

Een brug over de kloof tussen theorie en praktijk

3. BRUIKBARE KENNIS ONTWIKKELEN BIJ STUDENTEN

Het schaniveau nader beschouwd



In het vorige nummer van het VELON-tijdschrift beschreven we hoe het gedrag van (aanstaande) leraren tot stand komt. Dat kan onbewust of overwogen (planmatig) gebeuren. In dit artikel starten we met een voorbeeld waarmee we de inhoud van de eerste twee artikelen kort samenvatten. Daarna bespreken we preciezer wat voor soort kennis nuttig is voor het ontwikkelen van onbewust gedrag bij leraren.

Vier artikelen over de Niveautheorie

Dit is het derde van vier artikelen over de niveautheorie. Het eerste en tweede artikel zijn in het eerste nummer van deze jaargang opgenomen. Het vierde artikel begint op bladzijde 10 van dit nummer.

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 *er over* te leren, maar door te leren het te *doen*. Voor het ontwikkelen van overwogen gedrag is nodig dat dit gedrag bewust is en bespreekbaar.

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

- 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**.

- Het derde niveau is het niveau van de *logisch geordende Theorie*: het ontstaat vanuit 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.

Voorbeeld 1a: Ordeproblemen

Een student heeft ordeproblemen in 3b2. Al bij het binnenkomen in die klas is hij in een onprettige stemming ('dit is die lastige klas') en dat wordt met een erger omdat hij de sfeer in de klas rommelig vindt. Hij probeert de orde te herstellen door een opdracht te geven, maar doordat hij al van slag is, formuleert hij die opdracht niet duidelijk. Dit beseft hij zelf overigens niet; het blijkt pas nadat de leerlingen al tien minuten aan het werk zijn en hij ziet dat ze de opdracht verkeerd hebben begrepen. Bovendien zit er (ook weer zonder dat de student dat zelf merkt) van het begin af aan een geïrriteerde toon in zijn stem. Dat heeft een extra negatief effect op de sfeer in de klas.

Een Gestalt

Laten we eens kijken naar hoe het gedrag van een student als in dit voorbeeld tot stand komt. Opvallend is dat hij zich van een aantal dingen niet zo bewust is. Dat komt veel voor bij het lesgeven: er komt zoveel tegelijk

AUTEUR(S)

Bram Lagerwerf
Onderwijskundige
te Arnhem

Fred Korthagen,
IVLOS,
Universiteit Utrecht

op een student (maar ook op een ervaren leraar) af, dat die slechts kan reageren vanuit een totaalindruk. Omdat er ook nog snel gereageerd moet worden, gebeurt dat dikwijls niet zo overwogen, maar onbewust: de student heeft niet door dat hij onduidelijk formuleert en geïrriteerd klinkt.

Onmiddellijk gedrag wordt niet geleerd door er over te leren, maar door te leren het te doen.

In het eerste artikel hebben we betoogd dat zulk onbewust gedrag wordt 'gestuurd' door een *Gestalt*: een onbewust geheel van waarnemingen, behoeften, beelden, waarden, gevoelens, gedachten, betekenissen en gedragstendensen die in de leraar worden opgeroepen door een bepaalde situatie. In het voorbeeld ontstaat al zo'n Gestalt bij de student wanneer hij het lokaal binnenkomt. Wanneer er geen gelegenheid is om goed te overwegen wat de volgende stap moet zijn, stuurt een Gestalt het *onmiddellijk handelen* (Dolk, 1997): de student volgt zijn impuls om snel een opdracht te geven. De Gestalt baseert zich daarbij op bevredigende ervaringen in het verleden: gedrag dat een aantal keren goed uitpakt, wordt in nieuwe vergelijkbare situaties gemakkelijk herhaald. Zo kunnen leraren op de automatische piloot gedrag (van henzelf, maar ook van anderen) dat hen eerder is bevallen, gebruiken om snel te reageren wanneer een vergelijkbare situatie zich weer voordoet. Dat is functioneren op *Gestaltniveau*. Het voorbeeld maakt duidelijk dat dit functioneren niet altijd adequaat hoeft te zijn. De student kan dat gaan inzien door te reflecteren op de situatie.

