

*Een brug over de kloof tussen theorie en praktijk*

# 1. GESTALTS

## *Onbewuste actiecentra van onmiddellijk leraarsgedrag*<sup>1</sup>



Lerarenopleiders willen dat het onderwijsgedrag van hun studenten zich ontwikkelt. Het meeste onderwijsgedrag is echter niet zo veranderbaar, omdat het niet overwogen plaatsvindt, maar automatisch. Dolk (1997) introduceerde hiervoor de term 'onmiddellijk gedrag': studenten hebben in de klas doorgaans geen tijd en gelegenheid om na te denken over alles wat zij doen; ze moeten onmiddellijk reageren. Onmiddellijk gedrag ontwikkelt zich op basis van concrete behoeften van studenten terwijl zij zelf onderwijs geven. Wat ze in de opleiding over onderwijs hebben geleerd heeft weinig invloed op hun gedrag. Dat geeft opleiders weinig kans op succes, maar er zijn toch concrete mogelijkheden om het onderwijsgedrag van studenten te veranderen.

### Onmiddellijk gedrag

Leraren moeten doorgaans onmiddellijk reageren om de klas op koers te houden. In onze visie wordt zulk onmiddellijk gedrag onbewust gestuurd door *Gestalts*, complexe actiecentra in ons brein. Wat zijn Gestalts precies? Hoe worden ze gevormd? Hoe maken leraren er gebruik van? Wat staat opleiders te doen? Op deze vragen richten we ons nu in dit eerste artikel. In het tweede artikel besteden we meer aandacht aan overwogen gedrag. We beginnen met een voorbeeld, om daarmee zo concreet mogelijk duidelijk te kunnen maken wat we bedoelen.

#### Voorbeeld 1

*Marianne is een beginnende lerares; al voor het einde van haar studie is ze begonnen met lesgeven. Ze zit vol idealen over hoe ze een fijne lerares zou willen zijn. Hoe ze de leerlingen zou willen helpen en door hen op handen zou willen worden gedragen, hoe ze interessante lessen zou willen geven, de leerlingen zou willen boeien en hun een fijne schooltijd zou willen bezorgen, met een mooi diploma aan het eind. Wat ze goed kan, is uitleggen; ze doet*

### Vier artikelen over de Niveautheorie<sup>2</sup>

Dit is het eerste van vier artikelen over de niveautheorie. Het tweede artikel begint op bladzijde 19 van dit nummer. Het derde en vierde artikel zullen in het tweede nummer van deze jaargang worden opgenomen.

De niveautheorie geeft middelen om de kloof tussen theorie en praktijk te overbruggen. Ze onderscheidt onmiddellijk en overwogen gedrag. Onmiddellijk onderwijsgedrag gaat automatisch en weinig bewust; het komt veel meer voor dan gedacht. Onmiddellijk en overwogen gedrag komen voort uit tamelijk gescheiden systemen die elk hun eigen manier van leren hebben. Onmiddellijk gedrag wordt niet geleerd door *erover* te leren, maar door te leren het te *doen*. Voor het ontwikkelen van overwogen gedrag is nodig dat dit gedrag bewust en bespreekbaar is.

Binnen de niveautheorie worden drie niveaus onderscheiden in het functioneren van (aanstaande) leraren: Gestaltniveau, schaniveau en theorieniveau.

- Gedrag op *Gestaltniveau* is heel vanzelfsprekend, onmiddellijk en doorgaans onbewust. Het wordt gestuurd door **Gestalts**: onbewuste actiecentra die leiden tot herhaling van behoeftebevredigend gedrag uit het verleden. Zie **artikel 1**.
- Gedrag op *schaniveau* is overwogen en komt voort uit cognitieve **schema's**: centra van bewust kennen en weten, die tot stand komen door **reflectie**. Zie **artikel 2**. Bij de vorming van schema's onderscheiden we **theorie** (met een kleine t) en **Theorie** (met een hoofdletter). Zie **artikel 3**.
- Op het derde niveau ontstaat een systeem van logische verbanden binnen de vergaarde kennis. Zie **artikel 4**. In dit laatste artikel bespreken we ook de consequenties van de niveautheorie voor de opleiding.

