

**Fred Korthagen
Ko Melief
Anke Tigchelaar**

De didactiek van praktijkrelevant opleiden

Deze brochure (oplage 250 exemplaren) wordt uitgegeven door het Landelijk Programmamanagement Educatief Partnerschap van de HBO-raad en wordt in een beperkt aantal gratis verspreid onder de lerarenopleidingen. U kunt deze brochure ook vinden op de EPS-website: www.educatiefpartnerschap.nl/publicaties

Voorwoord

De lerarenopleidingen in Nederland bevinden zich in een stroomversnelling. Eerder in deze reeks hebben we laten zien wat voor nieuwe mogelijkheden er onder druk van het lerarentekort ontstaan om de samenwerking met scholen te versterken (zie aflevering 4 van april 2001, Naar een vernieuwde samenwerking tussen lerarenopleiding en school door José van Vonderen). Ook zijn inmiddels belangrijke gevolgen van deze ontwikkeling voor de programmering en de didactiek van de opleidingen onderzocht (zie aflevering 8 van januari 2002, Duaal opleiden: een evaluatie van vijf 'best practices' door Fred Korthagen, Anke Tigchelaar e.a.). Tijdens een EPS-studiemiddag op 18 januari 2002, waar dit laatste onderzoek werd gepresenteerd, bleek weer eens duidelijk de grote belangstelling van opleiders voor de vraag: Hoe pakken we het opleiden van leraren concreet aan? Het is terecht dat deze alledaagse vraag op de agenda blijft. De opbrengst van lerarenopleidingen hangt per slot van rekening in hoge mate af van de kwaliteit van het handelen van opleiders.

Deze brochure komt bij uitstek tegemoet aan de 'concerns' van opleiders waar het erom gaat de praktijkervaringen van leraren in opleiding te benutten als aangrijpingspunt voor theoretische verdieping. Aan de hand van herkenbare praktijkbeschrijvingen onderscheiden Fred Korthagen, Ko Melief en Anke Tigchelaar verschillende benaderingen die lerarenopleiders kunnen hanteren in hun streven naar 'afstemming tussen theorie en praktijk'. Zij presenteren een model genaamd 'VESIt', waarmee opleiders het ervaringsgericht werken met groepen kunnen systematiseren. Hun bespreking van dit model zet opleiders aan tot doordenking van hun vooronderstellingen over het leren van leraren in opleiding. De auteurs trekken het nut van theorie in een lerarenopleiding niet in twijfel. Wel wordt duidelijk dat theorie een andere plaats dient te krijgen dan veelal nog gebruikelijk is, willen leraren in opleiding die theorie echt ten nutte kunnen maken voor hun praktijk.

Ervaringsgericht werken en het praktisch nuttig maken van theorie vereist van opleiders meer dan men op het eerste gezicht misschien zou denken. Hun eigen theoretische kennis moet niet alleen breed en paraat zijn, willen zij à la minute kunnen inspelen op de vragen en 'concerns' van leraren in opleiding. Interpretaties die opleiders aanreiken moeten ook concreet zijn, dat wil zeggen op een herkenbare manier verwijzen naar het specifieke schoolvak en de onderwijssector waarvoor wordt opgeleid. Noch theoretische kennis noch praktijkervaring van opleiders vormen daarom op zichzelf een voldoende voorwaarde voor praktijkrelevant opleiden. Doorlaggevend is de zinvolle verbinding tussen beide. En ook dan zullen we als opleiders moeten blijven beseffen wat in een oud spreekwoord zo mooi wordt verwoord: het leven is sterker dan de leer...

Dr. C.N. Brouwer
Projectleiding Flankerend onderzoek EPS

Inhoud

1. Inleiding	pag. 5
2. Verschillende didactische aanpakken	pag. 10
3. Het VESIt-model: van ervaringen naar theorie	pag. 30
4. Een reflectie op het voorgaande	pag. 44
5. Ervaringen van opleiders met het het VESIt-model	pag. 49
Literatuur	pag. 62
Bijlage	pag. 64
Colofon	pag. 68

I Inleiding

In deze inleiding staan we stil bij de omslag naar duaal opleiden die zich momenteel voltrekt in opleidingsland. Het is een omslag die didactisch gezien kansen biedt, maar die ook problemen met zich meebrengt. We bespreken van daaruit het doel van deze brochure: opleiders didactische handreikingen te bieden bij een meer praktijkgerichte manier van werken. Tevens wordt een leeswijzer geboden.

Een voorbeeld uit de opleidingspraktijk

Een alledaags beeld in een lerarenopleiding van nu: een groep van zo'n 20 à 30 studenten komt bij elkaar onder leiding van een lerarenopleider. Centraal staan de ervaringen die ze de afgelopen dagen op hun praktijkschool hebben opgedaan:

Student 1: 'Ik zit met mijn klas 2b met het probleem dat die kinderen zich zo weinig lijken te herinneren van wat ze vorig jaar gehad hebben.'

Student 2: 'Nou, om heel eerlijk te zijn, ik kom er niet eens aan toe om dat na te gaan: het is zo rumoerig in mijn klassen, dat ik mezelf nauwelijks verstaanbaar kan maken.'

Student 3: 'Mijn probleem is veel meer dat het in mijn lessen lekker lijkt te gaan, maar dat de resultaten van de tussen-toets schrikbarend waren.'

Student 4: 'Als ik zie wat ik als leraar allemaal moet doen, dan begin ik me af te vragen of ik dit beroep eigenlijk wel in wil.'

Enzovoort enzovoort...

Hoe gaat de opleider om met deze veelheid aan ervaringen? Hoe brengt hij daar lijn in aan? Hoe kan hij verdieping aanbrengen? Wat is de rol van theorie daarbij?

Dit zijn vragen die gezien de omslag naar duaal opleiden actueel zijn en die centraal staan in deze brochure.

De omslag naar duaal opleiden

Het voorbeeld hierboven sluit aan bij de grote veranderingen die plaatsvinden in de structuur van de Nederlandse lerarenopleidingen. Het VELON-congres 2001 droeg daarom zelfs de titel 'Aardverschuivingen'.

Het meest kenmerkend voor de omslag die zich aan het voltrekken is, is de grotere nadruk die komt te liggen op de praktijk. In het Angelsaksische taalgebied spreekt men in dit verband over *school-based teacher education*. In Nederland wordt de term *duaal opleiden* gebruikt, waarmee bedoeld wordt dat in opleidingstrajecten werken en leren samen gaan. Op allerlei plaatsen wordt geëxperimenteerd met vormen van *duaal opleiden* en de eerste rapportages daarover zijn verschenen (een voorbeeld is EPS-brochure nr. 8 *Duaal opleiden: een evaluatie van vijf 'best practices'*; Korthagen e.a. 2002).

Deze ontwikkeling biedt kansen om de kwaliteit van de opleidingen tot leraar te verhogen. Theorie kan bijvoorbeeld veel directer aan de praktijk gekoppeld worden. Een ander voordeel is dat de afstemming tussen opleiding en praktijkscholen een veel duidelijker bedding heeft: beide partijen hebben meer belang bij een goede afstemming en dat leidt dan ook op veel plaatsen tot nieuwe en structurele samenwerkingsverbanden. Begeleiders op de scholen worden steeds meer gezien als volwaardige opleiders en worden ook steeds beter gefaciliteerd om die rol te kunnen vervullen.

De omslag naar *duaal opleiden* roept echter ook vragen en problemen voor opleiders op. Zo is er het gevaar dat studenten snel op een eenzijdige wijze gesocialiseerd raken: de gewoonten en patronen op de praktijkschool dreigen dan maatgevend te worden voor 'hoe het hoort' in het onderwijs in het algemeen en dat maakt pogingen tot vernieuwing van het denken over leren en onderwijzen soms lastiger. Of andersom, als opleiders graag zelf vasthouden aan traditionele manieren van lesgeven in de opleiding, dan merken ze dat studenten die eerder ter discussie gaan stellen.

Duaal opleiden vraagt namelijk ook om een andere opleidingsdidactische benadering. Immers, de studenten lopen in de praktijk tegen vragen en problemen aan waar zij direct antwoorden en oplossingsrichtingen bij zoeken. Hun opleiders staan voor de opgave daarbij hulp te bieden en merken al gauw dat het bieden van een theoretische verhandeling dan meestal niet zo erg gewaardeerd wordt. Toch zien opleiders het - terecht - ook als hun taak om hun studenten theoretische noties mee te geven.

Bij duaal opleiden gaat het er echter vooral om dat die theoretische noties gekoppeld worden aan de praktijk en dat ze effect hebben op het handelen van de student in de klas. Daarbij ervaren opleiders het vaak als een extra complicatie dat ze niet alleen met individuele studenten werken, maar vaak werken met groepen, waarbinnen de praktijkervaringen en vragen van verschillende studenten sterk kunnen verschillen.

Overigens zijn dit vraagstukken die eigenlijk al veel langer een rol spelen in de lerarenopleiding. Immers, stageperioden waren al jaren een vast onderdeel van de opleiding en de vraag hoe praktijk en theorie geïntegreerd kunnen worden is niet nieuw. Wel is die vraag door de invoering van duale trajecten veel prangender geworden. Van belang is ook dat studenten die al een betaalde baan als leraar hebben, veel meer onder druk staan dan studenten die ‘slechts’ stage lopen en altijd nog kunnen denken dat het allemaal nog niet echt is. Die druk vertaalt zich in een andere houding van studenten ten opzichte van de opleiding: de opleiding dient in de ogen van de studenten direct relevant te zijn voor hun praktijk. En dat betekent dat er nieuwe eisen aan de opleidingsdidactiek en aan opleiders gesteld worden.

Het doel van deze brochure

In deze brochure willen we daarom een handreiking bieden bij de vraag hoe lerarenopleiders met groepen studenten kunnen werken op basis van praktijkervaringen die studenten in de school opdoen. Daarbij kan het gaan om opleiders in een instituut voor het opleiden van leraren (die bijvoorbeeld op ‘terugkomdagen’ de praktijkervaringen van hun studenten centraal willen stellen), maar ook om praktijkbegeleiders in scholen (die in de school met groepen aanstaande of beginnende leraren werken).

Opleiders lopen in de bovengeschetste context vaak tegen vragen aan

- ▶ Hoe kan ik de praktijkervaringen en vragen van studenten serieus als vertrekpunt nemen voor mijn opleidingsonderwijs?
- ▶ Hoe kan ik ervoor zorgen dat uitwisselen over praktijkervaringen niet verzandt in een beetje gezellig met elkaar babbelen?
- ▶ Hoe hou ik het uitwisselen van ervaringen qua tijd binnen de perken?
- ▶ Hoe kan ik ervoor zorgen dat studenten ook echt iets leren?
- ▶ Hoe voorkom ik dat studenten het uitwisselen van ervaringen saai gaan vinden?

- ▶ Hoe kan ik lijn aanbrengen in de veelheid aan ervaringen waar studenten mee aankomen?
- ▶ Hoe kan ik theorie verbinden met ervaringen, op zo'n manier dat die theorie ook echt als helpend wordt ervaren?
- ▶ Hoe kan ik bevorderen dat de theorie die vandaag aan de orde komt, morgen gebruikt gaat worden tijdens het lesgeven?
- ▶ Wat voor theorie is eigenlijk relevant voor leraren?

In deze brochure willen we een handreiking bieden bij de beantwoording van dit soort vragen. Daarbij is het uitgangspunt dat duaal opleiden prachtige kansen biedt tot kwaliteitsverhoging van de lerarenopleiding, maar dat het wel vraagt om een nieuwe opleidingsdidactische doordenking van de opleidingspraktijk.

Ter ondersteuning van die doordenking wordt in deze brochure een opleidingdidactisch model besproken dat uit vijf stappen bestaat. Door systematisch gebruik te maken van deze vijf stappen bij het opbouwen van groepsbijeenkomsten met studenten wordt structuur aangebracht in het werken met praktijkervaringen en in het verbinden van theorie en praktijk.

Per stap bespreken we concrete aandachtspunten

voor het werken met het model.

Deze brochure richt zich dus uitdrukkelijk op het werken met groepen (aanstaande) leraren en niet op individuele begeleidingsprocessen. Over dat laatste is al veel literatuur verschenen (zie bijv. Achterberg & Koster, 1999), terwijl er relatief weinig gepubliceerd is over hoe opleiders op een effectieve wijze vorm kunnen geven aan groepsbijeenkomsten.

Leeswijzer

In hoofdstuk 2 schetsen we een aantal verschillende manieren waarop een lerarenopleider kan werken met een groep studenten. Die kunnen geplaatst worden op een continuüm van meer theoriegericht naar meer ervaringsgericht.

In hoofdstuk 3 beschrijven we het zogenaamde VESIt-model dat ondersteuning biedt bij het vormgeven aan meer ervaringsgerichte bijeenkomsten in de opleiding. Het model bestaat uit een aantal verschillende fasen, die steeds concreet ingevuld zullen worden met een korte omschrijving en aandachtspunten.

Hoofdstuk 4 bevat een reflectie op de voorgaande hoofdstukken. We evalueren de waarde van verschillende opleidingdidactische benaderingen en leggen daarbij ook verbanden met onderzoek naar het functioneren van leraren.

In hoofdstuk 5 vertellen twee opleiders over hun ervaringen met het gebruik van het VESIt-model. Op grond daarvan trekken we enkele conclusies. In deze brochure worden opleiders meestal aangeduid met 'hij'. Wat wij schrijven heeft echter steeds betrekking op zowel mannen als vrouwen.



2 Verschillende didactische aanpakken

We beschrijven in dit hoofdstuk vier voorbeelden van manieren om in een groep studenten aan een bepaald thema, in dit geval lesvoorbereiding, te werken. De voorbeelden zijn aan de praktijk ontleend.

De voorbeelden verschillen onder andere van elkaar in de mate waarin uitgegaan wordt van ervaringen die studenten al in de praktijk hebben opgedaan. Ook de mate waarin de studenten actief bij de colleges worden betrokken en de wijze waarop al dan niet met leervragen van studenten wordt gewerkt, lopen uiteen. Het betreft in alle gevallen studenten die al (aan het begin van de opleiding) in de schoolpraktijk werken of stagelopen.

De voorbeelden worden telkens van commentaar voorzien. Een belangrijk onderscheid dat gemaakt zal worden is dat tussen de toepassingsgerichte en de ervaringsgerichte benadering. Tevens wordt een onderscheid gemaakt tussen meer gesloten en meer open benaderingen.

Voorbeeld 1

De docent deelt een artikel over lesvoorbereiding met behulp van het model 'Didactische Analyse' uit en licht het gebruik van het model toe. Hij verklaart de opbouw en gaat met behulp van voorbeelden in op de verschillende categorieën die in het model beschreven worden. Veel aandacht wordt besteed aan het formuleren en operationaliseren van doelstellingen. Hieraan wordt ook een relatief uitgebreide theoretische verantwoording gekoppeld. Daarna deelt de docent een ingevuld lesformulier als voorbeeld uit en loopt de hele lesvoorbereiding door. De studenten maken gedurende het college aantekeningen.

Als huiswerk krijgen de studenten twee opdrachten mee. Ten eerste dient een tekst over het model 'Didactische Analyse' en een tekst over het formuleren en operationaliseren van doelstellingen bestudeerd te worden. Dit zal worden getoetst in het afsluitende tentamen van de module 'De didactiek van het lesgeven', en ten tweede krijgen de studenten

de opdracht om hun lessen op school met behulp van een verstrekt voorbereidingsformulier voor te bereiden en in de termen van het college en de artikelen te verantwoorden. Tijdens het lesbezoek dat door één van de opleidingsdocenten in de komende maand zal plaatsvinden, dienen de studenten de begeleidende docent een correcte lesvoorbereiding volgens het voorbereidingsformulier voor te leggen. Verder dienen de studenten alle lesvoorbereidingen te bewaren, omdat die bij de beoordeling van het praktijkdeel zullen worden betrokken.

Het tentamen blijkt redelijk goed gemaakt te worden. De instituutsdocenten die de lessen bezoeken, constateren dat de studenten gedetailleerde lesvoorbereidingen inleveren, maar dat het verloop van de les en de lesplanningen soms uit elkaar lopen. Minder snel valt op dat veel studenten eerst een les volgens het in de klas gebruikte leerboek plannen en dat ze pas daarna het voorbereidingsformulier invullen om die aan de begeleider te geven of te bewaren voor hun eindverslag. Een niet onaanzienlijk aantal blijkt aan het eind van de periode nog veel formulieren te moeten maken voor het eindverslag, gedeeltelijk van lessen die al weken of maanden geleden gegeven zijn.

In dit eerste voorbeeld werkt de docent vanuit de stof en hij stuurt het leren van de studenten door middel van opdrachten. De stof zal via een tentamen getoetst worden. De praktische omzetting van datgene wat in de theorie over lesvoorbereiding en het formuleren en operationaliseren van doelstellingen geschreven is, doen de studenten voor hun eigen lessen. De instituutsbegeleiders nemen dit expliciet als punt van aandacht mee in de voor- en nabespreking van de te bezoeken lessen van de studenten en in de beoordeling van het praktijkdeel van de opleiding. Steun krijgt de student door de voorbeelden die de docent tijdens het college geeft en het ingevulde formulier dat hij de studenten verstrekt.