Voorbeeld 1b:

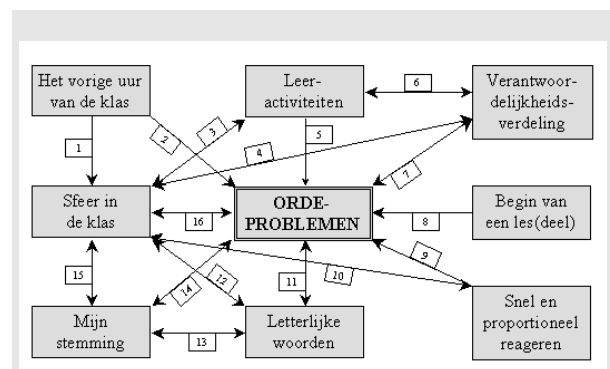
De student reflecteert op zijn ervaringen.

Wanneer zijn opleider de situatie met de student bespreekt, vraagt ze hem zijn aandacht te richten op het begin van de les. Dat begin was rommelig en het werd de leerlingen niet goed duidelijk wat er van hen gevraagd werd. De opleider vraagt of de student nog weet wat hij precies zei en die ontdekt dat hij door onhandige formuleringen verwarring gezaaid heeft. De student ontwikkelt een cognitief schema waarin hij verband legt tussen het begin van de les en de latere ordeproblemen en waarin ook zijn letterlijke woorden een rol spelen. In de loop van het gesprek worden ook andere essentiële elementen blootgelegd en nieuwe verbanden gelegd (schema wordt rijker). Zie figuur 3.1.

We verwoorden hieronder de relaties in dit schema zoals ze in het hoofd van de student zouden kunnen ontstaan. Ze worden echter zelden zo uitgebreid door de student opgeschreven; onze bedoeling is hiermee te verhelderen wat wij bedoelen met een cognitief schema.

1. De sfeer in het vorige uur van de klas beïnvloedt die in het huidige uur.
2. Wanordelijkheden in het vorige uur van de klas bevorderen die in de huidige les.
3. a. In een goede sfeer functioneren leeractiviteiten beter.

- b. Goede leeractiviteiten geven een betere sfeer.
4. a. Een goede sfeer maakt het gemakkelijker de verantwoordelijkheid goed te verdelen.
b. Een goede verdeling van de verantwoordelijkheid bevordert een goede sfeer in de klas.
5. Goede leeractiviteiten kunnen ordeproblemen voorkomen.
6. a. Goede leeractiviteiten maken een betere verdeling van de verantwoordelijkheid mogelijk.
b. Een goede verdeling van de verantwoordelijkheid maakt betere leeractiviteiten mogelijk.
7. a. Zonder ordeproblemen is het gemakkelijker de verantwoordelijkheid goed te verdelen.
b. Een goede verantwoordelijkheidsverdeling kan ordeproblemen verminderen.
8. Een goed begin kan ordeproblemen voorkomen.
9. Snel en proportioneel reageren kan ordeproblemen verminderen.
10. a. Een goede sfeer maakt snel en proportioneel reageren gemakkelijker.
b. Snel en proportioneel reageren bevordert een goede sfeer.
11. a. Als er ordeproblemen zijn kan ik slechter goed op mijn woorden letten.
b. Door goed op mijn woorden te letten kan ik ordeproblemen verminderen.
12. a. Hoe beter de sfeer in de klas hoe beter ik op mijn woorden kan letten.
b. Hoe beter ik op mijn woorden let hoe beter de sfeer in de klas is.
13. a. In een goede stemming kan ik beter op mijn woorden letten.
b. Als ik goed op mijn woorden let bevordert dat mijn goede stemming.
14. a. Hoe beter mijn stemming, hoe minder ordeproblemen.
b. Hoe minder ordeproblemen hoe beter mijn stemming.
15. a. Hoe beter de sfeer in de klas, hoe beter mijn stemming.
b. Hoe beter mijn stemming, hoe beter de sfeer in de klas.
16. a. Hoe beter de sfeer hoe minder ordeproblemen.
b. Ordeproblemen creëren een slechte sfeer in de klas.