AUTEUR(S)

Bram Lagerwerf  
Onderwijskundige  
te Arnhem

Fred Korthagen,  
IVLOS,  
Universiteit Utrecht

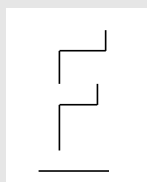
dat ook graag. Maar de leerlingen hebben er niet zo'n waardering voor; ze zitten door haar heen te praten, lopen ineens door de klas, doen heel andere dingen dan de bedoeling is. Marianne raakt daarvan in de war en ze vraagt vriendelijk of de leerlingen willen gaan zitten. Die roepen: 'Marie, maak je niet zo druk'. Marianne probeert daarna maar weer door te gaan met haar uitleg. Ze is als vriendin begonnen, maar voelt dat het haar niet lukt om vorm te geven aan die rol. Ze steekt erg veel tijd in haar lesvoorbereidingen om de leerlingen welhaast te dwingen het interessant te vinden. Ze maakt na de les met individuele leerlingen afspraken over een volgzamer gedrag. Dat lukt de volgende les dan tien minuten, waarna het op de oude voet voortgaat. Op deze manier komt er niets van een leraarscarrière. Toch vindt ze dat ze dit moet kunnen! Moet ze dan strenger worden en consequenter optreden? Dat ligt haar niet zo en het past ook niet in haar idealen.

### Zoveel aandachtspunten

Een leraar heeft erg veel aandachtspunten tegelijk: Wat is de volgende stap in deze les? Hoe reageer ik op al die leerlingen die opvallen? Ik moet de tijd in de gaten houden! Wie krijgt er een beurt, hoe? Wie doet er eigenlijk nog mee? Waar is het krijtje? Hoelang is Jan nu al naar de W.C.? Enzovoort. Te veel om alles bewust te kunnen overwegen. Dat blijkt uit onderzoek, maar het is ook zonder onderzoek wel duidelijk. Wanneer Marianne reageert, strijdt er van alles in haar om de voorrang: het onderwijsbeeld dat ze heeft ontwikkeld door jarenlang onderwijs te volgen, opvattingen en idealen die ze zelf daarbij gevormd heeft, vaardigheden zoals uitleggen of een leerling corrigeren, ook de behoefte aan steun van de leerlingen, het verlangen naar rust in de klas, zaken die ze wil vermijden zoals conflicten en machtsvertoon, de angst dat het niet zal lukken, de boosheid die er wel is, maar die ze ook weer onderdrukt, allerlei voornemens voor deze les en ga zo maar door.

### Een Gestalt

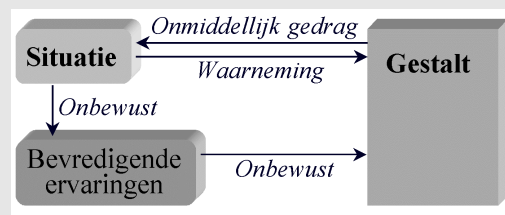
De situatie in de klas, zoals Marianne die ervaart, veroorzaakt bij haar zekere behoeften, en *onbewust* wordt er in haar een veelheid van zaken opgeroepen: beelden, gedachten, gevoelens en vaardigheden die haar in het verleden in vergelijkbare situaties hielpen op een bevredigende manier te functioneren.



Figuur 1.1:  
Losse streepjes worden als een geheel ervaren met een betekenis die boven de onderdelen uitstijgt

Er zijn echter te veel nieuwe en oude indrukken om op datzelfde moment tegelijk bewust van te zijn. Net als in de bekende plaatjes uit de Gestaltpsychologie (zie bijvoorbeeld figuur 1.1) worden al die losse, weinig bewuste aspecten als één geheel ervaren met een betekenis die boven de losse onderdelen uitstijgt.

