

Wubbels, T., Korthagen, F. & Tigchelaar, A. (1999). Aansluiten bij lio's: Op zoek naar de plek waar de energie zit. *VELON-Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 20(3), 12-18.

Aansluiten bij LIO's; de plek waar de energie zit

Theo Wubbels, Fred Korthagen, Anke Tigchelaar¹

Inleiding

Dit artikel gaat over het laten aansluiten van theoretische noties bij de beginsituatie van leraren-in-opleiding (LIO's). Opleiders worstelen soms met de vraag hoe ze bijeenkomsten op het instituut zinvol vorm kunnen geven. Ze zijn bijvoorbeeld ontevreden over het magere niveau van dergelijke bijeenkomsten (ze blijven steken in het uitwisselen van ervaringen) of ze vinden dat de gepresenteerde theorie onvoldoende in de praktijk van de LIO's wordt gebruikt. In dit artikel bespreken we dit soort problemen aan de hand van een beschrijving van een concreet opleidingsonderdeel. We laten ook zien dat het bij studenten aansluiten met theoretische noties vraagt om een doordinking van wat eigenlijk zinvolle theorie in de opleiding is.

Het opleidingsonderdeel dat we als voorbeeld nemen, ging over 'relatieverbeterende gesprekjes' en duurde ongeveer twee uur in een in-service groep LIO's van de universitaire lerarenopleiding: een groep die na een korte training op het instituut (van slechts een week) direct met een baan in het onderwijs beginnen. De omvang van zo'n baan ligt in de buurt van een halftijdse aanstelling en de LIO's geven direct zelfstandig, maar onbevoegd, les zonder dat een schoolpracticumdocent (SPD) aanwezig is. Wel is er een ervaren leraar in de school aangewezen om de LIO te begeleiden. Dat betekent in het algemeen dat één tot twee keer in de week een begeleidingsgesprek plaatsvindt (zie van der Valk, 1994). De LIO's komen daarnaast twee dagen in de week naar het instituut, vooral om ervaringen uit te wisselen en op basis daarvan gestructureerd te leren van hun ervaringen. Systematisch reflecteren (Korthagen, 1982, 1992) speelt daarbij een belangrijke rol.

Een instituutsdag bestaat meestal uit een ronde ervaringen uitwisselen, waarna verschillende thema's aan de orde komen aansluitend bij de ervaringen en de vragen van de LIO's.

Op zo'n instituutsdag kunnen de LIO's aangeven over welke onderwerpen ze in het bijzonder iets willen leren, waarna daarover themabijeenkomsten worden gepland. Een voorbeeld van een thema dat na ongeveer vier maanden in de inservice-opleiding door de LIO's aangedragen werd, was 'relatieverbeterende gesprekjes'. De LIO's gaven aan dat ze gesprekjes na een les met een leerling die in de les 'lastig' was geweest, moeilijk vonden. Dit soort zorgen komen veel voor bij beginnende leraren in het voortgezet onderwijs die geconfronteerd worden met problemen met de sfeer in de klas. Ze zijn veelal niet in staat dergelijke problemen te voorkomen en een van de instrumenten om dan de sfeer te verbeteren is het voeren van gesprekjes met individuele of kleine groepjes leerlingen buiten de les (verg. Créton en Wubbels, 1984). Wanneer die gesprekjes goed gevoerd worden, kunnen ze ertoe leiden dat de relatie tussen de leraar en de leerling verbetert. De afstand tussen leraar en leerlingen is in zo'n gesprek kleiner, waardoor het vaak minder bedreigend of spannend is voor de leraar dan het omgaan met een (grote) groep leerlingen. Bovendien kunnen deze gesprekjes gebruikt worden voor meta-communicatie: praten over de manier waarop in de klas gecommuniceerd wordt tussen leraar en leerlingen. Met name door de laatste mogelijkheid zijn deze gesprekjes een krachtig middel voor het veranderen van

¹ Met dank aan Thom Somers voor het uitwerken en beschikbaar stellen van een transcript van een groot deel van het onderwijselement dat beschreven wordt in dit hoofdstuk.

ongewenste patronen in de relatie leraar-leerling (Watzlawick, Beavin en Jackson, 1970). Het leeuwendeel van het onderwijs in de in-service lerarenopleiding wordt verzorgd door een vaste begeleider. Deze verzorgt met name de onderdelen waarbij de LIO's hun ervaringen uitwisselen en van daaruit komen tot het oplossen van problemen, het verwerven van theoretische noties, het formuleren van persoonlijke leerpunten en het aangeven van wensen voor inhoud en vorm van het onderwijs op het instituut in relatie tot de schoolervaringen. Voor specifieke onderwerpen waarop de vaste begeleider zich minder competent acht, vraagt hij gastdocenten het onderwijs te verzorgen. De kracht van de in-service vorm van opleiden is tegelijk haar zwakte: doordat de LIO's werken in de echte praktijk hebben ze echte problemen en zijn in hoge mate gemotiveerd daarover te leren. De problemen kunnen echter ook zo groot zijn dat ze een belemmering gaan vormen voor het leren.