Figuur 3.1:
Voorbeeld van een schema: Ordeproblemen

Schema's ontwikkelen zich tot algemene kenniscentra over een bepaald onderwerp

Door reflectie ontwikkelt een student dus een (cognitief) schema: daarin zit bewuste kennis over de Gestalts die hij heeft gebruikt. Zo'n schema heeft betrekking op een bepaald aspect in de onderwijssituatie, bijvoorbeeld het ordeaspect. Door daarover na te denken en te praten, door erover te lezen en vooral ook door het bespreken van nieuwe ervaringen op dit gebied, kan een student zijn schema uitbreiden en raken elementen die aan één specifieke situatie waren verbonden op de achtergrond. Er ontstaat een kenniscentrum dat weliswaar gebaseerd is op concrete ervaringen, maar dat is geabstraheerd tot algemene kennis over orde in de klas en het eigen functioneren daarin.

Schema's kunnen grotere of kleinere gebieden beslaan, ze kunnen geïsoleerd zijn of verbindingen hebben met andere schema's. Het schema *orde* is bijvoorbeeld onderdeel van het schema *lesgeven* en heeft daarin overlappings met allerlei naburige schema's, bijvoorbeeld een schema over *lesvoorbereiding*. Een overkoepelend schema over onderwijs en onderwijzen wordt ook wel *subjectieve onderwijstheorie* genoemd.¹

De kwaliteit van een schema

Een student die reflecteert, doet dat om in de nabije toekomst beter te kunnen functioneren in de klas. 'Rijke' schema's bieden daarbij meer steun dan 'arme'. Een rijk schema bevat een *ruime kennisbasis* en heeft een *grote praktische bruikbaarheid*. Die twee kenmerken bespreken we hieronder.

Een ruime kennisbasis

In een ruime kennisbasis gaat het met name om de volgende drie aspecten:

- *Veel weten*

Door eigen ervaring en reflectie, en door kennis te nemen van wat anderen te bieden hebben, worden de schema's van de studenten en leraren steeds omvangrijker. Een student die wanorde alleen in verband brengt met ordemaatregelen, beschikt nog over een arm schema 'orde'. Het schema in figuur 3.1 is al een stuk (omvang)rijker.

- *Details kennen*

Ook nauwkeurigheid maakt een schema rijker: een scherp beeld van de gehanteerde begrippen. Van verbanden niet alleen weten dat ze bestaan, maar ook hóe ze functioneren. Het is bijvoorbeeld niet voldoende dat studenten *weten dat* een goed begin de orde gunstig beïnvloedt. Het werkt beter als ze *doorzien* hoe een goed begin effect heeft op de orde: na een goed begin weten de leerlingen wat ze te doen staat en begrijpen ze waar dat toe dient, ze accepteren die taak ook en hebben zodoende minder behoefte aan allerlei verstorende bijzaken. Nog beter is het als de student over *concrete* mogelijkheden beschikt om een goed begin te maken.

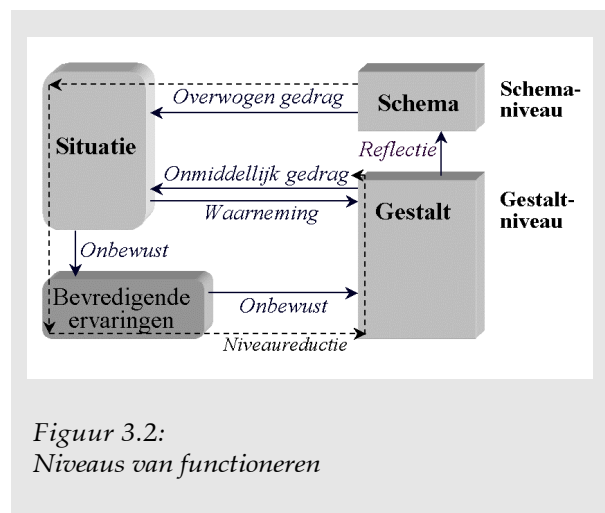
- *Grote lijnen zien*

Wanneer de hoofdzaken in een schema er echt uitspringen, kan de student de bijzaken zo nodig even