Commentaar op dit eerste voorbeeld

Kenmerkend in dit voorbeeld is dat de docent een toepassingsgerichte aanpak kiest: de stof wordt door de docent aangeboden en de studenten moeten de vertaalslag van de theorie naar de praktijk maken. De stof wordt door de docent aan de studenten uitgelegd en de studenten dienen over de stof een tentamen af te leggen. De inhoud van de leerstof is door de docent bepaald. De inhoud is volgens de docent van groot belang, omdat dit een juiste manier is om lessen voor te bereiden. De studenten worden

beoordeeld op het correct kunnen weergeven van de stof en op het toepassen van de stof in hun voorbereiding van lessen. Actieve inbreng van studenten wordt door de collegevorm niet gestimuleerd. Opmerkelijk is, dat de studenten na het college een behoorlijk complexe activiteit moeten verrichten: het onbegeleid toepassen van de stof bij de voorbereiding van hun eigen lessen.

Ervaringen die studenten al hebben opgedaan op de scholen worden niet door de docent in zijn college betrokken en voor vragen die bij studenten (kunnen) leven, anders dan begripsvragen over de aangeboden stof, lijkt geen plaats. De docent geeft aan dat dit onderdeel eigenlijk vóór de eerste lessen zou moeten worden behandeld, maar dat dit door de opzet van de opleiding helaas niet mogelijk is.

Smuling e.a. (1993) beschrijven de mogelijke functies van een hoorcollege. Zij stellen dat hoorcolleges drie functies kunnen vervullen:

- voorwaardelijke functies, zoals het motiveren van studenten;
- oriënteren (grote lijnen zichtbaar maken);
- oefenen (eventuele moeilijkheden op het spoor komen en het geven van herkenbare voorbeelden).

Zij stellen dat een hoorcollege niet de geëigende onderwijsvorm is om informatie te verwerven en verantwoordend dit door te wijzen op de aard van leerprocessen en de noodzaak om bij het verwerven van informatie de studenten te activeren. In het eerste voorbeeld beoogt de docent informatie over te dragen. Daarvoor bestaan meer geschikte didactische maatregelen (zie voorbeelden 2, 3 en 4).

We concluderen dat er sprake is van een transferprobleem: veel studenten passen de inhouden maar moeizaam toe en veel studenten vinden de inhouden ook niet echt nuttig.

De volgende drie voorbeelden beschrijven we iets uitvoeriger.

Voorbeeld 2

In het eerste deel van de opleiding staat de module 'Lesvoorbereiding 1' gepland. De studenten worden geacht op het instituut minilesjes aan elkaar te geven, die vervolgens worden nabesproken. De inhouden van de minilesjes worden rechtstreeks ontleend aan de lessen die de studenten op hun scholen geven.

De opleider begint met een korte uitleg over de noodzaak van het goed plannen van lessen.

‘Als je geen planning hebt, dan ontbreekt elk houvast en ben je vrijwel helemaal afhankelijk van het leerboek dat gebruikt wordt. Nu zijn de meeste leerboeken niet slecht - integendeel zelfs - maar de inhoud is meestal nog niet zo verwerkt, dat je er zonder aanpassingen uit kunt lesgeven. Ten tweede is het van het grootste belang, dat je je lessen op de specifieke situatie in de klas kunt ontwerpen. Je zult in het onderwijs al snel merken, dat wat in de ene klas zonder problemen verloopt, in een andere klas niet of gedeeltelijk begrepen wordt. In een lesvoorbereiding kun je daar rekening mee houden. Ten derde is het belangrijk dat je leert plannen en dat je daarbij niet uitgaat van het boek of van je eigen kennis of activiteiten, maar dat je het leren van de leerlingen centraal stelt. Het model dat wij op de opleiding gebruiken, doelt juist hierop. Als laatste geeft een gedegen lesvoorbereiding je de mogelijkheid om je lessen gestructureerd na te bespreken. Het is helemaal niet erg als je je planning eens een keer niet haalt, maar het is wel problematisch als je geen goede kapstukken hebt om te zoeken naar oorzaken om te bezien wat je de volgende keer aan zou moeten passen. Genoeg redenen om hier aandacht aan te besteden.’

Vervolgens deelt de opleider een hoofdstuk uit een leerboek uit, zonder de docentenhandleiding, en vraagt de studenten om dit hoofdstuk in tweetallen te bekijken. Zijn vraag daarbij is of je uit het hoofdstuk voldoende informatie kunt halen om direct voor de klas te kunnen. Dat lijkt bij de studenten niet het geval te zijn.

De opleider toont een overheadtransparant met daarop het woord ‘leerdoelen’. Hij licht het woord toe en verklaart dat je eerst zult moeten weten wat de leerlingen in een les moeten leren. ‘Als een leraar dat niet weet, dan kan een les alle kanten opgaan: onderwijs is een planmatig proces’.

Hij vraagt aan studenten wat mogelijke leerdoelen van het uitgedeelde hoofdstuk kunnen zijn en schrijft er drie op.

Vervolgens legt de opleider uit dat als je doelen wilt bereiken, je moet weten of dit doel wel realistisch is. Een belangrijk punt daarbij is, dat je daarvoor in ieder geval moet weten, wat de leerlingen al kennen en kunnen: je moet dus de beginsituatie van de leerlingen kennen. De opleider schrijft het woord ‘beginsituatie’ op.

De opleider laat de studenten wat beter naar het hoofdstuk kijken met de vraag: wat zouden de leerlingen al moeten weten en kunnen om hier

zinvol mee aan de slag te gaan. Vervolgens ontstaat een onderwijsleergesprek, waarbij de opleider drie punten opschrijft.

'Je weet dus nu wat je leerdoelen zijn en je weet wat de beginsituatie is; de weg daartussen is de leerweg die de leerlingen afleggen en daarvoor ontwerp je leeractiviteiten, namelijk om een zinvol leerproces tot stand te brengen.' Het woord leerproces wordt op de transparant geschreven en weer vraagt de opleider zijn studenten om een aantal leeractiviteiten op te schrijven. Hij koppelt daar direct een aantal noties over activerende didactiek aan. Leerlingen moeten de stof zoveel als mogelijk is zelfstandig verwerken en verwerven. Op het bord schrijft de opleider: 'gedoceerd is nog niet geleerd'.

Op deze wijze loopt de opleider door het hele didactische model. Elke categorie wordt uitvoerig en met voorbeelden toegelicht en na de toelichting op elke categorie vraagt hij de studenten om bij het hoofdstuk van de leergang een aantal mogelijke voorbeelden te verzinnen.

Aan het eind van het uur geeft de opleider hoofdstuk 2 uit Geerligts en Van der Veen (1995) op waarin het model 'Didactische Analyse' wordt behandeld. Dat moeten ze voor het volgende college bestuderen. Tevens verwijst hij naar het lesformulier in het hoofdstuk. Dit moeten de studenten als huiswerk

voor het uitgedeelde hoofdstuk uit de leergang invullen en inleveren. De opleider zal het dan nakijken.

Het volgende uur begint de opleider met een overhoring van de theorie in de vorm van een onderwijsleergesprek en laat de lesplannen inleveren. Het college daarop geeft hij ze gecorrigeerd terug met een nieuwe opdracht om een lesplan te ontwerpen. Dit lesplan laat hij in tweetallen van elkaar nakijken tijdens het college en hij neemt de lesplannen in en kijkt ze na op twee niveaus: op het niveau van de concrete lesvoorbereiding en op het niveau van het commentaar dat de studenten elkaar gegeven hebben.

De studenten maken op deze manier in totaal vier lesplannen en tijdens elke bijeenkomst die volgt besteedt de opleider extra aandacht aan één of twee categorieën uit het didactische model.

Als de studenten tijdens het instituutspracticum minilesjes aan elkaar geven, leveren ze vooraf een lesplan bij de opleider en de medestudenten in. Na het geven van de minilesjes wordt de realisatie van het lesplan besproken en worden adviezen gegeven hoe het lesplan en/of de les effectief kunnen worden aangepast. Het blijkt voor veel studenten

lastig om goede doelstellingen te formuleren. De opleider behandelt hoofdstuk 7 over leerdoelen uit Geerligts en Van der Veen en laat zijn studenten het hoofdstuk bestuderen. Ook blijken veel studenten hun eigen lesgedrag als eerste in te vullen: de vraag ‘wat ga ik doen’, lijkt voor veel studenten van groter belang dan de vraag wat de leerlingen voor leeractiviteiten dienen te ondernemen. Gaandeweg het blok gaat het beter. Aan het eind is vrijwel iedere student in staat een redelijk tot goed lesplan in te leveren. Helpend is het overzichtelijke lesvoorbereidingsformulier dat de opleider uitgedeeld heeft. Op het tentamen blijkt het gemiddelde cijfer een 7.4 te zijn en daarmee is de opleider tevreden.

Als de opleider een tijd later bij enkele van deze studenten op lesbezoek gaat, ziet hij bij enkelen een goed ingevuld lesvoorbereidingsformulier, maar andere studenten blijken met een soort spiekbriefjes te werken en zeggen dat dat heel goed gaat en dat hun schoolbegeleider dat ook op deze manier doet. Deze studenten dienen bij de opleider weer een aantal lesvoorbereidingen volgens het model in te leveren om te kunnen slagen voor het tentamen.

Commentaar op het tweede voorbeeld

Kenmerkend in deze aanpak is dat de opleider de studenten veelvuldig opdrachten en aanwijzingen geeft en er zo met succes voor zorgt dat de studenten actief met de stof bezig zijn. Hij werkt veel met voorbeelden en werkt met concreet materiaal (een hoofdstuk uit een leerboek). Ook hier is sprake van een toepassingsbenadering: net als in het eerste voorbeeld is het uitgangspunt dat de docent de theorie over het voorbereiden van lessen kiest. Hij werkt vanuit die theorie langzaam naar het oefenen en toepassen in de praktijk.

Sommige studenten blijken in de praktijk niet voldoende in staat de lesvoorbereidingen volgens de normen van de opleiding te gebruiken en enkele studenten geven aan dat ze de verlangde werkwijze niet effectief vinden: zij stellen dat een les, door wat voor omstandigheden dan ook, altijd anders verloopt dan voorbereid en dat ze dan moeten improviseren. Een enkeling geeft aan het werken met de gedetailleerde voorbereidingen erg frustrerend te vinden ‘omdat je het lesplan toch nooit haalt.’ De betreffende studenten blijken overigens wel veel tijd aan hun voorbereidingen te besteden.

Didactisch zit het concept van de opleider goed doordacht in elkaar. De studenten worden veelvuldig en op een zinvolle manier aan het werk gezet. De theorie vormt net als in het eerste voorbeeld het uitgangspunt in het leren. De studenten dienen deze theorie in de praktijk toe te passen. In het tweede geval krijgen de studenten meer concrete hulp van de docent dan in het eerste geval. Net als in het eerste voorbeeld lijkt ook hier een transferprobleem op te treden.

Opleidingsdidactische achtergronden bij de eerste twee voorbeelden

Een overeenkomst tussen het eerste en het tweede voorbeeld is dat de opleider ervoor gekozen heeft de studenten goed voor te bereiden door middel van het aanbieden van theorie. Beide opleiders hebben de te behandelen theorie over het thema lesvoorbereiding zelf vooraf bepaald.

Een kenmerkend verschil is dat de eerste opleider de praktische omzetting nagenoeg geheel aan de studenten overlaat en dat de tweede opleider daar veel hulp bij geeft, bijvoorbeeld door het programmeren van minilesjes op het instituut.

Een ander verschil is dat in het eerste college alleen de docent actief is en dat tijdens het tweede college

zowel de docent als de studenten actief zijn. We gaan nu wat verder in op de overeenkomst in beide colleges: het werken via de toepassingsbenadering. Daarbij dient de student theorie die op het instituut wordt aangeboden, zelf toepasbaar te maken voor de eigen praktijk.

De toepassingsbenadering

In de voorbeelden bieden de opleiders hun studenten de leerstof rechtstreeks aan en mikken erop dat de studenten die gaan toepassen. Dit heet, zoals gezegd, de toepassingsbenadering, ook wel de deductieve aanpak genoemd. In beide voorbeelden verwerken en leren de studenten de door de docent aangeboden leerstof en oefenen in het tweede geval ook direct met het aangeboden.

In beide gevallen neemt de opleider een tentamen af, de resultaten worden in cijfers gevat. De opleiders hebben nuttige theorie aangeboden en getoetst. Daarbij namen zij aan, dat de nuttige theorie, als die - al dan niet zelfstandig - voldoende bestudeerd en getoetst is, vanzelf toegepast zal gaan worden in praktijksituaties. En dat blijkt bij sommige studenten niet het geval te zijn. Er is dus sprake van onvoldoende transfer naar de praktijksituatie. In de context van de opleiding is het voor de meeste studenten geen enkel probleem om lesplannen te

maken die aan de normen te voldoen, in de praktijk van het onderwijs blijkt dat toch veel lastiger te zijn en een niet onaanzienlijk deel van de studenten krijgt zelfs een hekel aan het schrijven van lesplannen. Ze hebben naar hun idee niet zo heel veel met de praktijk van het onderwijs te maken.

De opleiders vragen zich af, waarom de studenten zo weinig uit de theorie in de praktijk toepassen, terwijl het naar hun idee evident helpend is, zeker voor net-beginnende leraren. Die hebben toch al zo weinig houvast in de harde en complexe praktijk van het onderwijs en een goed lesplan kan zo'n houvast bieden. Verder vinden zij het van groot belang dat studenten goed nadenken over doelstellingen en nuttige leeractiviteiten.

De studenten ervaren de praktijk echter heel anders. Hun zorgen liggen niet bij het maken van een theoretisch verantwoord lesplan dat telkens toch niet gehaald wordt. Na drie weken bijstellen en in het procesverslag verantwoorden waarom het allemaal anders verliep, maken zij de lesplannen meer voor de opleider dan voor zichzelf. De begeleider op school, die de worsteling van dichtbij heeft meegemaakt, ondersteunt dit van harte en zegt bemoedigend, dat geen enkele ervaren docent in de praktijk lesplannen gebruikt en voegt nog een anekdote over zijn eigen

tijd op de lerarenopleiding toe ("Toen moesten we zelfs nog de hele taxonomie van Bloom uit ons hoofd kennen, maar dat heeft mij ook niet veel geholpen, hoor"). De ervaren opleider kent dit fenomeen en probeert in zijn colleges en begeleiding tegengas te geven.

Onder de toepassingsgerichte benadering lijken een aantal aannames te zitten zoals:

- ▶ onderwijs (en leren) is een logisch-rationeel proces; het is planbaar en als de planning niet klopt, zijn er oorzaken voor die verholpen kunnen worden (in het eerste voorbeeld zal de remedie wellicht een hertentamen of het afkeuren van het praktijkverslag zijn, in het tweede voorbeeld zal waarschijnlijk in de begeleiding aandacht worden besteed aan het op juiste wijze hanteren en toepassen van het didactische model);
- ▶ inhouden van de opleiding dienen geprogrammeerd te worden in een vast curriculum (in dit geval via modules);
- ▶ theoretische inhouden dienen voor te bereiden op ervaringen;

- ▶ inhouden dienen vooraf door de opleider bepaald te worden volgens het stramien: behandelen, oefenen, toetsen, toepassen (dit verschilt in de uitwerking per voorbeeld);
- ▶ de studenten dienen inhouden in hoge mate onbegeleid om te zetten naar de praktijk;
- ▶ de lessen op school dienen (mede) om te toetsen of de student het geleerde goed toepast;
- ▶ er is een natuurlijke spanning tussen wat opleiders belangrijk vinden en wat leraren (in dit geval de schoolbegeleiders) belangrijk vinden: volgens opleiders socialiseert de praktijk op een eenzijdige wijze en daar moet de opleiding tegenopgeven. Volgens docenten stelt de opleiding praktijkvreemde eisen aan de studenten en die eisen mogen best gerelativeerd worden.

In de volgende twee voorbeelden is de theorie niet meer het uitgangspunt. De opleider start vanuit de ervaringen die studenten al in de praktijk hebben opgedaan. In beide voorbeelden zijn dat de ervaringen op school, gecombineerd met het in groepen voorbereiden van een deel van een les in het instituut.

Voorbeeld 3

In het onderstaande fragment werkt een lerarenopleider tijdens een instituutsbijeenkomst met een groep van 24 studenten (vakheterogeen) aan het thema lesvoorbereiding. De studenten hebben een aantal lessen gegeven op hun school en zijn nu tussentijds terug op het instituut om hun ervaringen te verdiepen. Voorafgaand aan dit fragment hebben de studenten gewerkt aan de opdracht 'Hardop denken bij het voorbereiden van een les' (zie de bijlage achterin deze brochure). In deze opdracht hebben ze stapsgewijs een les voorbereid die ze volgende week gaan geven. Bij de stap 'Hardop denken' werken de studenten in tweetallen. A bereidt hardop denkend een les voor, B maakt een procesverslag. Bij de stap 'Categoriseren' proberen de twee studenten aan de hand van hun procesverslagen categorieën te benoemen die zij (kennelijk) hanteren bij het voorbereiden. Tot slot vergelijken ze de door hen benoemde categorieën met die van een ander tweetal en zetten ze de uitkomsten op een flap. Het onderstaande fragment is een gedeelte uit de plenaire bespreking van de resultaten van de flappen.

Opleider: 'Bij groep 3 zie ik met grote letters als eerste categorie staan: planning. Ik zie die categorie ook staan bij groep 2 en 6. Wat valt daar voor jullie allemaal onder?'

Karin: 'Kijk, je hebt toch een bepaalde tijd voor zo'n les, bij mij is dat bijvoorbeeld 45 minuten. In de praktijk is dat gewoon heel kort en er gaat veel tijd verloren, daarom zeiden wij: planning is het belangrijkste.'