Het onderdeel relatieverbeterende gesprekjes

Voor het onderwijs over het thema relatieverbeterende gesprekjes was een gastdocent uitgenodigd. Het onderdeel was als volgt opgebouwd. Na een korte inleiding door de gastdocent (zie het kader) werd de LIO's gevraagd om voor zichzelf aan te geven wat ze als kern zagen van hun probleem met het voeren van relatieverbeterende gesprekjes.

Het begin

Belangrijke fasen in het reflecteren zijn terugblikken en je bewust worden wat nu eigenlijk de moeilijkheid is voor jou. Het is vaak een heel persoonlijk antwoord dat je dan geeft. En dat leek me een aardige start van deze bijeenkomst, n.l. om er even bij stil te staan waar voor jullie individueel nou eigenlijk de kern van het probleem zit als je aan dat soort gesprekjes denkt, en dat ik dat dan ook even van jullie hoor. En nogmaals, dat hoeft geen abstract antwoord te zijn dat voor iedereen geldt, nee, juist voor jezelf. Een goede oefening bij reflecteren is proberen zover te komen dat je dat heel kernachtig kunt zeggen, in één zin: dáár zit voor mij het probleem.

Misschien kun je dat nog niet zo kernachtig formuleren, maar dan zou je in ieder geval het gebied kunnen aanduiden; dus: "als ik aan dat soort gesprekjes denk, dan komt dat-en-dat probleem, of moeilijkheid, of juist het leuke, naar boven." En ik wil je vragen: sta daar eens even bij stil en probeer dan de kern op te schrijven, in één zin: Dát is waar ik aan moet denken bij dat soort gesprekjes.²

Dat leidde tot een korte ronde van uitwisseling van die probleempunten. Daarna werden twee met behulp van rolbeschrijvingen gestructureerde rollenspelen uitgevoerd. Een van de LIO's speelde steeds de leraar, een andere LIO de leerling. Deze rollenspelen (die 5 à 10 minuten duurden) vonden plaats aan de hand van zodanige instructies (apart voor de leraars- en de leerlingenrol) dat, op grond van eerdere ervaringen ermee, verwacht kon worden dat bepaalde communicatieproblemen en conflicten zouden optreden. In het kader hieronder wordt als voorbeeld de instructie van het eerste gesprek gegeven. De andere LIO's kregen de opdracht om te observeren vanuit het door henzelf geformuleerde probleempunt uit het beginronde. Voorbeelden van genoemde probleempunten zijn: hoe voorkom je overloze discussies over incidenten?, hoe krijg je leerlingen gemotiveerd?, hoe ga je om met weerstand?, hoe kun je de afstand verkleinen?, hoe kom je uit een conflict met een leerling?, hoe leer je problemen naar hun waarde

² De cursieve tekstdelen zijn ontstaan op basis van letterlijke transcripten van bandopnamen van de bijeenkomst. De teksten zijn ingekort en, met behoud van de inhoudelijke betekenis, van spreektaal naar schrijftaal omgezet. Met '.....' wordt aangegeven dat stukken tekst zijn weggelaten.

schatten?, in hoeverre kan ik een leerling serieus nemen?.

De rolinstructies

In de instructies voor het eerste gesprek staat beschreven dat het gaat om een situatie in 3 havo. De leerling presteert zeer wisselend en haalt steeds met de hakken over de sloot een voldoende voor het vak van de leraar, een tendens die ook bij andere vakken aanwezig is. De leerling heeft volgens de leraar veel meer in huis en ook de klassenmentor heeft bevestigd dat de leerling naar zijn idee het atheneum zou kunnen doen als hij/zij maar meer inzet zou vertonen. In de les van vandaag was de leerling met een zakcomputertje aan het spelen en lette niet goed op. Ook leidde de leerling andere leerlingen af. De directe aanleiding tot het gesprek was het volgende. Bij de huiswerkcontrole bleek dat de leerling het huiswerk niet gedaan had. Daarna was de leerling alsmaar druk bezig met zijn/haar buurman en achterbuurman en bij een vraag van de leraar die terugsloeg op iets dat net besproken was, wist de leerling het (simpele) antwoord niet. Dat leidde tot de vraag van de leraar aan deze leerling om in de pauze na de les even na te blijven....