naar de achtergrond schuiven en zich bepalen tot de grote lijnen. Bij het bespreken van ordeproblemen bijvoorbeeld is de manier waarop de les begonnen is, vrijwel altijd een aandachtspunt; de vraag of iedereen voldoende schrijfgerei bij zich had in het algemeen niet, maar incidenteel kan dat een hoofdzaak worden.

Praktische bruikbaarheid van schema's

Met behulp van een schema kan een student tot overwogen gedrag komen. Als dat gedrag 'werkt' (behoeften bevredigt), wordt het op den duur in andere vergelijkbare situaties onmiddellijk uitgevoerd. De student uit ons voorbeeld ziet het verband tussen zijn letterlijke woorden en de sfeer in de klas, en ontwikkelt de gewoonte om opdrachten voor leerlingen rustig te formuleren; het wordt geleidelijk een automatisme om dat te doen. Dan is het gedrag op Gestaltniveau geworden. Dit verschijnsel hebben we in het tweede artikel *niveaureductie* genoemd (figuur 3.2).



Figuur 3.2:
Niveaus van functioneren

Nieuw onmiddellijk gedrag ontstaat op deze manier dus uit de schema's van de student. Er zijn drie eigenschappen die een schema bruikbaar maken als bron van nieuw onmiddellijk gedrag:

- *Concreetheit tot op handelingsniveau:*

hoe moet ik ...

Weten en begrijpen leiden pas echt tot *praktische bruikbaarheid* als het schema aanwijzingen bevat over wat de studenten moeten *doen* in de klas, voor bijvoorbeeld een goed begin van de les. Hoe concreter hoe beter: 'Het doel van de les voor de leerlingen helder maken' zegt de studenten nog onvoldoende. Ze moeten weten en doorzien dat daarvoor aansluiting bij de behoeften van de leerlingen nodig is én weten *hoe* ze dat voor elkaar kunnen krijgen. Steeds doemt die *hoe-vraag* weer op. Pas als de studenten daarvoor concrete handelingsaanwijzingen in hun schema hebben, kan hun kennis gaan doorwerken in hun overwogen gedrag.

- *Relatie met de eigen praktijk*

De kwaliteit van een schema wordt vergroot als het stoelt op eigen praktijkervaringen. De studenten kunnen in dat geval bij allerlei elementen van het schema eigen ervaringen geven als voorbeeld. Nieuwe informatie kunnen ze beter plaatsen en er gemakkelijker

eigen voorbeelden bij bedenken. Daardoor beleven ze die nieuwe informatie als iets wat over hen zelf en over hun onderwijs gaat, als iets waar ze wat aan hebben. Daardoor kan ook gemakkelijker de behoefte ontstaan in hun praktijk te experimenteren met die nieuwe gegevens. Schema's die gerelateerd zijn aan de eigen praktijk bevorderen dus de ontwikkeling van het onderwijsgedrag.

• *Uitwisselbaarheid*

Studenten met veel gemeenschappelijks in hun schema's kunnen beter samenwerken aan hun ontwikkeling doordat ze een gemeenschappelijke taal spreken en elkaars ideeën beter kunnen plaatsen. Wat in een individuele student begint als een heel persoonlijke reflectie op zijn of haar eigen Gestalt - een beginnend schema van het gedrag en de onderwijssituatie van die ene student - kan zich ontwikkelen tot een gemeenschappelijke 'visie op onderwijs'. Zo'n gemeenschappelijk kader wordt bevorderd door gemeenschappelijke praktijkervaringen (werken in tweetallen, gezamenlijke oefeningen) en gezamenlijke discussies daarover.

