo voor dat ik die conflicten zo min mogelijk tegenkom, maar dat lijkt ook niet te helpen. Wat moet ik nu?'

Ook in dit tweede voorbeeld heeft een geheel van overtuigingen invloed op de plannings, realiserings- en evaluatiebeslissingen. Op de achtergrond loert misschien wel een globaal idee over de functie van het vak, maar dat wordt in dit voorbeeld niet duidelijk. In

dit voorbeeld is het zelfs mogelijk dat de docent aan de lessen bewegingsonderwijs de functie van weerbaarheidstraining voor lesgevers toedicht. Doorgaans spreekt men ook in dat geval niet over het vakconcept van de docent.

Er zijn meer voorbeelden oproepbaar. Het gaat er bij deze voorbeelden om duidelijk te maken dat overtuigingen van een vakdocent zich op uiteenlopende zaken kunnen richten. Vanuit deze voorbeelden is het voor deze tekst de moeite waard om een onderscheid te onderstrepen tussen overtuigingen die zich min of meer richten op de identiteit en betrokkenheid van een lesgever en de overtuigingen die zich min of meer richten op de waarde en nut van het vak voor de leerlingen en/of de samenleving. In dit tweede geval oriënteren de persoonlijke overtuigingen zich veel meer op externe factoren en aspecten, die min of meer buiten de lesgever geplaatst zijn.

De overtuigingen die zich dan vooral op die zaken richten die in een zekere mate buiten de lesgever plaatsen, laten zich vooral schikken onder de vakconcepten. Hiermee wordt vervolgens bedoeld dat de functie en identiteit van het bewegingsonderwijs binnen het kader van *vakconcepten als onderdeel van het geheel van vakovertuigingen*, zich bevindt tussen het continuüm kind - samenleving.

Crum geeft aan dat de eerste drie van zijn vijf vakconcepten aan de samenlevingskant van het continuüm te vinden zijn, één vakconcept aan de kindzijde van het continuüm en het vijfde vakconcept tracht het midden te vinden (pp.64-65, 1998). Deze verdeling van de vakconcepten is enigszins problematisch. Met enige denkkracht is het bijvoorbeeld ook mogelijk om een opvoedingsconcept juist aan de samenlevingskant te plaatsen. Immers, het kind dient tot een rechtschapen staatsburger gevormd te worden en moet daarvoor bepaalde capaciteiten ontwikkelen en vaak ook een aantal andere capaciteiten juist afleren. Op deze discussie kom ik later terug.

Graag wil ik samenvattend deze paragraaf eindigen met de stelling dat vakconcepten onderdeel uitmaken van het geheel van vakovertuigingen. Vaak zijn vakconcepten theoretische constructies die voor bijvoorbeeld studenten en vakdocenten als oriëntatie en bakens kunnen dienen om hun eigen vakovertuigingen vorm en inhoud te geven. Vakconcepten richten zich op de vraag welke functie en identiteit het vak bewegingsonderwijs heeft met betrekking tot de relatie tussen individu (kind) en samenleving (vgl. Prohl, 1999).

Het ontwikkelen van een vakconcept

We gaan er in deze tekst van uit dat het uitoefenen van het beroep van bewegingsonderwijzer(es) niet zonder een vakconcept kan.

Op de alo's wordt er vaak onterecht vanuit gegaan dat studenten daar het vakconcept krijgen aangereikt. Les-

sen TLO bieden studenten de Theorieën aan. Theorie is hier bewust met een hoofdletter geschreven. Theorie met de hoofdletter T verwijst naar zogenaamde objectieve wetenschappelijke theorie. Opleidingen kiezen vaak nog voor een deductieve aanpak in hun opleidingsonderwijs. De Theoretische vakconcepten zijn uitgangspunt voor het opleidingsonderwijs en vervolgens wordt met behulp van voorbeelden gezocht naar manieren om de stof levendig te maken.