Miles: 'Maar je begint als je voorbereidt toch niet met plannen?'

Karin: 'Nee, het is de belangrijkste categorie voor ons, maar je plant natuurlijk op een ander moment in de voorbereiding.'

Eva: 'Wij hebben die ook als categorie, denk ik, maar bij ons heet dat 'organisatie'. Daar vallen voor ons onder: een concreet tijdspad, maar ook: wat moet je bij je hebben of allemaal klaarzetten, en wij ontdekten dat er ook een soort fasering in onze lessen zat. Die hebben we onder 'organisatie' gezet, maar hij had ook kunnen staan bij onze categorie 'concrete uitwerking van de aanpak.'

Opleider: 'Wat bedoelen jullie met fasering?'

Tugba: 'Nou, je koppelt natuurlijk even terug naar de vorige les, dat doe je door zelf een koppeling te

maken, of je overheert het huiswerk of zoiets, dan begin je daaraan vastgehaakt met het nieuwe onderwerp en dan zet je de leerlingen aan het werk en dan geef je huiswerk op. Het gewone patroon van een les dus.'

Opleider: 'Die fasering zie ik op elke flap staan, soms met wat andere woorden, maar iedereen heeft wel een soort fasering. Dat is dus een eerste onderscheid dat jullie maken: een fasering in tijd, de concrete planning, en een meer didactische fasering (vult twee kolommen op het bord in). Tugba geeft een mooi voorbeeld van zo'n didactische fasering en Karin geeft duidelijk aan dat die fasering ook daadwerkelijk gepland moet worden. Het mooie aan jullie flappen is dat tegelijkertijd ook naar voren komt dat voorbereiden een soort creatief proces is: de een start vanuit de fasering en de ander zal ergens anders starten. En tussendoor zul je het een en het ander steeds aan elkaar aanpassen.'

Diana: 'Ja, ik zat bijvoorbeeld heel lang te brainstormen over de vraag: 'Wat kan ik nou het beste doen om de leerlingen met de stof aan het werk te zetten, ze er echt van te laten leren?' Dat is toch wat je wilt in zo'n les: dat ze iets leren. Je wilt toch iets overbrengen. We wisten ook niet goed hoe we dat moesten noemen.'

We hebben een soort overkoepelende term gekozen: activiteiten. Maar daar past de leerstof eigenlijk niet onder, vinden we.'

Opleider: 'Jij zat in groep 1, hè? (Diana knikt.) Ik zie op meer flappen dat soort categorieën staan; lesstof, stof, leerstof, onderwerp van de les. En daarnaast komt het woord werkvormen bij iedereen terug.

O nee, bij groep 4 niet. Herkennen jullie die categorie wel?'

Max: 'Ja, dat bedoelen wij met acties van de leerling. Soms moeten leerlingen gewoon luisteren, dan moeten ze in tweetallen iets doen, of individueel of zo.'

Opleider: 'Kennelijk maken jullie een onderscheid in twee andere categorieën: wat is de leerstof die leerlingen moeten beheersen en wat zijn de leerling-activiteiten die je vraagt. Klopt dat?' (Studenten knikken, opleider schrijft twee nieuwe kolommen op het bord).

Nadja: 'Bij die leerstof ging bij ons de discussie heel lang over de vraag: 'Waarom bied je juist die stof aan? En hoe zorg je ervoor dat je dat een beetje bij de leerlingen brengt?' Je hebt toch een bepaald doel met die stof en je wilt natuurlijk ook dat de leerlingen het begrijpen. Hoe zorg je ervoor dat je het op zo'n manier brengt dat zoveel mogelijk leerlingen er iets

van meenemen?'

Opleider: 'Dat is een belangrijke: je hebt natuurlijk bepaalde leerdoelen die je met je leerstof nastreeft. Dat is een categorie die ook op veel van jullie flappen staan. Ik schrijf hem er even bij: leerstof en leerdoelen. Wat voor soort doelen streven jullie na? Noem er eens een paar uit jullie voorbereiding.'

Jaap: 'Een grammaticaregel kunnen toepassen, bedoel je dat?'

Opleider: 'Ja.'

Jaap: 'Een grammaticaregel toe kunnen passen, een verhaaltje na kunnen vertellen in het Engels.'

Opleider: 'Prima, dat noemen we vaardigheidsdoelen, zijn er nog andere?'

Diana: 'Bij mij moeten ze weten wat het begrip bevolkingsdichtheid inhoudt.'

Opleider: 'Dat noemen we kennisdoelen.'

Diana: 'Nou ja, ik wil ook dat ze het begrijpen en er mee kunnen werken.'

Opleider: 'Dan vraag je dus meer om inzicht. Er zijn dus verschillende doelen die je na kunt streven (schrijft mee onder de kolom leerdoelen): vaardigheden, kennis, inzicht, en een laatste soort is attitude- of houdingsdoelen. Dan wil je bijvoorbeeld dat leerlingen waardering kunnen tonen voor klassieke muziek of voor een bepaald boek. Nadja zei nog iets interessants: je wilt natuurlijk ook dat de leerlingen

het begrijpen. Ik zie op verschillende flappen woorden staan als: leefwereld van de leerlingen, in leerlingentaal, wat weten de leerlingen al? Dat is in de theorie over het voorbereiden van een les ook een belangrijke categorie en die heet: beginsituatie. (Schrijft een nieuwe kolom op). Als je het daarbij hebt over de vraag: ‘Wat weet een leerling al Dan heb je het over cognitieve beginkenmerken en als je praat in termen van de leefwereld van leerlingen dat heb je het meer over affectieve beginkenmerken. (...)’

Uiteindelijk staat het didactische model op het bord. De opleider verwijst naar hoofdstuk 2 uit Geerligts en Van der Veen, en wel naar de paragrafen die het lesformulier betreffen, en geeft de opdracht dit te bestuderen. De studenten wordt verder gevraagd hun lessen planmatig voor te bereiden en daarbij het lesvoorbereidingsformulier, aangepast aan de wensen van de studenten zelf, te gebruiken.

Tijdens een van de volgende colleges vraagt de opleider de studenten een lesplan mee te nemen en laat ze eerst in groepjes uitwisselen en bespreekt daarna plenair problemen en resultaten. Er blijkt variatie in de lesplannen te bestaan. Sommige studenten volgen het formulier, andere hebben hun

eigen weg gevolgd, waarbij sommige studenten met spiekbriefjes blijken te werken die maar in geringe mate aan doordachte overwegingen gekoppeld zijn. Van hen eist de opleider dat ze een didactisch onderbouwd lesplan inleveren en bespreken. Dat lesplan hoeft niet per se gebaseerd te zijn op het lesformulier dat bestudeerd is.

Commentaar op het derde voorbeeld

Kenmerkend in dit voorbeeld is dat de opleider werkt vanuit de ervaringen die de studenten in de scholen hebben opgedaan met het voorbereiden en het geven van lessen (ervaringsgerichte benadering).

De opleider ziet zijn rol in het eerste deel vooral als gespreksleider en structureerder. Hij probeert de ervaringen en vragen die de studenten uit hun praktijk meenemen, in algemenere termen te verwoorden. Vervolgens koppelt hij begrippen uit het didactische model aan de structuur die hij uit de praktijkvoorbeelden van de studenten haalt. Hierdoor bouwt hij inductief het didactische model met de studenten op. De opleider activeert de studenten met name door ze te laten nadenken over wat zij in de praktijk doen, welke overwegingen een rol spelen en welke successen en problemen zij ervaren hebben. De opleider gaat uit van de ervaringen met het

voorbereiden van lessen op de scholen. Hij laat de studenten met behulp van de opdracht 'Hardop denken' expliciteren hoe zij hun lessen voorbereiden en wat zij daarbij van belang vinden. Vervolgens structureert hij de uitkomsten van de opdracht en zoomt in op een aantal categorieën die de studenten noemen en plaatst de bijdragen van de studenten binnen deze categorieën. Hiermee hoopt hij te bereiken dat de studenten deze categorieën als centrale begrippen in de lesvoorbereiding herkennen en gaan gebruiken.

De opleider heeft bij deze didactische opbouw een duidelijke 'uitkomst' in zijn hoofd. Zijn doel is om het didactische model op het bord te krijgen en te bereiken dat de studenten met het model en het daaraan gekoppelde formulier kunnen werken. Aan het eind verwijst hij naar het betreffende hoofdstuk. Voor veel studenten blijkt dit een effectieve aanpak te zijn. Andere studenten hanteren liever een ander planningsformulier. Van deze studenten wordt een didactische onderbouwing gevraagd.

Voorbeeld 4

In het vierde voorbeeld deelt de docent de studenten in vakhomogene of vakverwante groepen van vier in (de studentengroep is vakheteroogeen samengesteld)

en vraagt hen ten eerste om uit te wisselen hoe zij hun lessen voorbereiden en tegen welke vragen zij daarbij oplopen. De vragen worden plenair geïnventariseerd. De opleider geeft (nog) geen antwoorden op de vragen, maar verbindt de vragen zoveel mogelijk met elkaar. Er blijken met name vragen te zijn rond overzicht en structuur en tijdshandhaving. Ook zijn veel studenten op zoek naar aanvullende activiteiten op het leerboek. Een studente vertelt dat zij al twee keer tijd over had. Ze ging zo snel door de les dat ze al na een half uur 'klaar was met haar les' en de leerlingen toen maar aan andere vakken heeft laten werken, maar dat was geen echt succes: er ontstond onrust. Een ander heeft juist het probleem dat zij haar lessen bijna nooit afkrijgt: 'Ik plan elke keer heel zorgvuldig, maar ik kom altijd tijd tekort.' Weer een andere student werkt op een school waar het huiswerk wordt opgegeven rond de woorden 'kennen' en 'kunnen'. Hij vindt het onderscheid nuttig, maar vindt het vreselijk lastig om dit onderscheid echt te maken: 'Meestal schijf ik maar wat op het bord bij de ene of de andere categorie'.

Een van de studenten vindt het leerboek dat op de school gebruikt wordt erg saai: 'Zo kan ik nooit een echt leuke les geven'. Ook worstelt iemand met de regel op school, dat er maar een derde deel van de lestijd aan frontaal onderwijs mag worden besteed.

De rest van de tijd behoren leerlingen in groepen of individueel aan het werk te zijn.

Aan het eind van het gesprek staan de volgende woorden op een overheadtransparant:

tijd (te veel / te weinig)

opbouw van de les

zelfstandig leren in de les

motiverende lessen ontwerpen

vaardigheids- en kennisdoelen

omgaan met aanvullend materiaal zoals kopieën

anticiperen op ordeproblemen

De docent zegt dat (een deel van) de komende twee colleges aan dit soort vragen gewerkt gaat worden. Hij vraagt de studenten om in de vakhomogene of vakverwante groepen van vier een deel van 15 minuten van een eerstkomende les van één student

van het groepje voor te bereiden. De bedoeling is dat de les zo op papier komt te staan, dat een collega uit hetzelfde vakgebied weet wat hij zou moeten doen als hij de les onverwacht over zou moeten nemen en waarom hij dat moet doen.

Als de studenten klaar zijn met hun lesvoorbereidingen, worden er nieuwe groepen van vier samengesteld die bestaan uit telkens hooguit één student uit de oorspronkelijke groepen (nu zijn de groepen vakheterogeen samengesteld). De vraag voor deze ronde is: 'Hoe hebben jullie de voorbereiding aangepakt en geef de anderen inzicht in jullie overwegingen om je voorbereiding zo op te stellen als jullie het in je oorspronkelijke groepje gedaan hebben.' Ook wordt gevraagd welke categorieën in de verschillende lesvoorbereidingen te herkennen zijn.

Daarna worden plenair via een onderwijsleergesprek de overwegingen en categorieën van de studenten rond het thema geïnventariseerd en besproken. De studenten krijgen de opdracht om in de vakheterogene groepen uit de tweede ronde concrete aanwijzingen voor een effectieve lesvoorbereiding voor zichzelf op te stellen. 'Hoe kun je op één A-viertje deze punten zo beschrijven, dat je er zelf effectief mee kunt werken? Aan welke punten moet je in ieder geval denken en hoe zorg je ervoor dat je er

ook daadwerkelijk aan denkt?', luidt de opdracht aan de groepen.

Na deze ronde komen de studenten weer in hun vakhomogene of vakverwante groepen uit de eerste ronde bijeen en wisselen hun lesvoorbereidingen uit. De opdracht voor de volgende bijeenkomst luidt: 'Bereid nu een les die je in de komende week op school moet geven voor met behulp van de door jezelf opgestelde aanwijzingen. Maak een verslag van je ervaring met deze manier van werken, beschrijf hoe de les verliep, waar je tevreden over was, waar je nog knelpunten ziet en formuleer vragen rond het thema lesvoorbereiding en het werken met lesvoorbereidingen die je het volgende college aan de orde wilt hebben.'

De tweede bijeenkomst laat de docent de studenten eerst in groepen hun schriftelijke reflecties uitwisselen. De opdracht is met elkaar de vragen te bespreken en eventueel al mogelijke oplossingen te formuleren. Ook kunnen de studenten elkaar commentaar geven op de lesplannen.

De docent legt de overheadtransparant uit het vorige college op de projector en bespreekt met de studenten op welke vragen nu een (begin van) een antwoord is gegeven en welke nieuwe vragen er zijn. De antwoor-

den probeert hij samen met de studenten zoveel als mogelijk in vuistregels samen te vatten.

Ten slotte deelt de docent drie artikelen over het voorbereiden van lessen uit. Elke student krijgt één van de drie artikelen. De vraag is: 'Lees het artikel zo, dat je de kern voor je medestudenten in 2-3 minuten kunt samenvatten en dat je in heldere punten kunt vertellen of en op welke manier dit artikel je verder kan helpen bij het voorbereiden van je lessen.'

Tijdens het volgende college wisselen de studenten hun bevindingen uit door eerst in groepen die hetzelfde artikel gelezen hebben de waarde van en eventuele vragen over het artikel te bespreken. Daarna worden groepjes samengesteld met studenten die verschillende artikelen gelezen hebben en worden de bevindingen uitgewisseld.

Vervolgens maken de studenten in groepjes van twee een voor hen werkbaar lesvoorbereidingsformulier met een korte didactische verantwoording. Tijdens het lesbezoek bespreekt de stagebegeleider de lesvoorbereidingen op twee niveaus: op het niveau van de te geven of gegeven les en op het niveau van de didactische verantwoording.

Commentaar op het vierde voorbeeld

In het vierde voorbeeld werkt de docent - net als in het derde voorbeeld - vanuit de concrete ervaringen van de studenten in de praktijk (ervaringsgerichte benadering).

De docent richt de aandacht van de studenten op overwegingen en vragen die studenten ervaren bij het voorbereiden van hun lessen. In eerste instantie inventariseert de docent en hij accepteert alle vragen die er leven. Vervolgens vraagt de docent de studenten tijdens het college een les voor te bereiden. Aan die voorbereiding stelt hij geen verdere eisen, dan dat de voorbereiding voor een (vak-)collega voldoende inzichtelijk is om in een klas met het voorbeeld te werken. Als volgende stap geeft de docent de opdracht de overwegingen en de mogelijke categorieën te expliciteren die studenten tijdens hun voorbereiding hanteren. In de plenaire bespreking die volgt, structureert de docent de overwegingen en categorieën. Hierdoor kunnen studenten profiteren van elkaar en wordt (impliciet) geabstraheerd van de concrete voorbeelden. De opdracht om in vakheterogene groepen punten te benoemen die van belang zijn bij het voorbereiden en de opdracht om dit in vakhomogene groepen uit te wisselen, hebben tot doel verder in te zoomen op punten die bij iedere

lesvoorbereiding kunnen gelden.

De docent koppelt hieraan weer een opdracht om een les voor te bereiden en in het volgende college laat hij de studenten vuistregels formuleren. Deze worden ten slotte via een werkvorm uit teamleren (zie bijv. Haitink & Haenen, 1998) gecontrasteerd met drie artikelen uit de theorie over lesvoorbereiding. De studenten verwerken de theorie - voor zover zij die als nuttig en helpend ervaren - in hun lesvoorbereidingsformulieren.

Kenmerken van het derde en vierde voorbeeld

In beide voorbeelden werkt de docent vanuit de ervaringen van de studenten en hij koppelt de leeractiviteiten van de studenten telkens weer aan de ervaringen van de studenten in hun eigen praktijk.

De ervaringen van de studenten zijn zowel het uitgangspunt voor het leren als het doel. In het laatste voorbeeld arrangeert de docent daarnaast twee concrete ervaringen met het voorbereiden van lessen (een tijdens het college en een als huiswerkopdracht). We spreken bij het derde en vierde voorbeeld over een ervaringsgerichte benadering van het leren (ervaringsleren) in tegenstelling tot de toepassingsbenadering in de eerste twee voorbeelden.

Het kenmerkende verschil tussen de twee benaderingen is, dat de docent in voorbeeld 3 een duidelijke uitkomst van dit leren voor ogen heeft: hij stuurt aan op het gebruik van het lesvoorbereidingsformulier en begrip van de onderliggende didactische verantwoording zoals die beschreven is in hoofdstuk 2 van Geerligts en Van der Veen.

In het vierde voorbeeld is de uitkomst opener. Niet alleen verstrekt de docent drie verschillende artikelen, hij accepteert (en stimuleert) ook dat studenten verschillende lesvoorbereidingen hanteren en daarbij van elkaars aanpak leren. Hij stelt daarbij wel als eis dat de voorbereidingen didactisch kunnen worden verantwoord.