De rolbeschrijvingen voor de leraar en de leerling beschrijven deze zelfde situatie vanuit een nogal verschillend perspectief. Zo staat in de rolbeschrijving van de leerling een goede reden voor het niet maken van het huiswerk en ook wordt aangegeven dat de leerling de lessen van deze leraar heel saai vindt. In de rolbeschrijving van de leraar wordt benadrukt dat deze leerling veel meer in huis heeft, maar zich irritant gedraagt.

De rollenspelen worden volgens een vast stramien nabesproken. Eerst krijgt de LIO die de leraarsrol heeft gespeeld, de gelegenheid zijn of haar ervaringen in het rollenspel te vertellen en deze te relateren aan zijn of haar probleempunt. Vervolgens brengen andere LIO's observaties in en vertelt de LIO met de leerlingenrol over zijn of haar ervaring. De opleider probeert hierbij steeds 'theorie' over dergelijke gesprekjes aan de orde te laten komen.

Na twee van deze spelen werd de LIO's gevraagd om voor zichzelf op te schrijven wat ze geleerd hadden en waar ze nu bij dit soort gesprekjes op wilden gaan letten. De bijeenkomst werd afgerond met een aantal korte oefengesprekjes waarin de gastdocent steeds een leerling speelde. In elk gesprekje probeerde hij voor elke individuele LIO een specifieke leerervaring te creëren door de LIO eerst aan te laten lopen tegen zijn of haar probleem- of leerpunt en de LIO vervolgens te coachen bij het vinden van adequaat gedrag.

De uitvoering van het onderdeel

We beschrijven nu hoe de rollenspelen in hun werk gingen en met name gaan we in op de vraag hoe de ter plekke opgedane ervaringen vervolgens aan theoretische noties werden gerelateerd.

Het eerste gesprek werd gevoerd door een LIO, Brigit, die haar probleempunt aan het begin van de bijeenkomst als volgt verwoordde:

Ik heb een paar van die gesprekjes gevoerd en dan zegt zo'n leerling uiteindelijk braaf wat er van hem gewenst wordt en zegt ja en amen en dan heeft ie snel pauze. Dan denk ik: wat gaat er nu echt in dat hoofd om, heb ik echt iets bereikt? Hoe peil je dat?

Zij ervaart het rollenspel, waarin zij lerares is en een mede-LIO de leerling speelt, als heel levensecht, omdat het aansluit bij haar probleempunt. We geven enkele fragmenten uit de nabespreking weer.

Opleider: Okay, hoe was het Brigit?