Dat geheel noemen we een *Gestalt*. Zo'n Gestalt kunnen we zien als actiecentrum, want 'onbewust' leidt de Gestalt bij Marianne tot gedrag dat haar eerder goed is bevallen (namelijk vriendelijk blijven). Een Gestalt put dus uit twee bronnen: de ervaringen van dit moment en de bevredigende ervaringen die eerder zijn opgedaan in vergelijkbare situaties. Met onmiddellijke gedrag als resultaat.



Figuur 1.2:  
De relatie tussen situatie, Gestalt en onmiddellijk gedrag

### Een Gestalt is een dynamisch actiecentrum

Een Gestalt omvat de waarnemingen, behoeften, beelden, waarden, gevoelens, gedachten, betekenissen en gedragstendensen die in de leraar worden opgeroepen als die zich in een bepaalde situatie bevindt. Een Gestalt is in een oogwenk gevormd en past zich in de loop van de tijd doorlopend aan de voortdurend veranderende situatie aan. Marianne stelt een vraag, de leerlingen geven een antwoord, zij merkt een ordeverstoring op. Bij de nieuwe waarnemingen worden onbewust weer andere ervaringen opgeroepen en wellicht ontstaat een andere prioriteit in haar behoeften. Maar onbewust blijft zij alles wat in haar gebeurt als één geheel (Gestalt) ervaren waardoor zij onmiddellijk kan blijven reageren in de klassensituatie. Er is dus een voortdurend veranderende Gestalt die steeds als functie heeft gedrag te creëren dat tegemoet komt aan haar behoeften van het moment. Een Gestalt is dus niet statisch van aard, maar voortdurend in ontwikkeling. We spreken dan ook niet over een Gestalt als iets wat in het geheugen zit, maar als een sturingsmechanisme dat hier en nu actief is.

We gebruiken het woord Gestalt om het integrerende karakter ervan: Gestalts integreren allerlei elementen in leraren en leiden onmiddellijk tot een bepaald gedrag. Woorden die in de literatuur wel gebruikt worden zoals *beeld* of *image*, geven dat onvoldoende weer; het gaat ons om veel meer dan het visuele aspect. Ook de termen *subjectief concept* en (*subjectieve*) *theorie* voldoen niet. Concept is het engelse woord voor *begrip*, iets heel anders dan een sturingsmechanisme waarin ook allerlei affectieve zaken een

rol spelen. Met een theorie wordt in het algemeen een bewuste kennisstructuur bedoeld; hier komen we in het derde artikel op terug.

### **Gestalts conserveren gedrag dat behoeften bevredigt**

Situaties die Marianne eerder meemaakte en die vergelijkbaar zijn met wat er nu gebeurt, haalt ze onbewust naar boven, compleet met het gedrag dat toen haar behoeften bevredigde. Door de herhaling van het gedrag wordt de succesbeleving (de behoeftebevrediging) ervan weer bevestigd en zal er in de toekomst gemakkelijker een Gestalt worden gevormd die leidt tot ditzelfde succesgedrag. Doordat de succesbeleving wordt bepaald door haar behoeften, is die erg subjectief. Dat is wel eens een probleem voor opleiders: die vinden het gedrag van hun studenten soms helemaal niet zo goed.

---

#### **Voorbeeld 2**

*Een student die zijn plan om de leerlingen in groepjes te laten werken steeds maar ziet mislukken, voelt zich daar onprettig bij en ontwikkelt de neiging om dit soort situaties te vermijden. Hij gaat steeds meer frontaal lesgeven, waardoor zijn behoefte aan grip op de klas weer wordt bevredigd. Deze succeservaring stimuleert hem om door te gaan met een manier van werken in de klas die hij beheerst.*

---

De opleider van de student in dit voorbeeld zal dit geen succes vinden. Hij was ervan uitgegaan dat de student prioriteit zou geven aan zijn behoefte te leren werken met groepjes in de klas. Nu de student voorrang geeft aan zijn behoefte aan grip op de klas leert hij niet wat de opleider voor ogen stond. Ook voor de student kan zijn gedrag op den duur onbevredigend zijn als hij echt behoefte krijgt om de samenwerking tussen leerlingen te stimuleren.