Hieronder gaan we nog iets verder in op de achtergronden van ervaringsleren.

Ervaringsgerichte benadering

Bij een ervaringsgerichte benadering is de theorie niet meer het uitgangspunt voor het leren. Het uitgangspunt zijn de praktijkervaringen, nu of in het verleden, die de student aanleiding geven zichzelf vragen te stellen. Die vragen vormen het startpunt voor zijn of haar leerproces, waarin kennis een belangrijke rol speelt, maar principieel anders benaderd wordt dan in de toepassingsbenadering. Kennis is in deze benadering iets dat de student

construeert vanuit zijn eigen ervaringen en leervragen.

In het derde voorbeeld stimuleert de opleider dat de studenten aan de hand van hun eerste praktijkervaringen nadenken over hoe zij hun lessen tot dan toe hebben voorbereid. Vervolgens vraagt hij zijn studenten om met elkaar een aantal categorieën te benoemen en helpt hij om deze categorieën met elkaar te verbinden. Hij maakt een voorbeeldschema op het bord met behulp van de categorieën die de studenten zelf hebben geformuleerd. Vervolgens koppelt de opleider begrippen uit de didactische theorie aan de categorieën van de studenten en voegt er ook nieuwe aan toe. Van daaruit maakt de opleider de stap naar de meer theoretische achtergronden. Daarmee wordt nagestreefd dat theoretische kennis dynamisch en wendbaar wordt en actief verbonden met de praktijk. Wij praten dan over theorie met een kleine t. Dat is theorie die een directe relatie heeft met de beroepspraktijk (wat niet hetzelfde is als versimpelde theorieën).

De beide benaderingen sluiten aan bij recente inzichten over het leren in en van complexe praktijksituaties. De praktijk is in deze benadering méér dan een oefenveld om te leren toepassen wat tijdens de opleiding is geleerd; de praktijk vormt het

uitgangspunt voor het leren. Vanuit de praktijkervaringen leert de studenten onder begeleiding zijn (relevante) ervaringen in woorden te vatten, hierin structuur te brengen en zijn of haar bevindingen te vergelijken met medestudenten en te contrasteren met de theorie. Van daaruit komt de student tot een eigen praktijktheorie. (Buitink, 1998 spreekt over een ‘werktheorie’).

Sleutelwoorden bij deze benadering zijn reflectie als middel om integratie tussen theorie en praktijk te bereiken. Via reflectie stelt de student zijn of haar ervaringen ter discussie, expliciteert zijn overwegingen en besluiten en legt actief een verbinding tussen praktijk en theorie. De rol van de opleider verandert daarmee van instruerend naar meer begeleidend en faciliterend.

Ook de inrichting van het leren verandert: de theorie is niet meer het beginpunt in het denken over leren, dat is de praktijk. Vanuit die praktijk wordt gewerkt naar theoretische noties. Dat betekent ook dat de leerinhoud minder voorspelbaar is.

In deze benadering ontwikkelen de studenten hun kennis en vaardigheden vooral in een proces van reflectie op werkelijk door hen ervaren praktijk-situaties (Korthagen, 1998). Daarbij gaat het om praktijksituaties die hen echt bezighouden. Er wordt

in de voorbeelden 3 en 4 aangesloten bij de ‘concerns’ van studenten. In de Engelstalige literatuur over leraren en lerarenopleiding is dat een bekende term die is ingevoerd door Francis Fuller (1969). Een goede vertaling ervan in één woord in het Nederlands is niet voorhanden. De term ‘zorg’ is te zwaar voor wat er bedoeld wordt en ‘engagement’ is net te licht. Het Vlaamse woord ‘bekommernis’ geeft wellicht het beste weer wat ermee bedoeld wordt: datgene wat iemand bezighoudt.

In het derde en vierde voorbeeld stelt de opleider vragen aan studenten over wat belangrijk is in hun lessen en nodigt hen hiermee uit tot reflectie over hun lessen. De opleider helpt de studenten hun ervaringen op de school te structureren en helpt de studenten op deze wijze een abstractie vanuit de concrete ervaring te maken, zonder de onderliggende ervaring uit het oog te verliezen. De opleider ziet voor zichzelf in dit voorbeeld de taak reflectie bij de studenten te stimuleren en te (helpen) structureren om hen in staat te stellen hun eigen preconcepten (Wubbels, 1992) te verbinden met meer objectieve, geschikte theoretische noties (Korthagen en Lagerwerf, 2001).

Daarmee proberen de opleiders integratie tussen drie elementen te bewerkstelligen:

PRAKTIJK

THEORIE

PERSOON

Ook onder deze benadering lijken een aantal aannames te zitten zoals:

- ▶ studenten leren het beste als uitgegaan wordt van hun eigen ervaringen;
- ▶ studenten leren vooral in een proces van samenwerken;
- ▶ onderwijs en leren is een dynamisch proces van het opdoen van ervaringen, kritische reflectie op die ervaringen en het koppelen van nieuwe inzichten en noties aan die kritische reflecties; dit proces is cyclisch en verdiepend;
- ▶ inhouden worden vanuit verschillende rollen door opleider en studenten samen bepaald;
- ▶ de lessen op school vormen het start- en het eindpunt van het leren;
- ▶ de praktische gebruikswaarde van theorie staat bovenaan (zie het gebruik van vuistregels).

Een vergelijking van de vier voorbeelden

In het commentaar op de vier voorbeelden hebben we telkens twee dimensies gehanteerd: meer toepassingsgericht of meer ervaringsgericht en meer gesloten of meer open. In het volgende schema hebben we deze dimensies gecombineerd.

	meer toepassingsgericht	meer ervaringsgericht
Meer Gesloten		
Meer Open		

Als we de vier voorbeelden in het bovenstaande schema plaatsen, dan is het eerste voorbeeld gesloten toepassingsgericht, het tweede voorbeeld open toepassingsgericht, het derde voorbeeld gesloten ervaringsgericht en het vierde voorbeeld open ervaringsgericht.

	meer toepassingsgericht	meer ervaringsgericht
Meer Gesloten	Voorbeeld 1	Voorbeeld 3
Meer Open	Voorbeeld 2	Voorbeeld 4

Alle vier genoemde benaderingen kunnen hun waarde hebben. Zoals beschreven kan een hoorcollege waardevol zijn en een relatief strak geleide oefencyclus zoals in voorbeeld twee, kan heel effectief zijn bij het verwerven van bepaalde vaardigheden. Een meer gesloten ervaringsgerichte benadering kan waardevol zijn voor zaken die volgens relatief vaste procedures dienen te verlopen en de open toepassingsgerichte benadering heeft veel waarde als studenten zich van hun eigen preconcepten bewust dienen te worden en de opleider hen wil helpen deze te expliciteren en te verdiepen en te verbreden met behulp van theoretische noties.

Naar onze mening is in veel gevallen, zeker waar het leren betreft dat sterk gekoppeld is aan de beroeps- of stagepraktijk, een ervaringsgerichte benadering effectiever dan een toepassingsbenadering. De redenen hebben we in dit hoofdstuk uiteengezet.

In het derde hoofdstuk gaan we met aanvullende voorbeelden verder in op de ervaringsgerichte benadering en bespreken we een didactisch model dat helpt bij het vormgeven aan deze benadering.

3 ► Het VESIt-model: van ervaringen naar theorie

In het vorige hoofdstuk hebben we stilgestaan bij verschillende manieren van werken tijdens bijeenkomsten in de opleiding en bij achterliggende theorie daarover. In dit hoofdstuk beschrijven we een concreet model aan de hand waarvan een open ervaringsgerichte bijeenkomst vormgegeven kan worden. Het model bestaat uit een aantal verschillende fasen, die steeds concreet ingevuld zullen worden met een korte omschrijving en aandachtspunten. We beginnen met een korte beschrijving van het model zelf, daarna beschrijven we de fasen met de verschillende aandachtspunten.

Het VESIt-model

Kenmerkend voor ervaringsgericht werken is dat de theorie of theoretische noties die de opleiding de studenten wil laten verwerven, worden afgeleid van en worden opgebouwd vanuit eigen ervaringen van de studenten die zij meebrengen uit de praktijk van het lesgeven in de school. Eén van de grote proble-

men in het werken met ervaringen is dat een groep studenten vaak een veelheid aan verschillende ervaringen heeft. Vraag een willekeurige groep studenten tijdens een instituutsbijeenkomst in de stage naar hun ervaringen met 'orde': ze zullen niet ophouden met vertellen!

Een eerste stap voor opleiders in het werken met ervaringen is dus het richten van de aandacht van de studenten op dat wat er gaat komen en op een concreet focus daarbinnen. We geven een voorbeeld van een instituutsbijeenkomst over orde:

“Vandaag gaan we het hebben over orde in de klas, en als ik jullie zo in de wandelgangen gehoord heb en de verhalen op WEB-CT lees, dan is dit voor de meesten van jullie nu het belangrijkste thema! We hebben de bijeenkomst de titel 'werken aan de werksfeer' meegegeven, omdat we natuurlijk niet alleen jullie ordeproblemen hebben gehoord, maar ook de mooie verhalen over wat werkte in de praktijk

“

en wat goed ging, en hoe leuk de leerlingen reageerden.

Waar we vandaag aan gaan werken, dat is aan een bepaald perspectief van waaruit je naar de werksfeer in een klas kunt kijken: het perspectief van docentgedrag. De achterliggende gedachte achter dat perspectief is dat er, of je nou een goede of minder goede werksfeer in de klas hebt, altijd sprake is van wederzijdse beïnvloeding. Jouw gedrag beïnvloedt het gedrag van de leerling en andersom! Oftewel, vandaag staat de vraag centraal: wat voor effect heeft jouw gedrag op het gedrag van de leerlingen en andersom. Dat betekent dat als we zo meteen aan de slag gaan met jullie ervaringen, een terugkerende vraag zal zijn: Wat zei of wat deed jij, en wat was het effect van jouw gedrag op de leerling? Maar ook andersom: Wat zei of deed de leerling en wat was het effect van zijn gedrag op jou? We gaan daar vanmorgen op veel verschillende manieren mee aan de slag en daarbij gaan we proberen om je gekoppeld aan je eigen ervaringen en vragen een aantal inzichten mee te geven uit de theorie, die je bij wijze van spreken direct morgen in de klas al uit kunt proberen. Dat betekent dat we veel verschillende oefeningen zullen doen!

De eerste vraag aan jullie vandaag is: Kun je als je naar je ervaringen van de afgelopen week kijkt dit perspectief van docentgedrag en wederzijdse beïnvloeding herkennen in een van je eigen klassen? Vorm zo meteen een drietal en wissel kort een ervaring van de afgelopen week uit waarvan jij denkt: in die situatie vertoonde ik bepaald gedrag, of je dat nou goed gedrag van jezelf vindt of minder goed, dat is even niet van belang, dat een bepaald effect had op een leerling en die situatie houdt me nog steeds bezig. Je hebt ongeveer tien minuten daarvoor. Per persoon vertel je dus je verhaal, daar heb je twee minuten voor en je eindigt met de vraag: wat houdt me daarin bezig?”

Binnen het thema ‘orde’ richt de opleider hier aan het begin van de bijeenkomst de aandacht van de studenten op het werken aan de werksfeer, met als focus concreet docentgedrag en wederzijdse beïnvloeding. Dit richten van de aandacht en het benoemen van de focus is de fase van het **Voorstructureren (1)**. In de fase die daarna komt, **Ervaring (2)**, staan de ervaringen van de student centraal. In deze fase gaat het erom dat de studenten hun schoolervaringen naar boven halen en de daarmee verbonden concerns verwoorden. We geven een paar voorbeelden van

concerns die studenten na de bovenstaande uitwisseling formuleerden:

Erika: 'Bij mij gaat het over een leerling, Arjan, uit Havo 4, ik vraag heel vaak: Arjan, wil je stil blijven? En dan zegt hij heel verontwaardigd: IK? Ik deed niks! En op de een of andere manier weet hij het dan altijd zo te draaien dat hij niks heeft gedaan. Het is altijd zijn buurman.'

Peter: 'Ja dat heb ik ook, zo'n situatie. Ik vroeg laatst aan een leerling uit de brugklas: wil je je handen thuis houden, daar is je buurman niet van gediend. Zegt die leerling: maar hij begon, hij zat aan mij, waarom zegt u nou niets tegen hem? Ik word daar soms zo radeloos van: ze voelen zich nooit aangesproken en de ander begint altijd.'

Fatima: 'Ik heb een andere vraag: als het nou stil is hè, dus je hebt een klas helemaal stil. Dat is bij mij bijvoorbeeld in de tweede klas zo, dan heb ik ze aan het werk gezet en dan zijn ze net stil en dan begint er zo'n leerling te zeggen: Stil hier hè? En dan ontstaat er gelijk gelach en rumoer om hem heen en moet iedereen wat zeggen. Ik word daar zo boos van, dat is gewoon moedwillig de boel verpesten, en dat doet dat groepje eigenlijk altijd.'

John: 'Ik heb meer dat ik worstel met de schoolregels waar ik zelf niet achter sta. Geen petten in de klas,

dat is er zo een. Dan zeg ik tegen Guido: Guido geef dat petje maar hier! En dan krijg ik als antwoord; ik doe er toch niks mee? En in mijn hart denk ik dan: ja, je hebt gelijk, en van mij hoeft het niet af, maar dan moet ik dus toch doorzetten. Dat vind ik echt moeilijk.'

Dit was een voorbeeld van het oproepen en het benutten van al opgedane ervaringen.

Binnen de tweede fase, Ervaring, heeft de opleider ook de mogelijkheid om studenten ter plekke een activiteit te laten doen om recente ervaringen paraat te hebben en om ervoor te zorgen dat er gemeenschappelijke ervaringen zijn om op voort te bouwen. Dat kan bijvoorbeeld door de studenten korte lesjes aan elkaar te laten geven of door middel van een oefening.

Een ander voorbeeld van een dergelijke aanpak, die aansluit bij het bovenstaande voorbeeld, is de opdracht Perspectiefwisseling. In die opdracht wordt aan de studenten gevraagd om in tweetallen een lastige situatie te vertellen die ze beleefd hebben met een leerling, een situatie waarvan ze dachten: dit is een conflict. Ze krijgen eerst de gelegenheid om die situatie te vertellen aan de ander, vervolgens wordt hen gevraagd om de situatie opnieuw te vertellen, maar nu vanuit het perspectief van de leerling.

In de woorden van de opleider:

“Stel je maar even voor dat die leerling 's avonds aan tafel zit met zijn ouders en zijn broertjes of zusjes en die leerling van jou trekt eens lekker van leer: ‘Die zeikerd van Engels...’ en daar gaat-ie. Jij bent nu de leerling aan tafel. Wat gebeurt er en wat zeg je?”

Structuur aanbrengen in de ervaringen (3)

In de derde fase inventariseert de opleider de ervaringen en probeert daar een bepaalde structuur in aan te brengen. Het is natuurlijk ook mogelijk om de studenten zelf de structuur te laten zoeken tijdens het inventariseren van de ervaringen.

Tijdens de hier beschreven bijeenkomst over orde bracht de opleider eerst zelf structuur aan en vervolgens liet hij het de studenten verder zelf doen. Hij liet ze aan de hand van het onderstaande schema hun ervaringen in kaart brengen, met als onderliggende vraag: welke gebieden kun je nu invullen? Daarbij deed hij dat allereerst met een student plenair voor.

	Docent	Leerling
Doen		
Willen		
Denken		
Voelen		

Inzoomen (4)

In deze fase wordt ingezoomd op een beperkt aantal onderwerpen die uit de structurering naar voren zijn gekomen. De opleider uit het voorbeeld vertelde achteraf dat hij deze fase erg moeilijk vond omdat er veel op hem af kwam:

“Er lagen zoveel ballen voor open doel! Ik bedoel, ik kon uit zoveel mogelijkheden kiezen om op door te gaan. Ik wilde natuurlijk heel graag even vertellen dat dat schema op het bord over denken voelen en willen en zo, rechtstreeks verwijst naar een fase uit de reflectiecirkel en dat het goed kan zijn om achteraf bij dit soort moeilijke lessen toch nog eens goed concreet terug te blikken. Maar ja, ik had eigenlijk

niet het idee dat ze daarop zaten te wachten, de ervaringen buitelden de zaal door. Een paar studenten vroegen me naar aanleiding van hun ervaringen: Hoe pak je eigenlijk een gesprekje aan met een of meer moeilijke leerlingen? Ik twijfelde dus ook of ik iets aan gesprekstechnieken moest gaan doen. Er waren er ook die met vragen over onderhandelen kwamen. Hoe onderhandel je nou met een klas over het verschuiven van een repetitie bijvoorbeeld, of over de hoeveelheid huiswerk? Ik dacht gelijk: ik vertel gewoon even de drie basisprincipes over onderhandelen. Nog zo'n bal die voor open doel lag was de Roos van Leary, of het principe van de wederzijdse beïnvloeding van Watzlawick. En dan heb ik nog een heleboel niet genoemd!”