- Brigit: Ik heb zo'n idee dat er een barrière is, die ik probeer op te lossen door hem een beetje rustig te laten worden: ga nou maar eerst zitten. Ik zei zo iets als:
5 concentreer je op mij en besef dat ik echt met je wil praten.. Maar ik vind dat erg moeilijk omdat hij argumenten aanvoert die kloppen: een 6 is toch voldoende? Ik wilde nu gaan beginnen over zijn houding in de les, dat hij veel omgedraaid zit en dat hij andere mensen afleidt.
- Opleider: Rustig, je wil hem op de eerste plaats rustig zien te krijgen?
- Brigit: Nou, ik wil eerst helder zien te krijgen dat er een probleem is, niet alleen deze les,
10 maar de hele tijd. Ik wil laten merken dat hij het wel kan, maar dat ik niet snap waarom hij het af en toe niet doet.
- Opleider: Vind je, dat je tot zo ver geslaagd bent in je strategie?
- Brigit: Niet zo, ik ben nog niet echt tot hem doorgedrongen. Het zou best eens de hele
15 pauze kunnen gaan duren. ... Nee, op de een of nadere manier moet ik nu to the point zien te komen, een keer de vraag stellen: "Wat vind je nou van het vak, hoe zit je nu in de les, hoe voel je je dan?"
- Opleider: Een heel belangrijke zin is denk ik: 'Ik kan niet tot hem doordringen' (tekent op het bord een pijl van leraar naar leerling).
- Brigit: Ik kom niet naar binnen.
- 20 Opleider: Je komt niet naar binnen. Er is een interessante wet over naar binnenkomen bij een ander en die wet luidt: hoe harder je het probeert, hoe minder het lukt.
- Brigit: Ja.
- Astrid: Er is een uitdrukking: een vlieg vang je met honing en niet met azijn of iets dergelijks.
- 25 Opleider: Oh ja, die zit ook in de buurt, hè. Ja, dus hoe harder je die vlieg probeert te vangen met azijn,
....
Ja, hoe harder je probeert door te dringen, hoe moeilijker het wordt. [De opleider schrijft dit letterlijk op het bord.] Waaraan kon je zien dat het moeilijker werd?
- 30 Brigit: ... Je bedoelt een bepaald stadium waarin hij zich steeds meer afsluit of zo? Ik krijg hem niet op z'n stoel, ik krijg hem niet rustig, hij neemt me niet serieus.
...
- Opleider: Astrid heeft met name gekeken naar dat punt van weerstand en afstand verkleinen. Dat heeft hier veel mee te maken, denk ik hè?
- 35 Astrid: Ja, ik zag duidelijk een poging, ook non-verbaal. Ze probeerde echt over de tafel heen naar hem toe te gaan en hij ging steeds verder van de tafel zitten. ... Je laat hem wel zijn brood eten. Dat is een goede zet. Je probeert aan te geven dat je snapt dat hij meer zin heeft in de pauze dan in dit gesprek.
- Opleider: Ja, dat haal ik er even uit, want dat is belangrijk: laten merken dat je het probleem van de ander, of dat waar de ander mee bezig is, snapt. [De opleider schrijft op het
40 bord: "laten merken dat je het probleem van de ander snapt"]. ... Dat zijn jullie vast wel eerder tegengekomen, want jullie hebben al het een en ander aan gesprekstechniek gehad en ook rond intervisie: het je inleven in die ander en proberen te verwoorden waar de ander mee bezig is. Dat is toch bekend als
45 gesprekstechniek, hè?
- Groep: Ja.
- Astrid: Terugkoppelen dat je gehoord hebt.
- Opleider: Terugkoppelen dat je gehoord hebt [de opleider schrijft dit op het bord]. En dat
50 kun je heel letterlijk doen, maar soms ook tussen de regels door luisteren of kijken hoe iemand erbij zit. Dat verwoorden is een manier waarop je soms gemakkelijker doordringt, omdat de ander zich dan begrepen voelt. Dat is de tegenhanger van proberen, door jouw boodschap bij die ander te krijgen door te dringen. Je probeert contact te maken door de boodschap die die ander uitzendt op te vangen

en terug te geven

De opleidingsprincipes

Wat de opleider in dit fragment probeert te doen, is te beschrijven met behulp van verschillende opleidingsprincipes. We kiezen er daar twee van: aansluiten bij hetgeen de LIO's bezighoudt (*concerns*) en aansluiten bij wat LIO's weten (*de cognitieve structuur*).

Aansluiten bij concerns

In de Engelstalige literatuur over leraren en lerarenopleiding is een bekende term *concerns* die is ingevoerd door Francis Fuller (1969). Een goede vertaling ervan in één woord in het Nederlands is niet voor handen. De term 'zorg' is te zwaar voor wat er bedoeld wordt en 'engagement' is net te licht. Het Vlaamse 'bekommernis' geeft wellicht het beste weer wat ermee bedoeld wordt: datgene wat iemand, in ons geval de LIO, bezighoudt.

Aan het begin van de bijeenkomst probeert de opleider in de inventarisatieronde er achter te komen wat de groep LIO's gezamenlijk bezighoudt en wat de individuele LIO bezighoudt. In de eigen woorden van de opleider:

Ik kende de groep niet, dus vond ik het extra nodig om zeer inductief te werken: eerst maar de groep laten komen en aansluitend wat theorie-elementen inbrengen, de plek zoeken waar de energie zit. Daarbij ging het me er vooral om hun concerns te ontdekken, te voelen. Waar denken zij aan bij het onderwerp? Wat is voor hen het probleem? Hierbij kan ik hun taal vernemen en daarbij aansluiten.

Daarom ben ik vrijwel meteen begonnen met een reflectie-opdrachtje: neem een recent voorbeeld van zo'n gesprek in gedachten en formuleer wat daarin voor jou het probleem is. Ik herinner me dat ik ook nog probeerde aan te sluiten bij een vorige bijeenkomst waarin een LIO een les over reflectie had gegeven, maar dat leverde wat glazige blikken op.