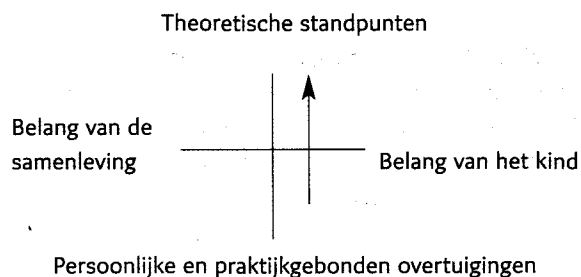
Verschillende onderwijskundigen (Cluitmans, 2002, de Bie, 2003) geven aan dat het effect van deze deductieve wijze van leren niet zo groot is. Uit onderzoek blijkt dat voor de meeste mensen leren begint met de persoonlijke ervaringen. In deze tekst wordt er gepleit voor een inductieve aanpak als het gaat om het ontwikkelen van een vakconcept. Wat met een inductieve benadering bedoeld wordt, licht ik hieronder toe.

Een inductieve aanpak houdt rekening met leerpsychologische inzichten over het optimaliseren van een leerproces (van Hiele, 1957; Dolk, 1997, Siegers, 2003). Deze inzichten geven aan dat leren voor de meeste studenten met het opdoen van ervaringen begint! Daarna is het zaak te reflecteren op deze ervaringen en deze ervaringen te structureren waaruit vervolgens kernpunten gedestilleerd kunnen worden. Vervolgens is het mogelijk om deze kernpunten verder in te zoomen zodat er ook eventueel theorie aan gekoppeld kan worden (Korthagen, Melief & Tichelaar, 2002). Bij een inductieve benadering worden de subjectieve en persoonlijke ervaringen als uitgangspunt voor de ontwikkeling beschouwd.

Dit betekent, in het kader van vakconceptontwikkeling voor bewegingsonderwijs, dat een student zich bewust dient te worden van zijn eigen ideeën over en visie op de relatie tussen bewegen in de ruime zin van het woord, de samenleving en de bewegingscultuur daarin, en de mens en het kind. Vervolgens zou die student duidelijk moeten maken welke consequenties deze visie op die relatie heeft voor zijn functioneren als lesgever. Na het doorlopen van deze cyclus doet zich de mogelijkheid voor om studenten bekend te maken met andere opvattingen. De Theorie kan hierbij gebruikt worden, maar vakconcepten van andere studenten of collega's kunnen hier ook functioneel zijn. Wanneer studenten bekend gemaakt moeten worden met de Theorieën is het van groot belang ervaring en reflectie op die ervaringen deel te laten uitmaken van het leerproces.

Hierboven is samenvattend vastgesteld dat een vakconcept vooral tot stand komt door te reflecteren op relevante ervaringen en dat theorie een bijdrage kan leveren om tot een standpuntbepaling te komen. Eerder stelden we al vast dat een vakconcept *als onderdeel van het geheel van vakovertuigingen*, zich richt op de waarde en de identiteit, van het vak bewegingsonderwijs. Men oriënteert zich bij deze vraag naar waarde en identiteit van het vak, op *het continuüm kind - samenleving*.

In schema:



De hierboven gepresenteerde opvatting maakt deel uit van opleidingsvakconcept! Het zou dit artikel goed doen wanneer hier ruimte gemaakt zou worden voor opleidingsdidactische consequenties. Dat zou echter teveel voorbijgaan aan de doelgroep van dit blad.

Onderstreept dient te worden dat het van groot belang is dat zowel de stagecoach als de opleiders op het instituut studenten stimuleren tot reflectie op eigen vakbekwaam handelen. Op de opleiding dient er ruimte te zijn voor studenten opdat zij zich oriënteren op andere opvattingen en (eventueel ook theoretische) vakconcepten.