Het fenomeen dat uitwisseling en samenwerken gemeenschappelijke schema's doen ontstaan is uiteraard ook van groot belang voor leraren die in een team op school werken, omdat gezamenlijk verder leren en ontwikkelen er enorm door versterkt wordt. Er is dan sprake van een *community of practise* (Wenger, 1998). In de opleiding kunnen studenten de kracht ervan al ervaren.

Het wezen van de kloof tussen theorie en praktijk

We komen nu tot een belangrijke conclusie. Opleiders die de praktijkervaringen kennen waar de schema's van hun studenten in wortelen geven met name die informatie, waar de studenten zich iets bij kunnen voorstellen. Via behoeftebevredigende oefeningen in de praktijk kan de nieuwe informatie dan zijn weg vinden naar de Gestalts van de studenten. Bij nieuwe informatie waar nog geen voedingsbodem voor is in bestaande ervaringen, kunnen studenten zich weinig voorstellen; die spoort meestal ook niet met hun behoeften; zulke informatie heeft de neiging om voor de studenten 'boekjeswijsheid' te worden. De studenten beschikken dan wel over de informatie die nodig is om goed onderwijs te geven, maar die informatie kan niet doordringen in hun Gestalts; die worden immers juist gevormd op basis van ervaringen die een behoefte bleken te vervullen. Dat is precies wat de *kloof tussen theorie en praktijk* is gaan heten. Naar onze opvatting wordt die kloof dus vaak onbewust door opleiders *gecreëerd*.

Twee soorten theorie

Een goed voorbeeld van wat voor veel studenten lang boekjeswijsheid blijft, is het model Didactische Analyse, een uitstekend model dat stapje voor stapje aan geeft wat een goede voorbereiding van een les is. Het probleem is echter dat studenten dat model meestal niet gebruiken als hun opleider ze niet daartoe verplicht (leraren trouwens evenmin). Het model sluit kennelijk weinig aan bij de behoeften van de stu-

denten. Door het bestuderen van het Model Didactische Analyse ontwikkelen ze een schema dat aansluit bij het *opleidings*instituut, maar dat los staat van de schema's die op de Gestalts van hun *klassen*ervaring zijn gebaseerd. Daardoor voelen ze zich er niet door geholpen. Er zijn meer van zulke modellen. Ze zijn ontworpen vanuit resultaten van wetenschappelijk onderzoek naar hoe onderwijsleerprocessen verlopen. Daar is niets mis mee, zij het dat zulke theorieën er niet op gericht zijn studenten te helpen bij wat ze moeten doen, maar om onderwijsleerprocessen doorzichtiger te maken. Studenten hebben een ander kennis nodig: geen wetenschappelijke Theorie met een hoofd-letter, maar praktijktheorie, ook wel genoemd *theorie met een kleine letter t*, die aansluit op hun eigen schema's².

Nieuwe informatie waar nog geen voedingsbodem voor is in bestaande ervaringen, heeft de neiging om voor de studenten 'boekjeswijsheid' te worden.

Voorbeeld 2:

Voornemens formuleren

Een student heeft zeer onbevredigende ervaringen met gesprekjes die hij na schooltijd heeft gevoerd met leerlingen die de orde verstoorden. In de opleiding zijn die ervaringen met de student besproken (gebruik makend van het reflectiemodel) en er is ook geoefend. De opleider vraagt de student dan om concrete voornemens te formuleren voor nieuwe gesprekjes die hij met leerlingen gaat voeren. De student formuleert uiteindelijk de volgende punten:

- *Ik moet echte nieuwsgierigheid voelen.*
- *Ik wil erop letten of ik eigenlijk geïrriteerd ben.*
- *Vaker laten merken dat ik de leerling begrijp.*

De uitspraken van deze student zijn een voorbeeld van theorie met een kleine t. Kenmerken van theorie met een kleine t zijn:

- ze komt voort uit een behoefte van de student;
- ze komt voort uit specifieke situaties en is in specifieke situaties van toepassing;
- ze is gebaseerd op reflectie op eigen ervaringen, eigen gedrag en eigen vanzelfsprekendheden;
- ze richt tijdens het handelen de aandacht op specifieke aspecten in de situatie;
- ze gebruikt de taal van de student.