Door deze toelichting wordt duidelijk waarom de opleider de bijeenkomst begint op de wijze zoals beschreven. Hij probeert er achter te komen wat de LIO's bezighoudt door hen te vragen wat voor hen de kern van het probleem is, om vervolgens daarbij aan te kunnen sluiten. We zien hem in de introductie in korte tijd op verschillende manieren proberen erachter te komen wat de LIO's bezighoudt. Hij grijpt terug op een gemeenschappelijke ervaring (de bijeenkomst over reflecteren) en vraagt naar de individuele problematiek bij het thema en naar een concretisering: 'daar zit voor mij het probleem'. Dat levert hem voor elke LIO een uitspraak op die hij vertaalt in een observatie-opdracht tijdens de rollenspelen, met als gevolg dat alle individuele concerns van de LIO's aan de orde komen in de nabesprekingen van de rollenspelen. Hij gebruikt deze concerns ook als uitgangspunt voor het laatste onderdeel van de bijeenkomst, de individueel gerichte oefeningetjes. Zijn poging om aan te sluiten bij een eerdere bijeenkomst over reflecteren levert hem, enigszins tot zijn teleurstelling, ook de informatie op dat de LIO's niet zo betrokken zijn op dat thema, zodat hij daar naar zijn idee weinig bij aan kan sluiten. Het is in dit verband van belang dat hij niet probeert die aansluiting alsnog te forceren. Het is een plek waar de energie van de LIO's kennelijk niet zit.

In de inventarisatieronde heeft Brigit haar probleempunt bij een van haar leerlingen als volgt geformuleerd: Wat gaat er nu echt in dat hoofd om, heb ik echt iets bereikt? In de nabespreking van het rollenspel vinden we in regel 13 een aanwijzing voor wat Brigit naar aanleiding van het net gevoerde gesprek wellicht nu het meest bezighoudt: Hoe had ze kunnen doordringen tot de leerling? Ook in de nabespreking zien we de opleider weer op een aantal manieren aansluiting zoeken bij wat Brigit nu bezighoudt. Hij laat Brigit eerst praten over hoe het ging. Als Brigit aan het vertellen is, checkt hij of hij begrijpt wat ze

wilde (regel 8 "je wil hem op de eerste plaats rustig krijgen") en vraagt daarna of het Brigit op handelniveau lukt (regel 12 "Ben je geslaagd in je strategie?"). Op dat moment komt Brigit met haar aanscherping: regel 14 "ik kan niet tot hem doordringen". Als een soort check neemt de opleider de zin op het bord over en Brigit reageert met: "Ik kom niet naar binnen."

De opleider probeert er een algemene wet over te formuleren in regel 21: hoe harder je het probeert, hoe minder het lukt. In zijn eigen reflectie op het verloop van dit onderwijs-onderdeel geeft de opleider achteraf aan dat hij bij de voorbereiding op deze bijeenkomst onder meer verwachtte communicatieregels in te kunnen brengen. Eén daarvan betreft het belang van 'minder van hetzelfde bij escalatie' (Watzlawick, Weakland en Fish, 1974). De opleider signaleert hier een voorbeeld van een andere, verwante regel namelijk dat steeds meer van hetzelfde geen effect heeft of zelfs een negatief effect. Steeds meer van hetzelfde helpt niet om iets te bereiken. In plaats daarvan kan het goed zijn om juist minder van hetzelfde of iets heel anders te doen.

De formulering van Brigit in regel 13 ("Ik ben nog niet echt tot hem doorgedrongen") lijkt sterk op hetgeen Astrid in de inventarisatieronde had geformuleerd: "Ik wil de weerstand breken en de afstand verkleinen." In het vervolg zien we de opleider aansluiting zoeken bij Astrid, door haar ervaring en observaties in verbinding te brengen met die van Brigit (namelijk in regel 34, 35). Daarna richt hij zich tot de hele groep en zoekt bij het formuleren van de regel aansluiting bij eerdere, verwante ervaringen waarin de regels aan de orde kwamen.

De opleider probeert deze regels dus ingang te doen vinden bij de LIO's aan de hand van de ervaring in dit rollenspel. De belangrijkste vaardigheden die hij daarbij gebruikt zijn: het aanspreken van zowel de groep als de individuele LIO, luisteren, doorvragen en concretiseren, checken of hij begrijpt wat de LIO's bedoelen. Om te kunnen aansluiten bij de concerns van LIO's probeert de opleider in eerste instantie om zich open te stellen voor waar de studenten mee bezig zijn. In zijn aanpak en in zijn relatie met de LIO's demonstreert hij als het ware de houding en de vaardigheden waar het in deze bijeenkomst met de LIO's over relatieverbeterende gesprekken met leerlingen over gaat. Hij poogt aldus congruentie te bereiken tussen wat hij zelf doet en wat hij bij de LIO's wil bereiken.