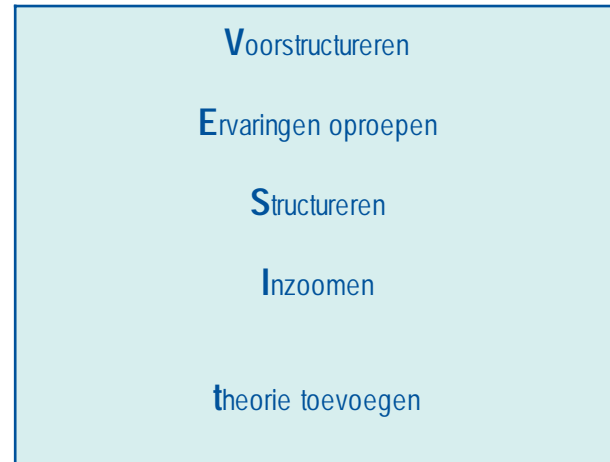
Van belang is dat er een keuze gemaakt wordt en dat een beperkt aantal thema's centraal komt te staan. Het is namelijk de bedoeling dat er een echte verdieping van de ervaringen ontstaat. De opleider vertelde dat hij ervoor gekozen had om dieper in te gaan op het onderwerp wederzijdse beïnvloeding.

Theoretische noties (5)

In deze laatste fase worden de onderwerpen waarop is ingezoomd, verbonden met de theorie.

Het gaat hierbij om 'theorie met een kleine letter' (zie hoofdstuk 2). De opleider uit het voorbeeld deed dat door gebruik te maken van theoretische noties over de interactie tussen docent en leerlingen: een interactieproces tussen docent en leerlingen kun je beschrijven in termen van invloed en nabijheid (de twee assen van de 'Roos van Leary'; Créton & Wubbels 1984).

In schema ziet de vijf fasen van de VESIt-aanpak er als volgt uit:



In de volgende paragrafen gaan we uitgebreider in op de verschillende fasen en geven we concrete aandachtspunten per fase. Daaraan voorafgaand staan we eerst stil bij de zogenaamde ‘nulfase’, de fase waarin de opleider zich voorafgaand aan de daadwerkelijke bijeenkomst voorbereidt.

Fase 0: Plannen vooraf door de opleider

Deze fase vindt plaats voordat de bijeenkomst begint. De overige fasen spelen zich in de bijeenkomst af.

Aandachtspunten

Tijdens de planning vooraf probeert de opleider allereerst na te denken over de manier waarop hij aansluiting wil zoeken bij de groep studenten. Het gaat daarbij om de volgende punten.

- ▶ Om wat voor groep studenten gaat het? Concreet gaat het daarbij om elementen als: Welke ervaringen hebben studenten al (gehad), hetzij in de school, hetzij op het instituut: Welke verschillen tussen de studenten zullen er zijn en welke overeenkomsten: Hoe groot is de groep studenten en hoe lang werken ze al met elkaar, et cetera .
- ▶ Wat zijn de leerwensen en concerns van de studenten? Ter verduidelijking geven we enkele

voorbeelden van concerns waarmee de groep studenten ten aanzien van het thema orde binnenkwam: Hoe zorg ik ervoor dat leerlingen niet door mijn instructie heen praten?

Wanneer mag je een leerling eruit sturen en hoe doe je dat? Hoe ga je om met leerlingen die brutale opmerkingen tegen je maken? Hoe los ik mijn ruzie op met een groepje leerlingen uit havo 4? Hoe krijg ik een betere werksfeer in de klas?

- ▶ Wat is de discrepantie tussen het huidige gedrag (H) van de studenten en het gewenste gedrag (G)? Een voorbeeld van het huidige gedrag van studenten kan zijn dat ze in de interactie met leerlingen in een vicieuze cirkel zitten. Onderdelen van het gewenste gedrag zouden kunnen zijn dat ze in staat zijn om in verschillende situaties de vicieuze cirkel te doorbreken. Meer algemeen geformuleerd is het huidige gedrag van studenten dan dat ze met leerlingen in bepaalde elkaar versterkende patronen terecht zijn gekomen en het gewenste gedrag is dat ze die patronen doorbreken.
- ▶ Hoe worden de studenten gemotiveerd om van H naar G te gaan? Bij het werken met ervaringen is het van belang dat de opleider probeert om de intrinsieke motivatie van studenten te stimule-

ren. Aspecten die daarbij van belang zijn, zijn: aan welke kennis hebben de studenten op dit moment behoefte; welke competenties hebben de studenten, wat kunnen ze aan en waar zijn ze goed in; hoe groot is de mate van vrijheid en verantwoordelijkheid, hoe zorgt de opleider voor aansluiting bij de daadwerkelijke verantwoordelijkheden van studenten en hoe zorgt hij ervoor dat de studenten, passend bij hun praktijk, een eigen invulling kunnen geven aan de verschillende opdrachten?

Daarna gaat de opleider de bijeenkomst concreet vormgeven en plannen aan de hand van de volgende punten.

- ▶ Wat is het concrete doel van de bijeenkomst, geformuleerd in taal die voor studenten begrijpelijk is?
- ▶ Welke ervaring wil hij op laten doen en welke kennis, vaardigheden of houdingen zouden daarmee verworven moeten worden?
- ▶ Welke werkvormen biedt hij aan om de studenten te activeren en hoe kan een werkvorm eventueel geëxpliciteerd¹ worden?
- ▶ Hoe wil hij structureren en inzoomen? Hierbij is het van belang tevoren na te denken over een

eventueel kader, schema of puntenlijstje waarin de ervaringen ingepast kunnen worden.

- ▶ Welke theoretische principes kunnen eventueel aan de orde komen? Kenmerkend voor de ervaringsgerichte aanpak is dat de opleider weliswaar voor de bijeenkomst een aantal theoretische noties heeft voorbereid, maar dat hij daar slechts een beperkt deel van gebruikt, namelijk die waarvan hij ter plekke meent dat ze aansluiten bij de reflecties van de studenten op hun ervaringen.

Een laatste belangrijk punt bij het werken met het VESIt-model is de veiligheid in de groep. Het werken met ervaringen vraagt om een veilige sfeer in de groep, zodat studenten ook daadwerkelijk bereid zijn om te vertellen over hun ervaringen en te leren van hun eigen ervaringen en die van anderen. Het volgende aandachtspunt is derhalve van belang.

- ▶ Hoe kan een veilige sfeer gecreëerd worden, bijvoorbeeld door aan te sluiten bij positieve dingen en door het accepteren van de vragen en problemen van de studenten.

Fase 1: Voorstructureren

De kern van de eerste fase tijdens de bijeenkomst, de fase van het voorstructureren, wordt gevormd door het richten van de aandacht van de studenten op dat wat komen gaat, het bevorderen van de individuele reflectie bij studenten (wat is belangrijk voor jou?) en het op gang brengen van het leren van elkaar om te komen tot verbreding van het eigen blikveld. Tigchelaar en Korthagen (2001) onderscheiden hierbij de volgende principes:

► Aandacht richten

Probeer de aandacht zoveel mogelijk te richten op een gemeenschappelijk ervaren aspect binnen de ervaringen. Anders gezegd: probeer de studenten 'eenzelfde bril op te zetten'. Dat kan bijvoorbeeld gebeuren door een (observatie)opdracht te geven die de studenten bewust maakt van datgene waar de opleider de aandacht op wil richten.

► Reflectie

Probeer de individuele reflectie te bevorderen, bijvoorbeeld door gebruik te maken van de verschillende fasen van het reflectiemodel (Korthagen, 1983).

- Terugblikken (Wat is er gebeurd?)

- Essentie benoemen (Wat was daarin belangrijk voor jou?)
- Alternatieven formuleren (Welke alternatieven zie je en welke kies je daaruit?) en de studenten daarbij te helpen om zo concreet mogelijk te zijn.

► Samen leren

De mogelijkheden tot leren en daadwerkelijke verankering worden groter naarmate de studenten van elkaars (nieuwe) inzichten en ervaringen kunnen leren.

Daarnaast is het van belang, aansluitend bij de voorbereiding in de nulfase, dat er een verbinding ontstaat met hetgeen de studenten gemeenschappelijk bezighoudt (hun leerwensen of concerns) en dat de manier van werken goed verantwoord wordt, zeker wanneer de studenten gewend zijn aan een toepassingsgerichte manier van werken.

Fase 2: Ervaringen gebruiken

In het vorige hoofdstuk werd al duidelijk dat de kunst van het opleiden van studenten aan de lerarenopleiding is, hen te helpen bij het ontwikkelen van praktische kennis die enerzijds verantwoord is vanuit het oogpunt van de theorie, terwijl daarbij anderzijds rekening gehouden wordt met de concerns die studenten hebben.

We beschrijven hier drie manieren van werken met ervaringen.

- a. Het werken met eerdere of vroegere ervaringen van studenten;
- b. Het werken met recente ervaringen;
- c. Het creëren van nieuwe ervaringen.

a. Het werken met eerdere of vroegere ervaringen

De eerste manier van werken met ervaringen richt zich op de eerdere of vroegere onderwijservaringen. Van belang hierbij is dat een koppeling gemaakt wordt met de huidige ervaringen van de studenten en hun handelen in de klas.

Een voorbeeld van een oefening die wij hierbij in de opleiding gebruiken is 'De ideale begeleider'. De oefening is gericht op de bewustwording van betekenisvolle vroegere ervaringen. De kernvraag hierbij is: 'Wie is jouw grote voorbeeld geweest op het gebied van begeleiden?' Aan de hand van een geleide fantasie worden studenten uitgenodigd om een aantal voor hen belangrijke kernwoorden te noemen bij hun ideale begeleider. De kernnoties worden in de vorm van een woordweb op het bord gezet en vervolgens worden daar enkele theoretische noties aan toegevoegd. De studenten krijgen tot slot de opdracht om daar voorbeelden aan te koppelen uit hun eigen handelen in huidige begeleidingssituaties op school.

Dit type oefening is een soort 'archetypische' oefening die binnen de context van de lerarenopleiding op vele manieren te vertalen is. Andere voorbeelden zijn: Wie is jouw grote voorbeeld op het gebied van het begeleiden van samenwerken? Wie was jouw ideale leraar? Wie is je voorbeeld op het gebied van sfeer in de klas?

Aandachtspunten bij het werken met eerdere ervaringen.

- ▶ Geef de studenten de tijd om ook echt even terug te denken aan hun vroegere ervaring. Technieken uit geleide-fantasieoefeningen kunnen daarbij behulpzaam zijn.
- ▶ Laat studenten er kort iets over opschrijven.
- ▶ Maak een verbinding met het huidige handelen in de klas.

b. Het werken met recente ervaringen

De concerns van studenten tijdens instituutsbijeenkomsten zullen vaak gaan over ervaringen die ze recent tijdens hun stage opgedaan hebben. Het werken met recente ervaringen is daarom een goed uitgangspunt, daar liggen hun eerste vragen en zorgen. We beschrijven hier een voorbeeld van een instructie. Het voorbeeld gaat over het thema samenwerken.

Voorbeeld: ‘Zo wel, zo niet.’

“Aan het eind van de vorige bijeenkomst hebben we afgesproken dat iedereen in zijn lessen iets uit zou proberen op het gebied van samenwerken. We hebben daar toen ook concrete afspraken over gemaakt. Natuurlijk ben ik erg benieuwd of het ook gelukt is om er iets mee te doen. Bij wie is het gelukt? Bij veel zie ik, mooi! Kunnen degenen bij wie het niet gelukt is even kort vertellen hoe het kwam dat het niet lukte?

Ik wil je nu vragen om terug te denken aan de samenwerkingsles die je gegeven hebt, misschien is het handig om je logboek er even bij te pakken om je de les weer voor de geest te kunnen halen. Kies één situatie uit waar je tijdens die les tevreden over was en één waar je wat ontevredener over was. Je krijgt eerst kort de gelegenheid om voor jezelf twee situaties uit te kiezen, daarna wissel je de situaties met je buurman of buurvrouw uit. Probeer daarbij om elkaar zo precies en concreet mogelijk te vertellen wat er gebeurde: wat deden de leerlingen, wat deed jij? Na de uitwisseling gaan we eerst in viertallen en daarna plenair kijken naar belemmerende en bevorderende factoren in de samenwerking, die we op het

bord gaan verzamelen onder de kopjes: zo wel, zo niet. (Schrijft op bord:)

Stap 1 is dus: individueel twee situaties uitkiezen;
Stap 2 is dus: in tweetallen uitwisselen en concreet doorvragen aan elkaar;

Stap 3 is dus: in viertallen belemmerende en bevorderende factoren benoemen in de samenwerking.
Daarna gaan we die plenair verzamelen.

Aan degenen die het nog niet gelukt is om iets uit te proberen wil ik vragen om te vertellen wat ze hadden willen uitproberen, maar waar ze in de praktijk tegenaan liepen; dat zijn tenslotte ook belemmerende factoren!”

Aandachtspunten in het werken met recente ervaringen zijn.

- ▶ Zorg ervoor dat er een duidelijk focus zit in de opdracht.
- ▶ Maak afwisselend gebruik van individuele reflectie en uitwisseling; zo kunnen studenten leren van hun eigen ervaringen en van die van anderen.
- ▶ Bereid de studenten via een voorstructurering voor op de fase van de structurering die daarna komt.

b. Het creëren van nieuwe ervaringen

Natuurlijk komt het in de opleiding ook geregeld voor dat studenten in een praktijksituatie zitten waarin ze nog geen ervaring op (kunnen) doen met elementen die relevant zijn. Als opleider heb je dan de mogelijkheid om nieuwe ervaringen te creëren in de instituutsbijeenkomst zelf. Hiermee bedoelen we dat je de studenten tijdens een bijeenkomst zelf een praktijkervaring op kunt laten doen. We beschrijven hier kort vier voorbeelden van dergelijke aanpakken uit onze opleidingspraktijk.

1. Een kleine samenwerkingsopdracht aan studenten geven. De opleider begeleidt die en schrijft op een flap (onzichtbaar tijdens de samenwerking) de keuzes die hij/zij maakt; achteraf dit expliciteren en bediscussiëren.
2. Idem, maar dan bij elk groepje het werk even stilleggen en het groepje laten expliciteren wat goed gaat en wat niet goed gaat, en wat men nu zou willen van de begeleider.
3. De studenten een instructie laten ontwerpen voor een samenwerkingsopdracht en die instructie uit laten voeren.

Aandachtspunten

- ▶ Leg uit hoe er gewerkt gaat worden.
- ▶ Geef aan waar de studenten op kunnen letten.

- ▶ Geef een duidelijke beschrijving van de uit te voeren opdracht en zorg voor een heldere observatieopdracht.

Fase 3: Structureren van de ervaringen

In deze fase wordt structuur aangebracht in de ervaringen. Vaak begint dit met een inventarisatie van de ervaringen van de verschillende studenten. Let bij plenaire inventarisatie op de volgende punten.

- ▶ Schrijf datgene wat ingebracht wordt, zoveel mogelijk op het bord. Dat helpt de studenten om overzicht te houden. Het maakt de zaak concreet en structuur aanbrengen is daardoor veel gemakkelijker.
- ▶ Luister zorgvuldig en sluit aan bij het taalgebruik van de studenten.
Vraag aan de studenten om hun antwoorden specifiek te maken, door middel van doorvragen: wanneer, hoe, wat, et cetera.
- ▶ Vat samen wat er gezegd wordt.
- ▶ Check of dit de juiste samenvatting is. (Het gevaar van 'naar jezelf toe formuleren' is in deze fase groot.)
- ▶ Wees steunend en belonend.
- ▶ Ga in deze fase nog niet te diep in op de punten die ingebracht worden.

Er zijn vier veel voorkomende manieren om na een inventarisatie te structureren:

1. Elke deelnemer kiest een essentieel punt uit.
2. De groep wordt gevraagd of zij een verband zien tussen de ervaringen die genoemd zijn.
3. De opleider geeft een specifieke vraag, afhankelijk van het thema, bijvoorbeeld: Zien jullie overeenkomsten en verschillen tussen de ervaringen die genoemd zijn? Of: Welke punten horen specifiek bij het thema van vandaag? Of: In welke punten ben je vaardig, in welke minder?
4. De opleider brengt zelf structuur aan, bijvoorbeeld op basis van een tevoren bedacht kader (vergelijk het bovenstaande voorbeeld rondom orde).

Voor alle manieren van structureren geldt: maak de structuur bij voorkeur visueel duidelijk met kleuren of lijnen. Het visualiseren kan op veel manieren gebeuren. We noemen hier vier mogelijke manieren om gedachten en ideeën te ordenen:

- ▶ woordweb (associatie);
- ▶ categoriseren (lijstjes);
- ▶ kolommen (bijvoorbeeld negatief/positief);
- ▶ chronologie (stappen).

Fase 4: Inzoomen

In deze fase wordt ingezoomd op een beperkt aantal onderwerpen die uit de structurering naar voren zijn gekomen. Kies daarbij de onderwerpen die de studenten het meest bezig houden. Deze onderwerpen worden als het ware uitvergroet, waardoor de opleider de studenten kan helpen om preciezer te kijken naar hetgeen aan de orde is.

Dit is een fase waarin voor veel opleiders de worsteling zit: Wat doe je met onderwerpen die je wel van belang vindt, maar waarop je niet inzoomt?

Vuistregels zijn hierbij:

- ▶ spreek je waardering uit voor die onderwerpen die niet aan bod komen;
- ▶ bespreek hoe en wanneer deze onderwerpen aanbod kunnen komen. Enkele suggesties: het onderwerp komt plenair terug in een van de volgende bijeenkomsten, het onderwerp komt terug in overleg tussen studenten onderling, het onderwerp wordt door de studenten tijdens vakdidactiek of gesprekken met de coach op school aan de orde gesteld, de studenten gaan zelfstandig met het onderwerp aan de slag;
- ▶ beperk je vervolgens in deze bijeenkomst tot het onderwerp waarop ingezoomd is.