Theorie met een hoofdletter zoals die in leerboeken te vinden is daarentegen uit vele situaties generaliseerde kennis en ervaring, is gebaseerd op wetenschappelijk onderzoek, richt meer het denken over onderwijs dan het handelen in het onderwijs en gebruikt wetenschappelijke terminologie. Schema's van studenten die de kenmerken hebben van theorie met een kleine t hebben op den duur meer invloed op de Gestalts van de studenten. Met

andere woorden: met zulke schema's is er meer kans dat niveaureductie optreedt.

Een kanttekening: wanneer theorieën met een kleine t sporen met wetenschappelijke Theorieën over leren en onderwijzen dan komen de studenten niet zo gauw op dwaalwegen en is het voor hen gemakkelijker om in een later stadium kennis te nemen van die wetenschappelijke Theorieën.

Zie voor een uitgebreidere bespreking van deze twee soorten theorie Korthagen e.a. (2001, hoofdstuk 2).

Vuistregeladviezen aan studenten

Studenten hebben er in hoge mate behoefte aan te weten wat ze moeten *doen*. In die richting krijgen ze ook vaak adviezen van zittende docenten: 'Je moet gewoon...', en dan volgt er een of andere vuistregel; *strenger* zijn bijvoorbeeld, of *niet te veel huiswerk opgeven*. Zulke vuistregels sluiten aan op de behoefte van studenten orde te scheppen in hun lessen. Ze zijn echter niet gebaseerd op eigen reflectie van de studenten en ze helpen de studenten niet om gevoelig te worden voor details van onderwijssituaties die aanwijzingen zijn dat er 'maatwerk' nodig is. Onderwijspraktijk die op zulke vuistregels is gebaseerd ont-aardt daardoor gemakkelijk in een manier van les geven die onvergelykbare situaties over één kam scheert en waar weinig ontwikkeling in zit.

Gedoseerde theorie in plaats van gedoeerde theorie

Opleiders die met nieuwe theorie willen aansluiten op de praktijkervaringen van de studenten kunnen niet zo veel tegelijk kwijt; voor het doorzichtig maken van een concrete gebeurtenis is een klein beetje theorie al gauw voldoende voor de studenten. Opleiders zullen daarom terughoudend moeten zijn; als ze meer willen geven dan waar de student behoefte aan heeft bestaat het gevaar dat de theorie boekjeswijsheid wordt. Voor de opleiders zelf kan dat onbevredigend zijn omdat ze in hun beleving te fragmentarisch en onvolledig zijn, maar in volgende rondes zijn er weer nieuwe concrete gebeurtenissen met nieuwe vragen en behoeftes van de studenten. Dan krijgen de opleiders wéér een kans. Na meerdere rondes kan Theorie behandeld worden die helpt samenhang te brengen in de ontwikkelde theorie.

Voor het doorzichtig maken van een concrete gebeurtenis is een klein beetje theorie al gauw voldoende voor de studenten.

Praktijkrelevant opleidingsonderwijs

Opleidingsonderwijs dat aansluit bij de ervaringen van de studenten loopt het gevaar chaotisch te worden. De ene student heeft dít meegemaakt en de andere dát. Vandaag staat het ene aspect in de belangstelling en morgen weer een ander. Het VESIt-model kan opleiders steun geven bij het ontwerpen

van opleidingsonderwijs waarin én wordt uitgegaan van praktijkervaringen van studenten én een heldere lijn blijft bestaan. Ter oriëntatie geven we daarvan een korte beschrijving.

Het VESIt-model

De letters VESIt staan voor vijf fasen in een opleidingsbijeenkomst met een groep studenten: Voorstructureren, Ervaringen oproepen, Structureren, Inzoomen en theorie toevoegen. Het werken met het VESIt-model begint echter al voor de bijeenkomst met fase 0: Plannen.