Gezien Astrid's reactie lijkt de opleider goed aan te sluiten bij haar concern: ze komt zelf met een formulering van een regel (regel 23, 24) die ongeveer hetzelfde probeert weer te geven. Brigit lijkt minder met de inbreng van de opleider te doen. In regel 32 komt ze terug met haar oorspronkelijke formulering. Wellicht dat het belangrijkste dat haar bezighoudt toch net iets anders is. Dat ze de inbreng van de opleider niet direct lijkt op te pakken kan echter ook een gevolg zijn van het taalgebruik. Daarover gaat het tweede principe.

Aansluiten bij de cognitieve structuur

Bij het eerste principe ging het erom dat de opleider probeert aan te sluiten bij hetgeen de LIO's bezighoudt, bij 'de plek waar de energie van de LIO's zit'. Dat betekent vooral aansluiten bij hetgeen ze willen. Een andere manier van aansluiten is het aansluiten bij hetgeen ze weten. We noemen dat aansluiten bij hun cognitieve structuur. LIO's hebben allerlei kennis die op een of andere wijze in hun hoofd is opgeslagen, soms in de vorm van vuistregels, soms in de vorm van herinneringen aan hun eigen leraren van vroeger, soms in de vorm van ideaalbeelden (bijvoorbeeld Astrid's metafoor over het vangen van vliegen met honing; zie regel 23, 24 of gedragsintenties (Dolk, 1997)). Welke vorm de kennis van de LIO's ook heeft, de taal die een opleider gebruikt zal waarschijnlijk beter tot leerresultaten bij de LIO's leiden naarmate die taal beter door de LIO's wordt herkend. We denken dat daartoe die taal sterk moet lijken op de taal die de LIO's zelf gebruiken. In het bovenstaande voorbeeld sluit de taal van de wet wellicht meer aan bij de taal van Astrid dan van Brigit.

Veel duidelijker sluit de opleider aan bij de taal van de LIO's wanneer hij in regel 40 tot en

met 55 probeert een tweede principe te introduceren en te verbinden aan hetgeen waarschijnlijk eerder in de cursus aan de orde is geweest. Hij laat daartoe de LIO's verwoorden hoe zij over empathie spreken en neemt vervolgens hun taal letterlijk over. Toch voegt hij ook iets toe aan hetgeen ze al weten: hij koppelt deze term aan een nieuwe ervaring die in dit rollenspel is opgedaan. Waarschijnlijk hadden de LIO's deze term tot nu toe alleen gehad in de context van de onderlinge begeleiding, het collegiaal ondersteund leren in intervisiegroepjes (Tigchelaar en Melief, 1997). Nu wordt hij toepasbaar gemaakt op de gesprekken met leerlingen.

De kunst van het aansluiten bij de cognitieve structuur is nu om net iets verder te gaan dan waar de LIO's zijn en hen daarin mee te krijgen. Bij de introductie van de eerste wet heeft de opleider Astrid waarschijnlijk meegekregen, maar is hij Brigit misschien kwijt geraakt. Bij de introductie van de tweede regel geeft het transcript geen aanwijzingen of het wel of niet gelukt is om de LIO's mee te krijgen.

Aansluiten bij de cognitieve structuur is een belangrijke mogelijkheid om de veel besproken kloof tussen theorie en praktijk in de lerarenopleiding te verkleinen. LIO's komen met allerlei kennis en opvattingen in de opleiding en het is bekend dat het niet gemakkelijk is die kennis te wijzigen (Wubbels & Korthagen, 1995).

Theoretische noties bestaan uit abstracties van de werkelijkheid en worden vaak in abstracte woorden geformuleerd, inherent aan de aard van theorie. De abstracte woorden staan vaak ver van de concrete, dagelijkse praktijk van de LIO. We zien de opleider hier met woorden uit de praktijk (laten merken dat je de ander snapt, terugkoppelen dat je het gehoord hebt) de theoretische noties 'acceptatie' en 'empathie' overbrengen.