Het ontwikkelen van een vakovertuiging

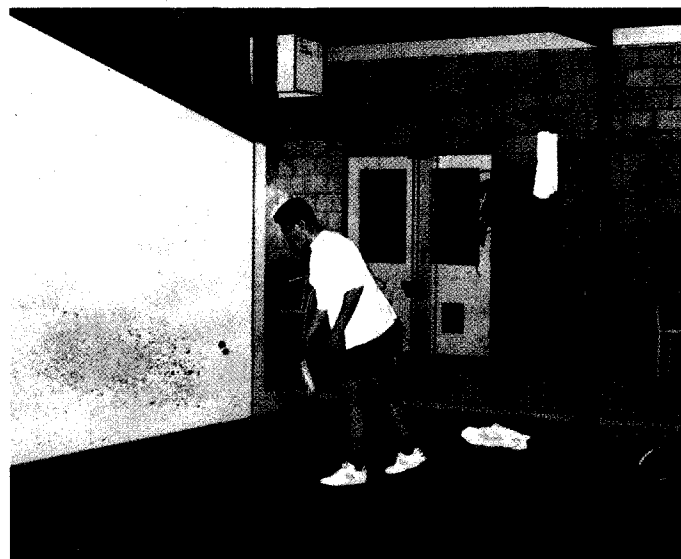
In deze tekst wil ik graag twee stellingen verdedigen.

De eerste stelling betreft de kloof tussen theorie en praktijk. In dit kader wil ik stellen dat de ontwikkeling van een vakconcept voor de grootste groep lesgevers begint bij de ervaringen van de leraar (in opleiding) en niet bij de theorie.

Een tweede stelling die ik wil verdedigen is dat de overtuigingen van een leraar (in opleiding) die verwijzen naar een innerlijke drive en de identiteit van de lesgever veel meer sturend zijn bij het (onmiddellijk) onderwijsgedrag van een vakdocent dan de overtuigingen die verwijzen naar het theoretische vakconcept.

In vorige paragraaf ging ik dieper op de eerste stelling in. In deze paragraaf meer op de tweede stelling. Het is hierbij niet mijn bedoeling aanreiken en verwerven van een vakconcept overbodig te maken. Integendeel! Het

FOTO: ANITA RIEEMERSVA



is van groot belang te onderkennen dat het aanleren van een vakconcept een zinvolle aangelegenheid is. Het is echter van groot belang om de waarde van het vakconcept, zeker de theoretische bakens die vaak op een opleiding worden uitgezet, te relativiseren. Het verwerven van en handelen naar een vakconcept is een zeer persoonlijke (maar niet individuele) zaak en dient dan ook in de ontwikkeling van leraren in opleiding als zodanig aandacht te krijgen.

Stelt u zich eens voor

U hebt uw klas goed aan het werk gezet. U biedt een les volleybal aan. Er zijn drie veldjes. Op elk veldje wordt 3-3 gespeeld. Er zit steeds één team bij elk veldje aan de kant op de bank. 'De les loopt lekker'; denkt u. Juist wanneer u met enige tevredenheid even op de bank wilt gaan zitten om even een kort praatje te maken met een geblesseerde leerling, schopt Bram met zijn voet tegen de volleybal. Hard! Onbesuisd hard! De bal vliegt rakelings het hoofd van de dichtstbijzijnde leerling en komt terecht op het gezicht van een leerling die toch al niet zo sterk in de schoenen staat.

U staat op, loopt regelrecht op Bram af. U begint hem grondig uit te foeteren. 'Ben je wel helemaal lekker? Zo gaan we hier niet met elkaar om! Bram, gladiool, denk toch 'ns na, man! Waarom doe je dat nou?'

Bram komt niet goed uit zijn woorden. Hij zegt nog wel dat hij ergens van baalde, maar waarvan is voor u eigenlijk al niet meer interessant. Hij moet zich gaan aankleden en na de les melden. Bram krijgt van u straf!

Vraag

Waarom geeft u straf? Wat zijn uw belangrijkste overtuigingen waarop u uw handelen steunt?

In bovenstaand voorbeeld is het goed mogelijk dat u juist geen straf geeft. De vraag blijft dan haast onverminderd staan: 'Waarom geeft u geen straf?' In elk geval in bovenstaand voorbeeld is het mogelijk om op vakconceptenniveau met elkaar te discussiëren. Aanhangers van een vormingstheoretisch lichamelijke opvoedingsconcept zouden hier kunnen beweren dat deze gebeurtenis zich bij uitstek leent voor een opvoedkundige interventie.

Nu dringt zich een interessante vraag op: waarom zou een docent nu juist vanuit *dit* vakconcept willen denken en handelen? Is hier met andere woorden niet ook plaats voor meer dan alleen een vakconcept.