- In de *planningsfase* gaat de opleider eerst zorgvuldig na om wat voor groep studenten het gaat, wat hun leernwensen en concerns zijn, wat in wezen de gewenste gedragsveranderingen zijn en hoe de studenten daartoe kunnen worden gemotiveerd. Daarna richt de opleider de aandacht op de concrete invulling van de fasen van de bijeenkomst en op hoe die bijeenkomst in een veilige sfeer zal kunnen verlopen.
- De fase *voorstructureren* begint met een activiteit die de aandacht van de studenten richt op een gemeenschappelijk aspect van de ervaringen waarmee ze binnenkomen. Daarna reflecteren de studenten op dat aspect in hun praktijkervaring.
- In de fase *ervaringen oproepen* worden aan de hand van concrete richtvragen voor reflectie de opgedane praktijkervaringen verder geconcretiseerd. Dat levert in een groep doorgaans veel concrete voorbeelden van gebeurtenissen op.
- In de fase *structureren* wordt lijn gebracht in de veelheid van gerapporteerde gebeurtenissen. Dat kan bijvoorbeeld door ze in categorieën te plaatsen; daarbij kan het voordelen hebben die categorieën door de studenten zelf te laten bedenken.
- In de fase *inzoomen* worden één of enkele categorieën uit de vorige fase gekozen (liefst op basis van de concerns van de studenten) en wordt daar nader op ingegaan.
- In de fase *theorie ten slotte*, verbindt de opleider de onderwerpen waarop is ingezoomd met theorie (met een kleine t). Ook kan worden besproken waar studenten desgewenst Theorie kunnen vinden.

Deze korte beschrijving doet het VESIt-model geen recht. Korthagen e.a. (2002) geeft hiervan een uitgebreider beeld en beschrijft ook ervaringen van opleiders met het model. Samenvatting

In dit artikel zijn we - na een korte (her)introdactie van de Gestalt - eerst ingegaan op de aard en de ontwikkeling van schema's. Schema's zijn niet *direct* van waarde voor het onmiddellijk onderwijsgedrag, maar *indirect*. Via behoeftebevredigende ervaringen met overwogen gedrag kunnen schema's uiteindelijk het onmiddellijk onderwijsgedrag van de studenten gaan beïnvloeden (niveaureductie). Zo'n niveaureductie lukt eigenlijk alleen goed als de ontwikkelde schema's verbonden zijn met de *eigen praktijkervaringen* van de studenten. Zo kan de kloof tussen Theorie en praktijk voorkómen worden. Om schema's te ontwikkelen die inderdaad een verbinding hebben met de eigen praktijkervaringen van de studenten is onderwijs nodig dat zich op die praktijk baseert.

Het VESIt-model biedt houvast bij het ontwerpen van zulk praktijkrelevant opleidingsonderwijs.

Noten

- ¹ Sommigen spreken van een subjectief onderwijsconcept. Dat is een wat verwarrende term omdat het woord concept de betekenis heeft van 'begrip'. Bij een subjectieve onderwijstheorie gaat het nu juist om een netwerk van vele begrippen.
- ² Om die reden hebben wij het VAARDIG onderwijsmodel ontwikkeld als alternatief voor het model Didactische Analyse (Zie Lagerwerf & Korthagen, 1999; Lagerwerf e.a., 1999).

Literatuur

- Dolk, M. (1997). *Onmiddellijk onderwijsgedrag: Over denken en handelen van leraren in onmiddellijke onderwijssituaties*. Utrecht: WCC.
- 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.
- Korthagen, F., Melief, K., Tigchelaar, A. (2002). *De didactiek van praktijkrelevant opleiden*. EPS-reeks 11. Utrecht: Programmamanagement EPS. Deze brochure is ook te vinden op www.educatiefpartnerschap.nl/publicaties.
- Lagerwerf, B. & Korthagen, F. (1999). 'Van Model DA naar het VAARDIG-model'. *VELON-Tijdschrift voor Lerarenopleiders* 20(3), 28-36.
- Lagerwerf B., Korthagen, F., Melief, K. & Tigchelaar, A. (1999). *Het VAARDIG onderwijsmodel: Een praktische wegwijzer voor leraren*. Groningen: Wolters Noordhoff.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.