Fase 5: theorie aanbieden

In deze fase verbindt de opleider de onderwerpen (waarop in de vorige fase is ingezoomd) met theorie. Het gaat hierbij om 'theorie met een kleine letter' (zie ook hoofdstuk 2). Vandaar dat we in de afkorting VESIt de laatste t met een kleine letter schrijven.

Aandachtspunten

- ▶ Blijf dicht bij de onderwerpen waarop in de vorige fase is ingezoomd en verbind daar een klein aantal eenvoudige theoretische principes mee die helpen om concrete situaties beter te doorzien.
- ▶ Let erop dat deze principes tevens geformuleerd worden als concrete aanwijzingen voor het handelen (in de vorm van vuistregels). Soms kunnen de theoretische elementen al iets eerder ingebracht worden, bijvoorbeeld in fase 3 of 4.

Na deze fase staat de opleider voor de keuze of hij de overstap maakt van theorie naar Theorie. Daarbij is het van belang dat de opleider zoekt naar een mix tussen een kort exposé en verdere verwijzingen naar de literatuur. Het verdient daarbij aanbeveling om de studenten gericht door te verwijzen, bijvoorbeeld: 'Als je verder wilt werken aan A kun je

het best raadplegen, ben je meer geïnteresseerd in de verschillende aspecten van B dan kun je het best raadplegen.' Een volgende bijeenkomst kan dan de waarde van de geraadpleegde Theorie besproken worden, bijvoorbeeld doordat studenten voor zichzelf vuistregels formuleren. Daarmee wordt Theorie theorie.

Opnieuw fase o

Hierna kan de cyclus weer opnieuw gestart worden. Aan de hand van de vraag: 'Waar zou je (meer) aandacht aan willen besteden?' kan aan de studenten de gelegenheid geboden worden om op basis van de nieuw verworven inzichten:

- ▶ een nieuwe ervaring op te doen;
- ▶ te experimenteren met nieuw gedrag;
- ▶ te oefenen naar aanleiding van geformuleerde leerpunten.

Aandachtspunten in alle fasen

Door alle fasen heen gelden de volgende aandachtspunten:

- ▶ Creëer een open en veilige sfeer.
- ▶ Besteed zowel aandacht aan zaken die minder goed gaan als aan zaken die wel goed gaan. Als we het over leerpunten hebben, wordt dat laatste

nogal eens vergeten. Studenten kunnen echter ook veel leren van de punten die - bij zichzelf of bij anderen - goed gaan.



4 Een reflectie op het voorgaande

In dit hoofdstuk vatten we de essentie van de vorige hoofdstukken nog eens samen en staan we stil bij de kracht van het VESIt-model. Ook gaan we in op de vraag of Theorie met een hoofdletter al dan niet nuttig kan zijn. Daarna gaan we kritisch in op de relatie tussen bepaalde opleidingsdidactische benaderingen en leerstijlen van studenten. Tenslotte vatten we het een en ander samen in een overzicht van drie vormen van professioneel leren waar opleidingen idealiter evenwicht in aanbrengen en die ze bij voorkeur op elkaar afstemmen.

Overzicht van de voorgaande hoofdstukken

We hebben in hoofdstuk 2 verschillende manieren gezien waarop een opleider een bepaald onderwerp (het voorbeeld was ‘Lesvoorbereiding’) in een groepsbijeenkomst kan aanpakken. Nu opleidingen steeds sterkere banden met de praktijk krijgen, onder andere door vormen van duaal opleiden, liggen er veel mogelijkheden om theorie en praktijk meer te integreren. Dat vraagt om een opleidingsdidactiek waarin aangesloten wordt bij de ervaringen van

studenten. We hebben ook gezien dat dit een aantal vragen en problemen oproept bij opleiders. Het VESIt-model is een hulpmiddel om ervaringsgericht te werken en biedt concrete suggesties voor het oplossen van die vragen en problemen.

De kracht van het VESIt-model

De kracht van het model is gelegen in het feit dat de concerns en de eigen ideeën over leren en onderwijzen van studenten als uitgangspunt voor het leren genomen worden. Dat is een groot verschil met benaderingen waarin de opleider theorie behandelt die hem of haar van belang lijkt. Daarbij komt vaak weinig afstemming tot stand met het huidige handelen van studenten in de praktijk. Er is veel onderzoek dat laat zien dat de effecten van de behandelde theorie op dat handelen dan gering zijn (zie voor een overzicht bijvoorbeeld Wideen, Mayer-Smith & Moon, 1998). Dat komt omdat het handelen van leraren veel minder door theorie geleid wordt dan we misschien zouden verwachten. Vaak spelen

allerlei onbewuste behoeften, gevoelens, vroegere voorbeelden, waarden, enzovoorts een rol. Die vormen tezamen een geheel dat het handelen in concrete situaties stuurt (we noemen dat een 'Gestalt') (Korthagen, 1998; Tigchelaar & Korthagen, 2001).

Met behulp van de VESIt-aanpak wordt direct aangesloten bij deze Gestalts en worden ze bewust gemaakt. Vervolgens worden kleine theoretische noties aangereikt die tot doel hebben de Gestalts te beïnvloeden. Dat kunnen er niet teveel tegelijk zijn. Bovendien moeten ze op zo'n manier geformuleerd zijn dat die theoretische noties tijdens het handelen (dus in 'split seconds', we noemen dit ook wel onmiddellijke situaties) de waarneming van de student in een bepaalde richting sturen en diens handelen beïnvloeden. Een voorbeeld van theorie met een kleine letter bij het onderwerp 'wederzijdse beïnvloeding' kan bijvoorbeeld het principe van meer/minder van hetzelfde zijn: 'als je in het contact met een leerling merkt dat iets almaar erger wordt, doe dan zelf 'minder van hetzelfde', maar doe liever iets anders.' (Zie Wubbels, Korthagen & Tigchelaar, 2001). Maar zelfs dit eenvoudige principe helpt een student niet altijd verder: theorie met een kleine letter is alleen effectief als die aansluit bij een

concern van de student en als die zich bewust is geworden van iets waar die theorie bij aansluit.² Het VESIt-model is erop gericht die bewustwording op gang te brengen.

Het model is cyclisch

De aanpak volgens het VESIt-model wint aan kracht als de theoretische noties die zijn aangereikt, ook weer benut worden als voorstructurering van de volgende ervaringen. In het voorbeeld uit hoofdstuk 3 gaf de opleider, nadat het principe van meer/minder van hetzelfde aan bod was gekomen, als opdracht aan de studenten om in hun volgende les te speuren naar vicieuze cirkels en op te letten of ze die konden doorbreken. Daarmee start de volgende cyclus van het model, want de ervaringen met deze opdracht vormen dan weer de tweede fase van de volgende cyclus, enzovoorts. Daardoor ontstaat een doorlopend leerproces, waarbij ervaringen in de praktijk en de daarbij behorende inzichten geleidelijk verder verdiept worden. Door de herhaalde koppeling van ervaringen aan theoretische noties en omgekeerd wordt de integratie van theorie en praktijk versterkt.

Mag er in de opleiding dan helemaal geen Theorie meer behandeld worden?

Ons pleidooi voor het werken met het VESIt-model kan de indruk wekken dat we vinden dat er geen Theorie (met een hoofdletter) in de opleiding aan de orde mag komen. Dat is echter niet onze visie. Waar het om gaat is dat Theorie die niet aansluit bij de concerns en Gestalts van studenten weinig nut heeft. Theorie kan echter uitstekend als verdieping aangeboden worden op het moment dat de opleider heeft ontdekt dat die zal aansluiten bij wat de studenten bezighoudt. Kortom, theorie met een kleine letter kan heel goed gevolgd worden door Theorie met een hoofdletter. Het gevaar is echter dat dit te snel gebeurt, namelijk op een moment dat de studenten nog nauwelijks tijd hebben gehad voor een verandering in hun Gestalts en voor het toepassen van de theorie met een kleine letter in hun praktijk.

Een vuistregel is dan ook dat Theorie met een hoofdletter vaak goed aansluit na een stuk of vier VESIt-cycli, dus op een moment dat er geleidelijk steeds meer is ingezoomd op een bepaald onderwerp en er volop geoefend is met het gebruiken van de daarbij naar voren gekomen theorie met een kleine letter.

(Zie de twee laatste voorbeelden in hoofdstuk 2.)

Leerstijlen

Ten slotte is het nog goed te vermelden dat leerstijlen van studenten verschillen. Met name verschillen studenten in de mate waarin ze behoefte hebben aan Theorie als startpunt voor hun leren. Sommige studenten hebben daar al gauw weerstand tegen, anderen hebben het gevoel dat ze weinig leren als ze geen Theorie met een hoofdletter aangeboden krijgen. Als we dit vergelijken met de vier vakjes in de matrix die aan het eind van hoofdstuk 2 werd geïntroduceerd, dan kunnen we stellen dat elk vakje correspondeert met een voorkeur voor een bepaalde manier van leren. Voor opleiders is het echter van belang om zich te realiseren dat dergelijke voorkeuren niet altijd overeenkomen met wat werkelijk effectief is voor de student. Ook bij studenten die graag veel Theorie willen hebben (corresponderend met de linkervakjes in de matrix), is de doorwerking van die theorie naar hun praktijk veelal gering. Leren op het gebied van professioneel handelen als leraar volgt nu eenmaal andere wetten dan het verwerven van kennis op een bepaald gebied en dat is iets dat studenten zich vaak nog niet realiseren. Bij het leren onderwijzen is het doel te leren om in praktische situaties, die zich vaak onverwacht aandienen, tot ander handelen te komen; dat is iets fundamenteel anders dan conceptueel leren.³

Het voordeel van de VESIt-aanpak is dat deze tegemoet komt aan verschillende leerstijlen (met name als enkele VESIt-cycli gevolgd worden door verdiepende Theorie): de studenten die meer geneigd zijn ervaringsgericht te leren, komen in de eerste fasen aan hun trekken, de 'reflecteerders' in de daarop volgende fasen, de mensen die houden van abstraheren en generaliseren kunnen hun voordeel doen met theorie en Theorie, terwijl de 'toepassers' zullen gedijen bij een zorgvuldige voorstructurering die aansluit bij de vorige VESIt-cyclus.

Kortom, met het VESIt-model kan de opleider aansluiten bij verschillende leerstijlen.

Drie vormen van professioneel leren

We kunnen het bovenstaande ook nog op een andere manier kaderen en daarmee verheldering aanbren- gen in de keuzes die binnen opleidingen gemaakt worden.

In het leren als professional kunnen drie vormen onderscheiden worden:


1. leren van eigen ervaringen;
2. leren van de ervaringen van anderen (collega's);
3. leren van deskundigen
(vgl. ook Bolhuis e.a., 2001).

Alle drie deze vormen zijn waardevol en idealiter brengen opleidingen niet alleen evenwicht aan in de mate waarin deze drie vormen van leren aandacht krijgen, maar stemmen ze deze drie vormen ook op elkaar af. Dat betekent bijvoorbeeld dat het leren van deskundigen vaak effectiever is, als daar eerst een fase van leren van eigen ervaringen en van de ervaringen van anderen aan vooraf gegaan is. We willen echter benadrukken dat alle drie de vormen van leren vragen om systematiek, om het aanbren- gen van structuur in het leerproces, om effectief te kunnen zijn.

Voor de eerste vorm (leren van eigen ervaringen) kan bijvoorbeeld het spiraalmodel voor reflectie helpen om structuur aan te brengen (Korthagen, 1982). Daarmee wordt het leren van eigen ervaringen effectiever.

Voor het leren van de ervaringen van anderen kan de VESIt-aanpak gebruikt worden, maar ook vormen van gestructureerde intervisie kunnen bevorderend werken. Studenten in de lerarenopleiding kunnen ook leren om het leren van elkaars ervaringen zelf te structureren. We verwijzen daarvoor naar publicaties over collegiaal ondersteund leren (bijvoorbeeld Melief & Tigchelaar, 2001).

Voor meer theorie over het leren van deskundigen verwijzen we onder andere naar publicaties over *direct instruction* (bijv. Veenman, 1992). Op deze vorm van leren is deze brochure minder gericht, omdat we nu juist een alternatief willen aanreiken voor meer theoriegerichte vormen van leren in de lerarenopleiding, vanuit de constatering dat deze vorm van leren vaak te weinig effect oplevert en omdat met name in duale opleidingstrajecten studenten vragen om aandacht voor hun ervaringen.



5 ► Ervaringen van opleiders met het VESIt-model

In dit laatste hoofdstuk laten we twee opleiders aan het woord die regelmatig met het VESIt-model werken. We hebben ze geïnterviewd over hun manier van werken en over de wijze waarop ze geleerd hebben het model te gebruiken. Tot besluit trekken we enkele conclusies uit deze interviews.

Inleiding

Hoe vergaat het opleiders die met het VESIt-model werken? Biedt het model hun houvast? Leidt het tot een andere manier van opleiden dan deze opleiders voorheen gewend waren? En hoe verloopt het leerproces van opleiders rond het leren gebruiken van het model? Dat waren de vragen die richting gaven aan twee interviews met opleiders die wij in november 2001 gehouden hebben.⁴ Het ging om twee opleiders van wie wij wisten dat ze het VESIt-model gebruikten. Ze hadden in twee verschillende contexten kennis gemaakt met het model (respectievelijk in

een cursus voor lerarenopleiders en tijdens een studiedag). Hieronder zijn de belangrijkste onderdelen van de interviews weergegeven (de interviewvragen staan steeds cursief gedrukt). Daaruit trekken we vervolgens enkele conclusies.

Interview met een pabo-opleider

Onze eerste gesprekspartner is docente Engels en stagebegeleidster op een pabo.

Gebruik je het VESIt-model?

“Ja, ik gebruik het model, ik probeer het eigenlijk in principe altijd als een uitgangspunt te gebruiken.”

Altijd?

“Ja, in principe wel. Het ene onderwerp leent zich er wat beter voor dan het andere, maar ik vind het een heel handzaam model. Het stuurt je denken als opleider en het geeft je een soort middel om de

ervaringen van de studenten op een hele natuurlijke manier in je les te houden. Zonder dat je het forceert gaat dat eigenlijk vrij gemakkelijk.

Wat ik heel veel gebruik is het in de les ervaring op laten doen met iets heel concreets, heel dichtbij de student zelf, met iets waar ik het dan naderhand in een wat breder geheel met z'n allen over wil hebben.”

Noem eens een voorbeeld?

“Nou bijvoorbeeld, ik heb net tweedejaars gehad. Ik geef dus Engels in het basisonderwijs en die studenten hebben toch nog wel vaak hun eigen ervaring met Engels of met de lessen in Frans of Duits van het middelbaar onderwijs in hun hoofd, met name toch het behoorlijk taalkundige aspect. Dat probeer ik dan op te roepen door ze eerst een werkvorm te laten doen die anders is dan ze gewend zijn en dan te laten zien dat ik hetzelfde doel met een totaal andere werkvorm kan bereiken. Die tweede werkvorm die herkennen ze dan heel goed vanuit hun vroegere ervaringen. Het gaat in dit geval over een grammaticaal onderwerp dat ze allemaal gehad hebben. Als je dan aan ze vraagt van hoe zat het ook al weer, dan krijg je van die vage beelden van iets met meervoud of iets met ontkenning of iets, en onder tussen hebben ze door die andere werkvorm te ervaren, gemerkt dat je dat ook op een heel andere

manier kunt doen. Het is het verstopte communicatieve grammaticaonderwijs. Nou, die twee dingen leg ik dan naast elkaar.”

Dus je geeft ze eigenlijk ter plekke twee ervaringen?

“Ja, je geeft ze eerst een alternatieve ervaring en dan roep je de oude ervaring van vroeger op met al z'n cognitieve missers en affectieve zaken, bijvoorbeeld 'oh ja, dat vond ik ook zo vreselijk' en 'daarom werkt het dus niet'. Dan heb je in 10 minuten tijd zo'n ervaring te pakken en vervolgens laat ik ze dan daarop reageren en voor- en nadelen aangeven van de verschillende aanpakken. Dat doe ik niet zelf, maar eigenlijk door hen, via hun gedachtewereld, komen de feiten op een rijtje te staan: waarom het beter is om met, in dit geval, 10- tot 12-jarigen communicatief te werken. Ik merk dat ze daardoor veel meer open staan om die theorie te gaan bestuderen, die best pittig is en die voor een gemiddelde pabo-student ook nou misschien niet altijd even interessant is.

Daar zit een soort principe in dat je dus in eerste instantie bij de eigen leerervaringen moet starten, want anders gaan die naar mijn ervaring hun leerproces in de weg zitten.”

Wat voegt het VESit-model nu toe ten opzichte van hoe je het vroeger deed? Gebruikte je toen die ervaringen niet?

“Ja, maar minder gestructureerd, minder als uitgangspunt.”

Minder als uitgangspunt, hoe dan wel?

“Soms ter illustratie, bij theorie bijvoorbeeld.”

En nu gebruik je het als uitgangspunt?

“Ik draai het om. Wat me er ook heel erg in aanspreekt is: ik vind het heel erg positief. De studenten hebben het gevoel (dat zeggen ze me ook) dat ze gezien worden, dat ze gehoord worden. Met name als je grote groepen hebt, zijn er toch altijd mensen die over het algemeen wel wat te zeggen hebben, maar dit is een manier die heel veilig is en die heel open is, waardoor je heel veel van elkaar kunt leren en waarmee meer en meer studenten het gevoel hebben van ‘hé ja, dit wil ik ook zeggen, dat wil ik ook inbrengen’. Omdat je daar vrij lang over doorgaat, krijgt iedereen ook het gevoel van ‘ik word er direct bij betrokken’. En eigenlijk is alles goed wat je inbrengt, of het nou klopt of niet, het is goed en dat spreekt me heel erg aan. Dat vind ik een manier van benaderen die iets belangrijks met mensen doet. Dus

dan leer ik mensen zich veilig te voelen. Ik bereik dat ze betrokken zijn bij het geheel, dat ze actief zijn, dat ze ook bereid zijn om elkaar dingen te laten zien en te laten horen, met name bij die studenten waarvan ik denk van: hé je zou wel eens dit of dat, kom maar, doe maar, doe 't maar eens. Die komen nu veel meer uit de verf dan eerst.”