Stelt u zich eens voor

U staat in het lokaal les te geven. Uw collega heeft een tussenuur en komt zo nu en dan wel eens uw lokaal binnen vallen. Zo ook nu. U krijgt een gesprek over het arrangement dat u hebt klaargezet en de bijbehorende leervoorstellen die u heeft gegeven. Uw collega begint vragend, maar de ondertoon is hoorbaar; hij is het eigenlijk niet met uw aanpak eens.

U hebt voor uw brugklas een wendsprongsituatie gebouwd. U hebt er voor gekozen geen vangers meer te eisen. Kinderen moeten bij een medeleerling, wanneer een springende leerling dat zelf nodig acht, vroegtijdig om hulp vragen. Wanneer dat ook niet goed werkt mogen ze ook de vakdocent vragen. Maar wel pas nadat zij eerst een klasgenoot gevraagd hebben.

Het groepje van acht leerlingen is goed aan het werk. Leerlingen springen serieus en geven elkaar tips ter verbetering. Er wordt trouwens veilig gesprongen! De collega vraagt u naar uw motivatie...

Vraag

Waarom heeft u voor deze aanpak gekozen?

Ook hier is het overigens mogelijk dat u deze keuze niet gemaakt zou hebben. Ook hier blijft de vraag eigenlijk onverminderd staan. Waarom zou u in dat geval niet voor een dergelijke aanpak kiezen? Ook in dit voorbeeld is het mogelijk om een vakconceptendiscussie te voeren. In deze discussie zou een aanhanger van het personalistisch bewegingsonderwijsconcept kunnen beweren dat te veel bemoeienis van een docent de persoonlijke ontplooiing van leerlingen in de weg staat. Kinderen dienen in Rogeriaanse (Rogers, 1973) zin in vrijheid te leren.

Ook hier dringt de interessante vraag zich op: waarom nu juist vanuit dit vakconcept denken en handelen, en niet vanuit een ander concept?

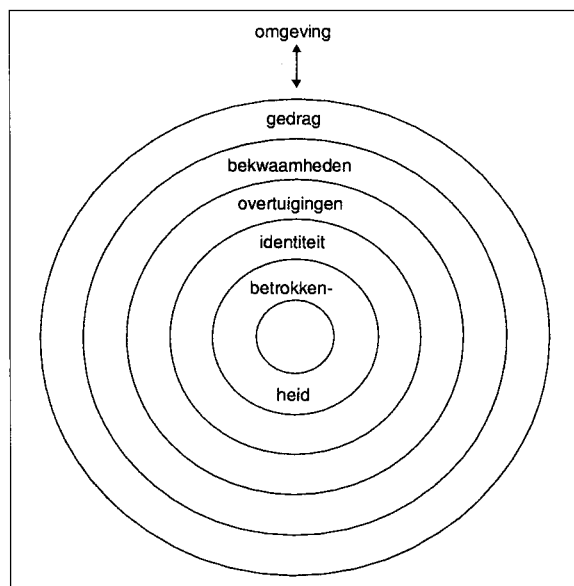
Waarde en functie?

Eerder werd in dit artikel gesteld dat het vakconcept deel uitmaakt van een groter geheel van opvattingen van een lesgever. Vakconcepten richten zich op de vraag welke waarde en functie het vak bewegingsonderwijs heeft met betrekking tot het continuüm kind - samenleving. Het blijkt echter in de praktijk dat het vakconcept in het handelen geen primaire en dominante plek inneemt.

Ook in de theorie onderkent men dat theoretische concepten vaak een tweede of nog lagere plek in de rangorde krijgen. Bolhuis (1995) stelt dat het handelen en gedrag samenhangt met kennis & weten, kunnen & vaardigheid en met willen & attitude. Het moge duidelijk zijn dat het lerarengedrag uit de hierbovengenoemde voorbeelden onderhavig zijn aan dezelfde krachten. Dit maakt duidelijk dat een theoretisch vakconcept (als

kennis & weten) een onderdeel is van de sturende factoren bij het handelen van een docent. Daarnaast zijn verschillende andere invloedrijke krachten die het gedrag mede bepalen. Uit onderzoek blijkt bijvoorbeeld dat emoties ertoe neigen stuurvoorrang te nemen (Bolkhuis, 1995). Dat wil zeggen dat met name sterke emoties een neiging hebben de aandacht op te eisen. Zo nemen dan de emoties de overhand boven cognitieve en theoretische modellen. Er is weliswaar geen lineair verband tussen emotie en handelen, maar er is zeker een wisselwerking!