Deductief versus inductief werken

De hier beschreven principes van aansluiten bij concerns en bij de cognitieve structuur hebben alles te maken met het onderscheid tussen "Theorie met een hoofdletter" en "theorie met een kleine letter". Met het eerste wordt verwezen naar wetenschappelijk onderbouwde theorie zoals die bijvoorbeeld in handboeken over didactiek of onderwijskunde te vinden is. Met "theorie met een kleine letter" bedoelen we concrete, praktijknabije principetjes die de studenten helpen beter te zien waar het in een bepaalde situatie om draait en wat ze zouden kunnen doen (Korthagen, 1998). Een voorbeeld van theorie met een kleine letter is het principe "hoe harder je het probeert, hoe minder het lukt" (in regel 21) en de handelingsaanwijzing "laten merken dat je het probleem van de ander snapt" (in regel 42). Zo'n klein principe en de handelingsaanwijzing kunnen de studenten helpen om in gesprekjes met leerlingen eerder op te merken dat ze in een escalerend patroon terecht komen en ook om daaruit te komen. Daar hebben ze vaak veel meer aan dan aan uitgebreide Theorie over het systeemkarakter van de communicatie zoals die bijvoorbeeld te vinden is in de literatuur van Watzlawick c.s. Dat neemt overigens niet weg dat de opleider die Theorie wel behoorlijk moet beheersen om op een geschikt moment succesvol te kunnen aansluiten bij de concerns en de cognitieve structuur van de studenten. Dat vereist een vertaalslag van Theorie met een hoofdletter naar theorie met een kleine letter.

Vaak wordt in opleidingsonderwijs het vertrekpunt veel meer gekozen in de Theorie met een hoofdletter. Op een didactisch verantwoorde wijze (met voorbeelden, praktijkcases, e.d.) wordt geprobeerd die Theorie tot leven te brengen.

Zo zou een bijeenkomst over relatieverbeterende gesprekken ook deductief aangepakt kunnen worden door voorbeelden (bijvoorbeeld op video) te tonen van vruchtbare en minder vruchtbare gesprekken van docenten met leerlingen. De bekende televisieserie '4 havo' die een paar jaar geleden door de VPRO werd uitgezonden, levert hiervoor bijvoorbeeld geschikt materiaal. Vervolgens zou de opleider principes kunnen aanwijzen die

van belang zijn in dit soort gesprekken en de studenten tenslotte met deze principes kunnen laten oefenen.

Naar onze ervaring is het effect van deze manier van werken, die wel *deductief*³ wordt genoemd, vaak gering. Opleiders klagen achteraf dat de theoretische noties toch niet door de studenten wordt toegepast in hun lesgeven en de studenten klagen dat ze niet goed voorbereid zijn op de problemen die ze in de praktijk tegenkomen.

De opbouw van het onderwijsonderdeel 'relatieverbeterende gesprekjes' is een voorbeeld van wat wij een *inductieve* manier van werken noemen. Kenmerkend daarvoor is dat theoretische noties die de opleiding LIO's wil laten verwerven, worden afgeleid van of worden opgebouwd vanuit eigen ervaringen van de LIO's. Dat kan gebeuren aan de hand van ervaringen op school of op het instituut. In bovenstaand voorbeeld probeert de opleider beide te doen. Eerst laat hij de LIO's nadenken over hun schoolervaringen en vervolgens worden er in de bijeenkomst nog eens ter plekke ervaringen gecreëerd om 'theorie met een kleine letter' uit af te leiden. De opbouw is als volgt:

- 1 De aandacht van de LIO's richten op wat er gaat komen en op een concreet focus daarbinnen.
- 2a Naar boven halen van de schoolervaringen en daarmee verbonden concerns door de LIO's laten verwoorden;
- 2b LIO's ter plekke iets laten doen om recente ervaringen paraat te hebben en om ervoor te zorgen dat er gemeenschappelijke ervaringen zijn om op voort te bouwen;
- 3 Structuur aanbrengen in de ervaringen;
- 4 Selecteren van te bespreken punten;
- 5 Inbreng van een beperkt aantal theoretische noties.⁴

We duiden deze fasen wel aan met de termen (1) Voorstructureren, (2) Ervaringen gebruiken, (3) Structureren, (4) Inzoomen en (5) theorie-elementen aanbieden; naar de eerste letters *het VESIt-model* genoemd. Daarbij schrijven we de "t" bewust met een kleine letter.