Een andere opleider die dit interview leest, zal misschien zeggen: ho, wacht eens, maar alles wat studenten inbrengen is toch niet goed? Als opleider heb je toch ook de taak om de juiste inzichten aan te brengen?

“Ja, maar daar komen ze zelf achter! Mijn ervaring is dat ze dat vanzelf ontdekken, als hun inbreng wordt gewaardeerd, of die er nou direct in thuis hoort of niet. Maar dat vind ik ook nog het moeilijke aan het begeleiden van dit soort processen: waar je zoiets dan plaatst, want je moet er wel positieve aandacht aan geven maar soms denk je: dit kan ik dus echt even helemaal niet gebruiken. Dat vind ik heel lastig.”

Ja, je kunt van alles krijgen ...

“Je kunt van alles krijgen en het ligt er dus ook wel een beetje aan hoe je dat soms in een bepaalde

richting kan sturen. Maar dat vind ik het lastige, ik zit natuurlijk wel vast aan een bepaald programma. In dit geval is het gewoon een module Engels in het basisonderwijs. Een eerste module die voor iedereen is en die uiteindelijk leidt tot een soort basis met kennis van het vak. Daarna, in het derde jaar, gaan ze zich specialiseren bij ons en doen ofwel een onderbouwspecialisatie of een bovenbouwspecialisatie. Als je bovenbouwspecialisatie doet dan krijg je er nog twee modules achteraan en aan het eind van die rit ben je startbekwaam.”

En jij geeft met name die basismodule?

“Nee, ik geef ze alledrie.”

En pas je ook in alledrie het VESIt-model toe?

“Ja, ja! Maar in het tweede het minste, want daar zit het meest het cursorische verhaal. Daar leent het zich minder voor. Dan ben ik toch echt wel aan het doceren, maar ook daarin probeer ik steeds weer ervaringen naar boven te halen. Dat doe ik eigenlijk ook door ze stapjes te laten maken en ze dan enthousiast te hebben zodat ze naar die theorie toe gaan. Dan ben je toch echt meer ‘ouderwets’ bezig, zal ik maar zeggen. Maar met name in de eerste en de laatste module grijp ik terug op het VESIt-model. In die modules zitten heel veel krenten in de pap van

het vak, bijvoorbeeld: hoe werk je met prentenboeken, hoe werk je met liedjes, hoe kan je vakoverschrijdend werken, wat doe je met de aansluiting met het voortgezet onderwijs, hoe te toetsen, moet je toetsen, en dat soort zaken. Dat zijn ook vooral onderwerpen die in een afgerond college passen en dan kun je bijna altijd teruggrijpen op dit model.”

Dus jij hebt een soort criterium voor wanneer het VESIt-model toepasbaar is en wanneer het niet toepasbaar is?

“Ja, als het een afgerond geheel is. Als het gaat over vaardigheden aanleren, dan merk ik dat ik vanaf het begin toch dingen in kaart wil brengen. Dus als het cursorische aspect heel groot is, dan lukt het me niet altijd. Dan moet ik soms ook echt gewoon doceren.”

Dus dan zit er een soort spanningsveld met wat er ‘af’ moet?

“Ja, ja, het moet af. Het moet af; het moet doorgevoerd worden.”

Dan komt er een zekere druk op?

“Ja, want als ik het dan helemaal open laat, dan kun je zo totaal op een andere plek uitkomen en dan heb ik zoiets van jee, hoe leid ik dit weer terug?

Dus ik merk ook dat ik bijvoorbeeld bij het inzoomen en ook al bij het structureren toch wel vaak de structuur al een beetje in mijn achterhoofd heb. Ik geef bijvoorbeeld de opdracht om voor- en nadelen te noemen, want dan wil ik toch een bepaalde kant op. Dat hoort voor mij ook bij het model. Vooral in de fase van het voorstructureren kun je een bepaalde kant op sturen ...

Ja, precies. Ik heb ook wel eens dat ik denk, zo na een keer of acht dat we bij elkaar geweest zijn, met bijvoorbeeld de incidentmethode, dat ik ook wel eens zelf een onderwerp inbreng en dan zeg ik bijvoorbeeld: 'We gaan het de volgende keer eens hebben over: wat voor regels heb jij in de klas?'. Of ik kies als thema 'zelfstandig werken' en vraag: 'Hoe bevorder je dat?' Dus dan zijn ze daar van tevoren mee bezig geweest en nemen ze ook spullen mee. Dus dan zet je eigenlijk die bril al op en dan kan je met zo'n groep ook heel sterk werken vanuit de ervaringen waar ze zelf mee komen. En dan kun je daar een heel mooi verhaal van maken waar ze barstensvol ideeën uitkomen. Vooral, ook dat is zo mooi, dan lopen ze de groep uit of de collegezaal uit en dan is het van: 'Oh, je moet me nog even meer vertellen over waar je het net over had.' Of: 'Waar heb je dit vandaan?' Vroeger was het toch wel eens dat ze zoiets hadden van 'Hè,

hè, dat hebben we weer gehad.'"

Verandert dat echt iets in je onderwijs?

“Ik vind dat het verandert en ik merk het aan de evaluaties van studenten, dat ze tegen mij zeggen dat ik zo betrokken ben en zo enthousiast ben, maar ik vind zelf dat zij dat eigenlijk veel meer zijn. Voor mijn gevoel was ik in principe vroeger meer betrokken en meer bezig. In feite zijn zij het nu, omdat je ze zo inschakelt. Ik was altijd bang dat het niveau lager zou worden, dat het oppervlakkiger zou worden. Maar nu denk ik: die mensen die niet de diepte in willen gaan, die krijg je ook hiermee niet echt diep. Die willen gewoon niet dieper gaan, maar je krijgt wel méér mensen verder. Dat gevoel heb ik heel duidelijk.

Kun je nog eens kernachtig samenvatten wat nu het extra is van het VESIt-model? Want je beschreef dat je eigenlijk altijd al vanuit ervaringen probeerde te werken? Wat heeft het nou toegevoegd?

“Ik denk dat het voor ons als docenten een hele omslag is. Je moet durven om je autoriteit los te laten en het idee dat jij degene bent die het allemaal wel weet, die de kennis in het mandje heeft en het allemaal wel zal vertellen. Je moet durven om dat

achter de hand te houden en het te gebruiken op het moment dat het nodig is. Dat is ook meteen het spanningsveld als je vastzit aan een cursus, aan een programma en een tentamen en dat soort werk. Soms is het ook best eens lekker om eventjes uit te pakken en soms vragen studenten: Leg het nou eens even uit; hoe zit dat nou eigenlijk? En dan vind ik dat soms ook best wel weer even heel erg lekker en ik weet dat er heel veel collega's zijn die het zullen missen als ze dat niet steeds kunnen doen.”

Ten slotte nog een vraag over jouw eigen leerproces. Hoe is jouw leerproces geweest rond het leren toepassen van het VESIt-model?

“Ja, ik heb het geleerd door het zelf te doen, door zelf deelnemer te zijn met een cursusleider die het demonstreert, die het zelf doet. Plus het feit - dat weet ik nog heel goed - die momenten dat die cursusleider tijdens de cursus eruit stapte. Zo van: ik stap er even uit; wat gebeurt hier nou, wat doe ik nou, en waarom doe ik dat? En daar komen dan hele waardevolle dingen uit. Ik ben bijvoorbeeld alles wat door studenten ingebracht wordt, op het bord gaan zetten, eindeloos op het bord gaan zetten.

Dit kun je denk ik niet leren van het schemaatje of van een artikeltje of zo. Dat moet je ervaren. Maar ik denk eigenlijk dat dat misschien met alles zo is. Ik

sta nu 16 jaar voor de klas en ik ben er altijd al mee bezig geweest, maar ik heb hier door die cursus zo'n grote stap mee gemaakt. Gek, zo simpel is het dus. Ja, ik ben ook wel eens de mist ingegaan, hoor, dat ik achteraf dacht: alles bij elkaar genomen was het toch beter geweest om bijvoorbeeld een stuk te doceren. Maar volgens mij leer je daarvan. Wat ik mis, is dat ik op dit moment voor mijn gevoel de enige ben binnen het team die zo werkt. Collega's kennen dit eigenlijk niet, en ja, dan heb ik wel zoiets van: ik zou wel weer eens wat feedback willen hebben. Volgens mij moet je als team daar ook met elkaar goed mee bezig zijn. Dat mis ik nu.”

Interview met een tweedegraads opleider

Onze tweede gesprekspartner is onderwijskundige aan een tweede- en eerstegraads lerarenopleiding, die werkt met bèta-studenten.

Gebruik je het VESIt-model?

“Jazeker, in het vierde jaar van de tweedegraads opleiding leiden we op in een duaal programma en daar gebruik ik bij de behandeling van thema's alleen maar dit model. Ik heb ontdekt dat als studenten in de praktijk zitten en je wilt bereiken dat ze er echt iets van meenemen, dit dan de enige manier is die

werkt. Het is in zo'n geval heel belangrijk om te vertrekken vanuit hun ervaringen.

Je bent er nogal stellig over: je spreekt over 'de enige manier die werkt' en je zegt dat je alleen maar dit model gebruikt?

“Nou, tot nu toe dan en alleen bij de thema-onderdelen. Ik ben er nu een jaar mee aan het experimenteren in dit type opleiding en ik heb gemerkt dat het werkt. Plat gezegd: als ik vroeger begon vanuit de theorie en tegen de studenten zei: 'Nu zou je eigenlijk dit of dat moeten doen' of 'Probeer dit nu eens uit en rapporteer daarover terug', dan hadden ze toch zoiets van 'Hè, hè, we krijgen weer een opdracht en dat moeten we doen voor de opleiding'. Maar als je vertrekt vanuit hun ervaringen en bijvoorbeeld vraagt: 'Waar loop je tegenaan en wat ging nou ontzettend goed', en daar vervolgens op inzoomt, dan zeggen ze 'Goh, hoe zou dat nou komen dat het zo goed ging?'. En dan kun je aansluiten: 'Weet je nog dat we het vorig jaar gehad hebben over ...'. Dat is veel meer werken vanuit de ervaringen van de studenten.

En dat doe je met name in het vierde jaar?

“Ja, dat is nu toevallig zo. Als ik het model eerder had leren kennen, zou ik het misschien ook elders hebben gebruikt, maar ik heb nu ervaring in het vierde jaar waar sprake is van duaal opleiden. Ik merk overigens dat ik het ook steeds meer gebruik bij de vaststaande modules. Ik werk ook daar veel meer vanuit ervaringen en koppel daar dan gaandeweg theorie aan.

Kun je een voorbeeld geven van hoe je dat doet?

“Ja, we zijn in dit stadium bezig met het thema 'overleven voor de klas' en ik besteed dan veel aandacht aan communicatie en omgaan met leerlingen. Dat is namelijk het eerste concern van studenten als ze stage lopen. In een recente bijeenkomst zei ik: 'Ga deze week eens specifiek focussen op hoe het is om met een klas als groep om te gaan. Besteed daar specifiek aandacht aan in je logboek en stuur je reflectie via e-mail naar ons teleleerplatform.' (Dat is BSCW, alleen voor de groep toegankelijk en net zoiets als Blackboard.) De opdracht was: 'Stuur het naar elkaar op, lees het van elkaar en dan gaan we daar volgende week naar kijken.' In die bijeenkomst begin ik dan met de vraag: 'Noteer voor jezelf drie positieve ervaringen in het

omgaan met de klas als groep en drie ervaringen die negatief waren.’ Daar gaan ze mee aan de slag en dan inventariseer ik dat. Ik schrijf de positieve en negatieve ervaringen in twee kolommen naast elkaar op het bord. We kijken er dan samen naar en vervolgens zeg ik: ‘Goh, dat zijn dus een heleboel dingen die je al goed kunt!’ De laatste tijd merk ik dat ik meer vertrek vanuit de sterke punten, de dingen die ze al kunnen, dan vanuit de dingen die niet goed gaan. Ik heb het idee dat dit beter werkt. En dan zeg ik: ‘Nou je hebt nog niet veel ervaring, je werkt vanuit je eigen preconcepten’ (zo’n term gebruik ik gewoon, dat begrijpen ze) ‘en dan doe je blijkbaar al een heleboel dingen goed, want het is toch een kunst om het gevoel bij 3-havo te hebben dat je heerlijk les geeft en dat jij daar de baas bent!’ Dat soort dingen benoem ik. We vergelijken dat met de negatieve ervaringen en ik probeer dan ook een klein beetje in de richting van de theorie te gaan: ‘Als het goed gaat in die groep en er een goede band is, dan kun je blijkbaar ‘erkennend communiceren’ met ze. En in die negatieve ervaring, die ene jongen waar je maar alsmaar niet mee uit de voeten kunt en waar je buikpijn van krijgt, ja, blijkbaar is het daar nog niet gelukt om de context te verkennen van die jongen? De vraag is: wat is er met hem aan de hand: wat heeft hij voor ‘goede reden’ om zich zo te gedragen?’ Dat soort zaken zet ik op een

rijtje. Dat is dus het structureren. Vervolgens zeg ik: ‘Over welke dingen zou je nu willen doorpraten?’ Sommigen willen doorpraten over een bepaald positief punt dat ze blijkbaar al kunnen zonder dat ze het in de gaten hadden. Het valt me altijd op dat studenten heel moeilijk zelf kunnen aangeven waarom het zo goed gaat. Ik help ze daarbij en leg een lijntje naar de komende lessen op de stageschool: hoe kun je dit verder gebruiken? Een ander zegt: ‘Nou, ik wil wel doorpraten over die ene jongen waar ik buikpijn van krijg.’

Als zo een aantal punten genoemd zijn, dan beslissen we op welke punten we binnen de gegeven tijd zullen doorgaan. Die koppelen we aan de theorie, in dit voorbeeld de theorie van de systeembenadering, want ik heb daar zelf de beste ervaring mee. Meestal sluit ik af met het op een rijtje zetten van enkele theoretische punten, maar dat doe ik niet altijd. Ik wil ze namelijk niet het gevoel geven dat ik hen eerst allerlei dingen laat zeggen en dan uiteindelijk de theorie oplepel en zeg: ‘zie je wel, ja, jullie hebben het goed’, enzovoorts. Daar wil ik een beetje in variëren.”

Kun je samenvatten wat voor jou het nut van het VESIt-model is en wat het voor jou toevoegt aan hoe je vroeger opleidde?

“Gechargeerd gezegd was je vroeger een goede opleider als je de studenten veel (theoretische) bagage meegaf en zei: ‘Als je het nou maar zo doet in de klas en denkt aan die dingen, dan komt het allemaal wel goed’. Tja, en dan merk je te laat dat studenten dat allemaal niet toepassen in hun stage. Dat weet iedere lerarenopleider natuurlijk. Nu vertrek ik dus vanuit de ervaringen van studenten, omdat ik dat als een middel zie om niet te blijven hangen in ‘ja, het ging wel goed en dit moet beter’ en ‘dit zijn mijn sterke kanten en dit zijn mijn zwakke kanten’. In termen van de reflectiecirkel blijven we dan steken in fase 2 en dat vind ik een gemiste kans. Voor mij was het inzoomen een belangrijke aanvulling vanuit het VESIt-model. Ook het toevoegen van praktijktheorie en het idee dat dat niet zinloos is, dat je dat best kunt doen, als het maar gedoseerd gebeurt. Ook de gedachte om echt iets te doen aan voorstructureren, dus de opdracht geven om deze week eens te kijken naar dit of dat. Concreet: bijeenkomsten beëindigen met de vraag ‘Wat betekent dat nou voor de komende week?’ Voorheen kwam dat er niet van. Kortom, het is een middel om iets toe te

voegen en niet te blijven steken in het uitwisselen van ervaringen.

Laat ik het zo zeggen: het model maakte mij ervan bewust dat het die kant op moet. Soms had ik dat misschien al wel eens zo geprobeerd te doen, maar het model was voor mij het middel om niet te veel van het ene en niet te veel van het andere te doen. Ik had voorheen toch te veel de neiging theorie te behandelen om vervolgens te merken dat studenten daar niet op zaten te wachten. Of we bleven hangen in praten over hoe het was gegaan.”

Hoe heb jij geleerd om dit model te gebruiken? Hoe is jouw leerproces rond het VESIt-model verlopen?

“Ja, dat is een goede vraag. Ik heb het, geloof ik, een keer op een studiedag van de VELON gehoord. En het stond toen ook op papier beschreven en dat nam ik mee. We waren toen net bezig om een duaal programma in te richten en toen zei ik tegen mijn collega: ‘Volgens mij moeten we het zo eens proberen, want volgens mij werkt dat.’ Ik was er ook aan toe, zal ik maar zeggen, en dan krijg je zoiets aangereikt en dan denk je: ‘Ja, inderdaad, dat lijkt me een goede en simpele manier.’