In de praktijk is breed en diep bezonnen handelen moeilijk. Er gebeurt zoveel en er spelen zoveel zaken en belangen op een hetzelfde moment, dat het schier onmogelijk is het handelen te funderen in een vakconcept. Hooguit dat op de achtergrond, in bijvoorbeeld de lesvoorbereiding of in het routineus handelen, een vakconcept verscholen is. Dolk (1997) spreekt in dergelijke gevallen van onmiddellijk onderwijsgedrag. Het is gedrag van een leraar dat vaak onder druk van weinig tijd om te reflecteren zichtbaar wordt. Dit onmiddellijk onderwijsgedrag komt voort uit de wens behoeften te bevredigen. Het bevredigen van deze behoeften hangt samen met leerpsychologische inzichten die aangeven dat mensen hun handelen in complexe situaties op zoek gaan naar comfort (Lagerwerf & Korthagen, 2003). Daarmee wordt bedoeld dat eerdere succesvolle of bevredigende handelingen sneller of liever eerder worden herhaald, dan het gedrag dat hoort bij een theorie of aangereikt vakconcept! De vraag dient zich dus aan hoe een vakconcept een plek kan krijgen in het handelen van een docent bewegingsonderwijs?



Figuur 2: Model van Dilts

Idealen in het onderwijs zijn nauw verbonden met wie je als docent bent (Biesta, Korthagen & Verkuyl, 2002). Daarmee ligt het voor de hand aan te nemen dat een vakconcept pas tot stand kan komen wanneer dat vakconcept verbonden kan worden met de identiteit van de lesgever. Een vakconcept dient, wil een lesgever authentiek en integer kunnen handelen, gepositioneerd te zijn in de persoon als geheel. Daarmee wordt bedoeld dat een vakconcept haar plaats dient te krijgen in het geheel van overtuigingen en dat die overtuigingen vervolgens verwijzen naar diepere lagen van de persoon en naar bekwaamheden; gedrag in een bepaalde context.



FOTO: ANITA RIEMERSMA

In dit kader kan het model van Dilts (Derks, 2000) nuttig zijn. In het model krijgen de verschillende lagen de volgende betekenis.

In de laag van *context* kan men de vraag stellen: wat kom je tegen?

In de laag van het *gedrag* kan men de vraag stellen: wat doe je?

In de laag van *bekwaamheden* kan men de vraag stellen: waar ben je goed in?

In de laag van *overtuigingen* kan men de vraag stellen: waar geloof je in?

In de laag van de *identiteit* kan men de vraag stellen: wie ben je?

In de laag van *betrokkenheid* kan men de vraag stellen: waartoe ben je?

(Derks, 2000)

In het model wordt duidelijk dat een overtuiging van een persoon sterk samenhangt met het identiteits- en betrokkenheidsniveau enerzijds en met bekwaamheden, gedrag en een context anderzijds. Wanneer een docent bewegingsonderwijs haar lessen geeft dan doet zij dat niet alleen met overtuigingen, bekwaamheden en zichtbaar gedrag. Het lesgeven, het functioneren binnen een school kan op basis van het gegeven dat zij daar als persoon als ondeelbaar geheel zinvol betrokken is, op die situatie. En betrokken betekent hier ook dat de lesgever vanuit een persoonlijke missie, drive in het beroep staat. Deze onderliggende drive is een zeer krachtige motor achter het functioneren van een professional (Knoope, 1998). Deze achterliggende drive oefent tevens invloed uit op welke overtuigingen en daarmee ook op welk vakconcept passend is bij een lesgever.

Het plaatsen van een vakconcept in een vakovertuiging kan tot stand komen door zorgvuldig op ervaringen te reflecteren. Dat veronderstelt direct dat het van groot belang is dat een student de gelegenheid krijgt om veel en verschillende ervaringen op te doen, daarop (samen met anderen) te reflecteren. Mogelijkerwijs kan een student zich aanvullend verdiepen in opvattingen van deskundigen op dit terrein. En, om de leercyclus rond te maken (de Bie, 2003), moet een student zich oriënteren en voorbereiden op nieuwe ervaringen.