Behoeften spelen dus een grote rol in de vorming van Gestalts. Gestalts helpen studenten om gedrag dat in eerdere situaties hun behoeften bevredigde, beschikbaar te maken om nu te gebruiken.

**Studenten die in de lerarenopleiding leren dat ze zich in een bepaalde onderwijssituatie zus en zo dienen te gedragen, leren niet dat gewenste gedrag, maar weetjes over dat gedrag.**

De behoeften van de studenten kunnen vooral gericht zijn op hun eigen welzijn. In zo'n situatie ontstaat dan een Gestalt met gedrag dat aan die behoeften voldoet. Als bijvoorbeeld een studente vooral graag aardig gevonden wil worden door de leerlingen, dan bepaalt dát de Gestalt die haar gedrag stuurt: ze ziet in de klas bijvoorbeeld veel door de vingers. Wanneer, door wat voor reden dan ook, de

behoefte om aardig gevonden te worden minder prioriteit krijgt, dan ziet ze opeens andere dingen en kan ze meer gewicht geven aan de behoeften van de leerlingen, aan hun welzijn en aan hun leren en aan de eigen behoefte aan 'autoriteit te zijn'.

Een niet onbelangrijke behoefte van studenten is doorgaans de behoefte om zich in een bepaalde mate aan te passen aan 'wat hoort'. De sociale context van de oefenschool heeft daardoor dikwijls veel invloed op de aard van de gevormde Gestalts.

### **Een Gestalt 'zoek' naar vergelijkbare situaties in het verleden**

Door hun integrerende karakter maken Gestalts het de studenten mogelijk snel en adequaat te reageren in een complexe situatie. In een situatie die lijkt op eerdere ervaringen ontstaat gemakkelijker een zelfde Gestalt als in die eerdere situaties die met 'succes' zijn afgerond. Situaties kunnen vergelijkbaar zijn doordat ze er hetzelfde uitzien: denk bijvoorbeeld aan een leerling die een vinger opsteekt; keer op keer leidt dat tot een Gestalt die vergelijkbaar gedrag aanstuurt, bijvoorbeeld stoppen met praten en zeggen: 'Ja?' Maar ook de ruimtelijke ordening verbindt oude ervaringen met de situatie van nu, of dezelfde personen die terugkeren of overeenkomst in gevoelens. Hoofdzaken bij de vorming van Gestalts zijn echter behoeften die leven in de situatie en problemen die om een oplossing vragen. Wanneer bijvoorbeeld de klas onrustig wordt ontstaat behoefte aan meer controle over de situatie. Als 'zelf hard praten' in de beleving van de leraar helpt, zal er bij onrust in de klas steeds onbewust een Gestalt worden gevormd die leidt tot zelf hard praten.

---

#### **Voorbeeld 3**

*Bij ervaren leraren wordt bij het begin van een les een rijk gevulde Gestalt gevormd. Zij herkennen onbewust bepaalde tekorten en zorgen onmiddellijk dat aan de noodzakelijke beginvoorwaarden is voldaan. Zij doen dat niet als een robot altijd op dezelfde manier. In iedere beginsituatie leidt hun Gestalt ertoe dat zij op de fijne nuances letten en hun gedrag daaraan aanpassen. Hun persoonlijke behoeften spelen daarbij ook een, zij het ondergeschikte, rol. Zij weten zodoende onbewust waar zij op moeten letten en kunnen dan, zonder de mogelijkheden te hoeven overwegen, adequaat reageren.*