Vervolgens ben ik het gewoon gaan doen. Ik heb het geleidelijk wel aangescherpt. Die voorstructurering

deed ik in het begin bijvoorbeeld niet goed. De studenten kwamen binnen en dan zei ik: 'Nou, vandaag wil ik eens gaan focussen op het omgaan met leerlingen'. Later dacht ik: dat kan beter en efficiënter door ze van tevoren die opdracht te geven. Zo schaaft je het bij. Wat heel belangrijk is, dat heb ik ook wel geleerd: je moet bij onderwerpen waar je dat model op toepast, heel goed in de theorie zitten: je moet die theorie-elementen waar de studenten op zitten te wachten zeer to the point uit je mouw kunnen schudden. Je moet de theorie er niet zomaar bovenop leggen, want anders ben je toch weer bezig met ze iets door de strot te duwen."

Is er nog iets waarvan je zegt: dat zou ik toch wel belangrijk vinden om aan de lezers van deze brochure mee te geven?

“Ja, er zitten ook wel nadelen aan het model. Als je de studenten elke week ziet kun je natuurlijk niet iedere keer hetzelfde stramien gebruiken. Het is me gelukkig nog niet overkomen dat ze zeggen: 'Daar gaan we weer, nou moeten we weer drie positieve en drie negatieve ervaringen bedenken.' Ik wil zoeken naar manieren om - in de trant van dat model - toch ook op andere manieren te werken, zodat het niet steeds dezelfde bewoordingen zijn.

Verder merk ik dat het riskant is om te praten over een model. Collega's zeggen vaak: 'Ach, is er weer een nieuw model' en dan vergaat hun de lust om ernaar te kijken. Als je zegt: 'Wij hebben de beste ervaringen door te vertrekken vanuit voorgestructureerde ervaringen, dan slaat het wel aan. Er is een anti-houding tegen modellen. Misschien is het beter een beschrijving van het model te geven zonder dat het echt een model heet. Ik vind het model zelf gewoon een ezelsbruggetje. Eigenlijk gaat het dus weer om hetzelfde: hoe kun je in andere bewoordingen hetzelfde doen zonder dat er weerstand ontstaat? Ja, dat is een interessant punt: noemen we het in de brochure een model of hebben we het gewoon over een paar stapjes die je doorloopt? De basis is natuurlijk dat je vertrekt vanuit voorgestructureerde ervaringen en vooral - dat heb ik gaandeweg geleerd - dat je dat dus steeds professioneler kunt aanpakken. In het begin probeer je wat uit en dan denk je: nee, het is efficiënter als ik het voorstructureer. Vervolgens leer je om ervaringen - zonder dat studenten het in de gaten hebben - toch op een hoger plan te tillen. Vervolgens ontdek je dat je de studenten niet alleen voornemens kunt laten opschrijven, maar dat je daar de week erna op kunt terugkomen door ze ook echt opdrachten te geven, bijvoorbeeld de opdracht om er een leverslag van te

maken. Anders blijven studenten hangen in de waan van de dag. Dan zeggen ze: 'Ja, oké, gaan we doen!' en dan vergeten ze het toch weer. Dat fenomeen kom je ook wel tegen in onderzoek naar lerarenopleidingen. Als je ze vraagt het in te leveren, dan geven ze toe: 'Ja, als je niet gezegd had dat ik het moest doen, dan had ik het niet gedaan en toch heb ik er veel van geleerd.' Dat zijn voor mij centrale punten geworden: vooraf voorstructureren, tijdens de les ervaringen vanuit (praktijk)theorie belichten en achteraf op zaken terugkomen. In die dingen ben ik steeds, ja noem het maar 'professioneler' geworden."

Enkele slotconclusies

Voor we conclusies trekken uit deze interviews, willen we vooraf nogmaals benadrukken dat wij deze twee opleiders gekozen hebben, omdat wij wisten dat ze met het VESIt-model werkten.

Zelfs als we dat in aanmerking nemen, valt toch op hoe positief ze over het model zijn en dat ze het veel gebruiken. Het lijkt erop dat het model hen op het juiste moment in hun professionele ontwikkeling werd aangereikt en dat het toen goed aansloot bij een zoektocht naar een meer ervaringsgerichte wijze van opleiden die bij deze opleiders al gaande was.

Ook wordt nog eens duidelijk dat naast het werken

met het VESIt-model, ook af en toe meer docerend gewerkt kan worden. Overigens betekent dat niet automatisch dat er dan sprake is van een toepassingsgerichte benadering, met alle beperkingen van dien: zoals we in hoofdstuk 4 al hebben aangegeven, kan Theorie met een hoofdletter uitstekend een plaats vinden in een ervaringsgerichte benadering. Dat is echter alleen het geval als er voldoende wordt aangesloten bij de concerns van de studenten, en als Theorie pas wordt aangeboden nadat de eigen reflecties van de studenten verdiept zijn.

Spanningsveld tussen aansluiten bij concerns en lijn vasthouden

Uit de interviews komt ook een spanningsveld naar boven met betrekking tot het aansluiten bij concerns: hoe zorg je ervoor dat er een duidelijke lijn blijft zitten in het werken met studenten, zonder dat je al te veel vragen en concerns van individuele studenten moet laten liggen? In beide interviews komt naar voren dat de fase van het voorstructureren in dat verband essentieel is. Door vooraf, bijvoorbeeld al in een voorgaande bijeenkomst, aan te geven waar de studenten bij het opdoen van of reflecteren op hun ervaringen speciaal

op kunnen letten, worden hun concerns al in een bepaalde richting gestuurd. De VESIt-aanpak is dus niet alleen een manier om concernvolgend te werken, maar bij een handig gebruik van de voorstructurering werkt het model ook concernsturend. De interviews wekken de indruk dat dit essentiële aspect van het VESIt-model soms pas wat later door opleiders ontdekt wordt. Inderdaad zien wij vaak dat opleiders aanvankelijk vooral enthousiast zijn over de stappen E-S-I-t, om pas later te ontdekken dat het model vooral effectief is bij een doordachte voorstructurering die de richting aangeeft voor de fase van structureren.

Flexibel kunnen omgaan met theorie

De constatering dat men goed in de theorie moet zitten om met het model te kunnen werken, is zeer terecht. Natuurlijk geldt dat ook voor de theoriegerichte benadering, maar bij het ervaringsgericht werken komt daarbij dat men flexibel met de theorie moet kunnen omgaan en in staat moet zijn Theorie met een hoofdletter te vertalen naar theorie met een kleine letter. Dat kan eigenlijk alleen als men een behoorlijke expertise heeft. Daar komt bij dat het werken met de altijd gevarieerde praktijkervaringen van de studenten impliceert dat opleiders in staat

moeten zijn verschillende theoretische invalshoeken te benutten: de ene keer sluiten leerpsychologische inzichten goed aan bij de concerns van de studenten, een andere keer is groepsdynamica van belang, et cetera. En zelfs bij een goede voorstructurering kan men niet altijd voorspellen welke theorie tijdens het werken met de studenten relevant zal blijken te zijn. Dat betekent dat men als opleider een ‘generalist’ moet zijn, dat wil zeggen iemand die van vele gebieden voldoende afweet om die gebieden te kunnen verbinden met hetgeen aan de orde is.

Professionalisering met betrekking tot het VESIt-model

Uit de interviews wordt ook duidelijk dat het leren werken met het model een vorm van professionalisering is: geleidelijk krijgt men de fijne kneepjes van het werken met het model onder de knie. Zo is het van belang dat men niet alsmaar hetzelfde stramien volgt (bijvoorbeeld: steeds (voor)structureren met behulp van positieve en negatieve ervaringen), omdat de VESIt-aanpak dan saai kan worden voor de studenten en daardoor minder effectief.

We onderschrijven de uitspraak van de eerste opleider dat het van belang is naar mogelijkheden te zoeken om samen met een of meer collega's te

werken aan de eigen professionalisering met betrekking tot ervaringsgericht opleiden.

Terecht wijst de eerste opleider erop dat voor het leren werken met het VESIt-model een brochure als deze niet voldoende is. Het congruentieprincipe laat zien dat het leren gebruiken van het VESIt-model vereist dat men de eigen ervaringen daarmee benut voor reflectie en structurering en dat men op basis daarvan zoekt naar nieuwe vuistregels (theorie met een kleine letter) die het werken met het model vergemakkelijken. Het plaatje hiernaast illustreert de boodschap die hierin besloten ligt.



Literatuur

Achterberg, F. & Koster, B. (1999). *Steunen, leren, stimuleren, praktijkboek voor de begeleiding van docenten*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Bolhuis, S., Doornbos, A., Vonderen, J. van (2001). *Vakmensen als leraar in het vmbo*. Utrecht: Educatief Partnerschap (EPS-reeks nr. 6).

Buitink, J. (1998). *In-functie opleiden en in-functie leren van aanstaande leraren (dissertatie)*. Groningen: UCLO, Rijksuniversiteit Groningen.

Créton, H.A., Wubbels, T. (1984). *Ordeproblemen bij beginnende leraren (dissertatie)*. Utrecht: WCC.

Fuller F. F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207-226.

Geerligs, T. & van der Veen, T. (1995). *Lesgeven en zelfstandig leren*. Assen: van Gorcum.

Haitink, A. & Haenen, J. (Red.) (1998) *Teamleren op school en in de klas*. Leiden: Spruyt, van Mantgem & De Does.

Korthagen, F.A.J. (1998). *Leraren leren leren, realistisch opleidingsonderwijs, geïnspireerd door Ph. A. Kohnstamm (oratie)*. Amsterdam: Vossiuspers AUP.

Korthagen, F. & Lagerwerf, B. (2001). Teachers' professional learning: how does it work? In: Korthagen, F.A.J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B. & Wubbels, T. (2001), *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates; 175-206.

Korthagen, F.A.J., Tigchelaar, A., Koster, B., Melief, K. (2002), *Duaal Opleiden: een evaluatie van vijf 'best practices'*. Utrecht: Educatief Partnerschap (EPS-reeks nr. 8).

Melief, K. & Tigchelaar, A. (2001). Studenten begeleiden elkaar tijdens de stage: het opleidingstraject 'collegiaal ondersteund leren'. In: Korthagen, F., Tigchelaar, T. & Wubbels, T. (Red.), *Leraren opleiden met het oog op de praktijk* (pp. 135-155). Leuven/Apeldoorn: Garant.

Smuling, E.B., Van Hout, J.F.M.J. & Mirande, M.J.A. (1993). *Colleges en presentaties*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Tigchelaar, A. & Korthagen, F. (2001). Verdieping aanbrengen in het uitwisselen van ervaringen: hoe doe je dat? *VELON-Tijdschrift voor Lerarenopleiders* 2(3), 31-38.

Veenman, S. (1992). Effectieve instructie volgens het directe instructiemodel. *Pedagogische Studiën* 69, 242-269.

Wideen, M., Mayer-Smith, J., & Moon, B. (1998). A Critical Analysis of the Research on Learning to Teach: Making the Case for an Ecological Perspective on Inquiry. *Review of Educational Research* 68(2), 130-179.

Wubbels, T. (1992). Taking account of student teachers' preconceptions. *Teaching and Teacher Education* 8(2), 137-149.

Wubbels, T., Korthagen, F. & Tigchelaar, A. (2001). De plek waar de energie zit; aansluiten bij studenten. In: Korthagen, F., Tigchelaar, T. & Wubbels, T. (Red.), *Leraren opleiden met het oog op de praktijk* (pp. 25-38). Leuven/Apeldoorn: Garant.

Bijlage

Uit: Melief, K., Tigchelaar, A., Korthagen, F. & Koster, B. (2002). *Leren van lesgeven*. Baarn: Nelissen. [in druk]

Hardop denken bij het voorbereiden van een les

Stap 1 Vooraf

Schrijf kort voor jezelf op hoe je de voorbereiding van een concrete les in het algemeen aanpakt. Maak daarbij gebruik van de onderstaande aandachtspunten

- ▶ Hoe ga jij te werk bij de concrete voorbereiding van één les voor een klas?
- ▶ Wat doe je precies?
- ▶ Wat is voor jou belangrijk daarbij?
- ▶ Welke vraag ten aanzien van het onderwerp voorbereiden heb je?

Stap 2 Voorbereiden in tweetallen

Het is de bedoeling dat jullie een les gaan voorbereiden in tweetallen. Daarbij ga je als volgt te werk.

De één begint straks concreet één van zijn lessen (bijvoorbeeld voor volgende week) voor te bereiden. Hij of zij gaat daarbij gewoon op zijn of haar eigen manier te werk. Het enige wat van je gevraagd wordt, is om daarbij hardop te denken. Je vertelt dus hardop wat je doet en waar je van binnen over twijfelt of waarom je die keuze maakt, enzovoorts. Je krijgt 20 minuten de tijd om (een stuk van) je les voor te bereiden. Zorg dat je na 20 minuten ook echt een concrete les of een stukje daaruit hebt voorbereid!

Voorbeeld van iemand die hardop voorbereidt:

“Ik begin even vooruit te bladeren, omdat ik eerst even overzicht wil hebben. Ik heb eigenlijk geen idee van wat je met dit onderwerp kunt doen. Ik ga dus uit van het boek. Ik gok erop dat de leerlingen die eerste twee oefeningen wel in een kwartier kunnen doen. Nu twijfel ik over wat leerlingen eigenlijk

allemaal al weten over het geleidingsproces, omdat ik dat anders van te voren even moet toelichten, of zal ik het ze laten lezen? Ik denk dat het handig is om dat eerst eens even te vragen. Maar dan denk ik gelijk: wat vraag ik dan precies? (...)'

De ander schrijft mee terwijl de één hardop zit te denken (natuurlijk niet letterlijk, maar de grote lijnen). Het gaat erom dat de aantekeningen die de ander maakt, jullie samen straks in staat stellen om het voorbereidingsproces terug te halen. Het gaat er dus niet om dat de ander met jouw aantekeningen straks zijn les kan geven. Het is de bedoeling dat jullie terug kunnen halen welke overwegingen er allemaal een rol hebben gespeeld bij het maken van het lesplan.

Probeer, als je schrijft, geen vragen te stellen. Ga in géén geval een discussie aan en geef absoluut geen tips.

Na 20 minuten keer je de rollen om. In totaal heb je dus ongeveer 40 minuten de tijd.

Stap 3 Systematiseren

Probeer vervolgens om met behulp van de aantekeningen met elkaar te zoeken naar categorieën die

jullie allebei bij het voorbereiden hebben gebruikt. Categorieën kunnen zijn: tijd, materiaal, wat doen leerlingen, wat doet de leraar, toetsing, huiswerk enzovoorts.

Als je de aantekeningen hebt doorgenomen, controleer dan of je vindt dat er een categorie ontbreekt die voor jullie bij het voorbereiden van een les wel belangrijk is, maar hier toevallig niet aan de orde kwam. Voeg die toe.

Schrijf dan de globale structuur van (het deel van) de les op, zodanig dat dit voor een buitenstaander snel inzichtelijk is en gebruik daarbij de categorieën die jullie hebben opgesteld.

Stap 4 Vergelijken

Zoek een ander tweetal, vergelijk de categorieën en zet ze op een flap.

In de plenaire nabespreking gaan we nader in op de achterliggende theorie over het voorbereiden en plannen van lessen.

1 Door een werkvorm te expliciteren en uit te leggen waarom juist deze werkvorm gebruikt is en die te bespreken onder de vraagstelling hoe deze werkvorm in de klas gebruikt kan worden, leren de studenten om het onderwijs dat ze op de opleiding aangeboden krijgen, te vertalen naar de klas. We noemen dat ook wel het bewust gebruik maken van het congruentieprincipe (Korthagen, 1999).

2 Als een student helemaal niet door heeft dat hij regelmatig in vicieuze cirkels met leerlingen terecht komt, zal het principe van meer/minder van hetzelfde weinig betekenis voor hem hebben.

3 Kessels en Korthagen (2001) hebben dit aspect verder uitgewerkt. Gebruikmakend van het gedachtegoed van Aristoteles beschrijven zij enkele wetten waaraan het professioneel leren voldoet.

4 Met veel dank aan de betrokken opleiders.



Eerder in deze reeks verschenen:

EPS-reeks 01 - oktober 2000 - "Advies Werkgroep Verkenning OPLEIDING LERAAR FUNDEREND ONDERWIJS"

EPS-reeks 02 - maart 2001 - "Het Zweedse model - Een nieuw systeem voor het opleiden van leraren"

EPS-reeks 03 - april 2001 - "Landelijk Programmamanagement Educatief Partnerschap - Voortgangsrapportage 2000"

EPS-reeks 04 - april 2001 - "Naar een vernieuwde samenwerking tussen lerarenopleiding en school"

EPS-reeks 05 - oktober 2001 - "Beoordelen van competenties van docenten"

EPS-reeks 06 - november 2001 - "Vakmensen als leraar in het vmbo"

EPS-reeks 07 - december 2001 - "Leren voetballen met het linkerbeen - Kun je coaches leren coachen?"

EPS-reeks 08 - januari 2002 - "Duaal opleiden: een evaluatie van vijf 'best practices'"

EPS-reeks 09 - maart 2002 - "Innovatief ICT-gebruik in de lerarenopleiding: twee voorbeelden"

EPS-reeks 10 - maart 2002 - "EPS-Voortgangsrapportage 2001"

Colofon

publicatie: Programmamanagement EPS (i.s.m. HBO-raad)

redactie: Marieke Halmos

eindredactie: Boezeman Teksten en trainingen · Lex Boezeman

vormgeving en productiebegeleiding: Jack of all Trades · Marion E. Vegter

druk: Drukkerij van Mechelen · Utrecht

uitgave: maart 2002