De belangrijkste functie van een vakconcept!

Naast de verschillende functies die het vakconcept volgens Crum heeft, dient er één te worden toegevoegd. De functie van het vakconcept dient ervoor te zorgen dat een docent bevlogen, geïnspireerd en inspirerend haar werk doet. Een vakconcept kan als inspiratiebron dienen om in de uitoefening van het beroep tot grote prestaties te komen. Een vakconcept dat is ingebed in andere overtuigingen; dat verwijst naar de identiteit en betrokkenheid van de persoon; dat verwijst naar bekwaamheden en gedrag in een specifieke context maakt het handelen van een professional persoonlijk, authentiek, maar ook verantwoord en verantwoordelijk. Een gymleraar die gelooft in zichzelf en in het nut en de

waarde van zijn vak, voor hem/haarzelf, voor de leerlingen en voor de samenleving, is een gelukkig mens en een steunpunt in de school.

Literatuur:

- Bie, D. de, (2003). *Morgen doen we het beter. Handboek voor competente onderwijsvernieuwers*. Houten/Antwerpen Bonstafleu
- Biesta, G., Korthagen, F. & Verkuyl, H. (2002), *Pedagogisch bekeken. De rol van pedagogische idealen in het onderwijs*. Nelissen, Soest
- Bolhuis, S. (1995). *Leren en veranderen bij volwassenen. Een nieuwe benadering*. Bussum, Couthino
- Crum, B., (1998). *Conceptuele verschillen in Europese opleidingsprogramma's (1)*. Lichamelijk Opvoeding 3. pp. 100-104.
- Cluitmans, J.J., (2002). *Aan de slag met competenties. Competentieverricht leren in het HBO en MBO*. Amersfoort, Wilco.
- Crum B., (1998) In: Stegeman, H. & Faber, K. (red.). *Onderwijs in beweging: basisthema's in de lichamelijke opvoeding*. Van Loghum Diegem
- Derks, L., (2000). *Essenties van NLP. Sleutels tot persoonlijke verandering*. Utrecht, Servire
- Dolk, M.L.A.M., (1997). *Onmiddellijk onderwijsgedrag; over denken en handelen van leraren in onmiddellijke onderwijs-situaties*. Proefschrift Universiteit Utrecht
- Fennis, T., (2002). *META Methode van de succesvolle transformatie*. www.metamagazine.nl/download/ (proefversie)
- Hiele, P.M., (1957). *De problematiek van het inzicht*. Amsterdam, Meulenhof
- Knoope, M., *De creatiespiraal: natuurlijke weg van wens naar werkelijkheid*. Nijmegen, KIC
- Korthagen, F., Melief, K. & Tichelaar, A., (2002). *De didactiek van praktijkrelevant opleiden*. <http://www.educatiefpartnerschap.nl/docs/eps/brochure1.1.pdf>
- Lagerwerf, B., Korthagen, F., (2003). Een brug over de kloof van theorie en praktijk. *VELON, Tijdschrift voor Lerarenopleiders* jrg 24(1)
- Prohl, R., (1999). *Grundriß der Sportpädagogik*, Wiebelsheim, Limpert Verlag
- Rogers, C. (1973). *Leren in vrijheid*. Brugge, Orion
- Siegers, F. (2002). *Handboek Supervisiekunde*. Houten/Mechelen Bon Stafleu van Loghum
- Stegeman, H. (2001). *Bewegingsonderwijs: belang en bedoeling*. Zeist, Jan Luitingfonds. Uitgave nr. 69
- Stegeman, H., Timmers, E. & Beenen, J., (1984). *Didactiek van bewegingsonderwijs en sport*. Meppel, Ten Brink
- Timmers, E., (2001). *Bewegingsdidactiek. Een leidraad voor (beter) leren handelen in bewegingssituaties*. Haarlem, De Vrieseborch

Correspondentie:

b.oldenboom@windesheim.nl ■