---

### **Gestalts zijn moeilijk te beïnvloeden**

Gestalts leiden bij studenten onbewust tot herhaling van bevredigend gedrag. Doordat dit gedrag onbewust wordt opgeroepen, is het niet erg vatbaar voor bewuste sturing: gedrag dat in het verleden meermaalen de behoeften heeft bevredigd laat zich niet zomaar verdringen door het eerste het beste ander gedrag. Studenten die in de lerarenopleiding leren dat ze zich in een bepaalde onderwijssituatie zus en

zo dienen te gedragen, leren niet dat gewenste gedrag, maar *weetjes over* dat gedrag: ze kunnen in de les en in een toetsituatie de geleerde weetjes reproduceren. Zelfs kunnen ze dan met behulp van die weetjes oplossingen bedenken voor onderwijsproblemen die hun worden voorgelegd. Dit heeft echter meestal weinig invloed op hun werkelijke gedrag in de eigen onderwijspraktijk; dat wordt - met name in onmiddellijke situaties - gestuurd door Gestalts die gebaseerd zijn op (voor hen) 'gunstige' ervaringen die haaks kunnen staan op de weetjes. Toch gaan opleiders er vaak van uit dat de concepten die ze hun studenten aanreiken, op de een of andere manier omgezet raken in (anders) handelen. Helaas is dat dus niet vanzelfsprekend het geval.

### Gestalts veranderen door gunstige ervaringen met nieuw gedrag

Om het conservatisme in de sturing van het onderwijsgedrag van studenten te doorbreken, kan de opleiding oefensituaties creëren die voor de studenten voldoende vergelijkbaar zijn met de situaties die ze op school tegenkomen. Dat hoeft niet per se echt onderwijs aan leerlingen te zijn. Kleine oefeningen op het opleidingsinstituut die voor de student gunstig uitpakken, kunnen sterke 'beelden' opleveren die in de praktijk tot de Gestalts van de studenten doordringen.

#### Voorbeeld 4

*Aanstaande leraren vinden het soms 'eng' om leerlingen rechtstreeks aan te spreken en daarbij echt leiding te nemen. In de opleiding oefenen studenten daarom gedurende tien minuten met het voeren van een gesprek in de studentengroep, waarbij ze elkaar rechtstreeks moeten aanspreken (met de naam erbij) en duidelijk oogcontact maken. Ook letten ze op hun lichaamshouding terwijl ze met elkaar in gesprek zijn. Ze ervaren dat dit alles een positieve invloed heeft op het gevoel van contact en op de mate van invloed op het gesprek (een succeservaring dus). Zo krijgt het begrip contact met de klas een concretere en positievere inhoud en daardoor meer gewicht. Het gevolg is dat de studenten in de klas een grotere behoefte gaan voelen aan een zelfde soort contact. In de Gestalts die dan hun leraarsgedrag leiden, spelen voortaan gunstige ervaringen een rol van de oefensituatie in het opleidingsinstituut. De tien minuten van de oefening leveren meer op dan een uur theorie over contact maken met leerlingen, zelfs als dat uur vol praktijkvoorbeelden zit.*

Dit voorbeeld maakt duidelijk dat het veranderen van gedrag en opvattingen van leraren niet altijd hoeft te gebeuren via de weg van reflectie op bestaand gedrag of al aanwezige opvattingen (zie daarvoor ook Wubbels, 1992). Positieve ervaringen met ander gedrag, in een veilige en niet te complexe situatie, hebben vaak meer impact. Zie ook de voorbeelden die Tigchelaar en Korthagen (2001) geven.

In het tweede artikel bespreken we de invloed op Gestalts van gunstige ervaringen met nieuw gedrag.

### Het begrip Gestalt en de ontwikkeling van het denken over leraarsgedrag

Wanneer we terugkijken op de ontwikkeling in het denken over leraarsgedrag gedurende de afgelopen decennia, dan zien we dat het begrip Gestalt daar prima in past. In de tijd van het behaviorisme lag bij het denken over onmiddellijk leraarsgedrag de nadruk sterk op het *gedrag* zelf. De 'cognitieve revolutie' richtte daarna de aandacht op het *denken* van leraren als verklaring voor hun handelen. Vanuit deze visie wordt wat leraren *doen*, bepaald door wat ze *denken*. Geleidelijk ontstond het inzicht dat dit ook nog een beperkte insteek is. Leraren hebben 'beelden' (*images*) over onderwijs die vaak al gevormd zijn in hun eigen schooltijd en waar ze zich niet eens altijd van bewust zijn. In ons eerste voorbeeld speelt bij Marianne het beeld een rol dat lesgeven *uitleggen* betekent.

**Een niet onbelangrijke behoefte van studenten is doorgaans de behoefte om zich in een bepaalde mate aan te passen aan 'wat hoort'. De sociale context van de oefenschool heeft daardoor dikwijls veel invloed op de aard van de gevormde Gestalts**

Tegenwoordig is er ook aandacht voor de niet-rationele bronnen van onmiddellijk leraarsgedrag. Leraren worden bijvoorbeeld sterk geleid door - vaak onbewuste - *gevoelens*. Hun onmiddellijke gedrag wordt niet rechtstreeks bepaald door één specifieke bron, maar door allerlei simultane processen die zich in het zenuwstelsel afspelen, waar het denken, voelen en handelen slechts onderdelen van zijn (zie ook Oosterheert, 2001). Veel van ons gedrag blijkt helemaal niet gebaseerd te zijn op bewuste, overwogen beslissingen.

### Samenvatting: Functioneren op Gestaltniveau

De hier beschreven werking van Gestalts noemen we functioneren van de leraar op *Gestaltniveau*. Het gedrag van de leraar is heel vanzelfsprekend en onmiddellijk; het wordt onbewust gestuurd door de actuele Gestalt, die leidt tot herhalend van gedrag dat eerder behoeftebevredigend was.

Functioneren op Gestaltniveau kost geen aandacht; die is vrij voor zaken die niet zo vanzelfsprekend zijn. Gestalts worden in het hier en nu gevormd op basis van sterke oude 'beelden' die (vaak al in een verleden) gevormd zijn door herhaalde behoeftebevredigende situaties en die niet zomaar veranderen door aangeboden nieuwe kennis.

## Noten

- <sup>1</sup> Met dank aan Ari de Heer en Ko Melief voor hun commentaar op eerdere versies van dit artikel.
- <sup>2</sup> De niveaustheorie, waarop deze artikelen zijn gebaseerd, is in de jaren vijftig ontwikkeld door het echtpaar Van Hiele-Geldof (Van Hiele 1957, 1973) en later door ons verruimd (Korthagen e.a., 2001, hoofdstuk 10).

## Literatuur

- Dolk, M. (1997). *Onmiddellijk onderwijsgedrag: Over denken en handelen van leraren in onmiddellijke onderwijs-situaties*. Utrecht: WCC.
- Hiele, P.M. van (1957). *De problematiek van het inzicht*. Uitgeverscombinatie (J.M. Meulenhoff, J. Muusses, N.V. Erven P. Noordhoff, N.V. Uitgeverij Nijgh & Van Ditmar en Spruyt, Van Mantgem & De Does)
- Hiele, P.M. van (1973). *Begrip en inzicht*. Purmerend: Muusses.
- 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.
- Oosterheert, I. (2001). *How student teachers learn: A psychological perspective on knowledge construction in learning to teach*. Groningen: UCLO, Rijksuniversiteit Groningen.
- Tigchelaar, A. & Korthagen, F. (2001). Verdieping aanbren-gen in het uitwisselen van ervaringen: Hoe doe je dat? *VELON-Tijdschrift voor Lerarenopleiders* 22(3), 31-38.
- Wubbels, T. (1992). Taking account of student teachers' preconceptions. *Teaching and Teacher Education*, 8(2), 137-149.