Kenmerkend voor de inductieve aanpak is dat de opleider in ons voorbeeld weliswaar voor de bijeenkomst een aantal theoretische noties heeft voorbereid (daarbij zelf wel gebruikmakend van Theorie met een hoofdletter), maar dat hij daar slechts een beperkt deel van gebruikt, namelijk die theoretische noties waarvan hij ter plekke meent dat ze aansluiten bij de reflecties van de LIO's op hun ervaringen. Daarbij hebben we gezien dat hij die soms ook nog enigszins aanpast of omvormt om ze beter te laten aansluiten bij de cognitieve structuur van de LIO's. Essentieel is ook dat de opleider een aantal theoretische principes die hij wel had voorbereid, niet aan de orde stelt omdat ze op dat moment minder lijken aan te sluiten. Zo laat hij bewust een verwijzing naar het begrip zelfbeeld van de leerling achterwege vanuit de inschatting dat de LIO's nog meer gericht zijn op hun 'overleven' en op hun eigen gedrag dan op het werken aan het verbeteren van het zelfbeeld van leerlingen.

Onlosmakelijk is hiermee verbonden dat de opleider ermee om moet kunnen gaan dat hij lang niet al zijn 'mooie theorie' kwijt kan (zeker niet zijn Theorie met een hoofdletter, maar zelfs niet al zijn theorie met een kleine letter). De verleiding kan groot zijn om te gaan forceren: snel nog een regeltje noemen op basis van een oppervlakkige aansluiting bij een ervaring. Veelal is dat weggegooide energie.

Een nadeel van de inductieve werkwijze is dat het behoorlijk lang kan duren voordat bepaalde theorieën aan de orde komen. Het principe is immers dat het geen zin heeft ze

³ Als de bijeenkomst over relatieverbeterende gesprekken tot stand komt op grond van de wensen van de LIO's is eigenlijk al geen sprake meer van zuiver deductief werken. Een streng deductieve aanpak vertrekt vanuit een vooropgezette planning van de te behandelen onderwerpen die door de opleider wordt bepaald.

⁴ De wijze waarop we deze vijf stappen hebben geïntroduceerd in dit artikel is op zich weer een vorm van een inductieve aanpak.

aan de orde te laten komen als er geen ervaringen zijn opgedaan die leiden tot concerns waaraan die theorie op een zinvolle manier te koppelen is, rekening houdend met de reeds bij de LIO's aanwezige cognitieve structuren. Aan de andere kant kan de opleider door de juiste ervaringen te (helpen) creëren sturing aanbrengen in de concerns. Het opleidingsonderdeel dat we hier bespraken is daar een voorbeeld van: de rollenspelen waren zo voorgestructureerd door de opleider (via de rolbeschrijvingen) dat de kans erg groot was dat thema's als 'je boodschap over krijgen', weerstanden, empathie e.d. aan de orde zouden komen.

Slot

We hebben in dit artikel aan de hand van een concreet element uit het opleidingsonderwijs twee principes in inductief opleiden geïllustreerd: aansluiten bij concerns en aansluiten bij de reeds aanwezige cognitieve structuur. We hebben toegelicht dat deze principes elke keer weer een doordenking vereisen van de vraag wat op dit moment, voor deze studenten, relevante theorie is. Ook hebben we aangesneden dat dit nogal wat vraagt van een opleider. Elders (Wubbels & Korthagen, 1995) hebben we de vijf-stappen-structuur van het VESIt-model verder uitgewerkt en zijn we ook ingegaan op de randvoorwaarden waaraan de organisatie van een opleiding moet voldoen om een inductieve manier van werken mogelijk te maken. Belangrijke randvoorwaarden zijn bijvoorbeeld nauwe samenwerking met de stagescholen en schoolpracticumdocenten en deskundigheidsontwikkeling bij de opleiders. Bij het laatste kan gedacht worden aan het leren hanteren van de twee besproken opleidingsdidactische principes, maar ook aan het werken aan verbreding van expertise. Immers, een inductieve manier van werken vereist dat de opleider behoorlijk flexibel is en verschillende didactische en onderwijskundige theorieën (zowel met een hoofdletter als met een kleine letter) achter de hand heeft, teneinde optimaal te kunnen inspelen op wat zich hier-en-nu in de groep aandient. Dit artikel is ons inziens met name relevant voor de huidige experimenten met de lio-stage. Enerzijds bieden de lio-experimenten prachtige mogelijkheden om theorie en praktijk meer te integreren, anderzijds vraagt dat van opleiders meer dan ooit om een inductieve aanpak. Immers, de directe, dagelijkse concerns van de lio's zijn vaak zo overheersend dat ze nauwelijks meer open staan voor opleidingsonderwijs dat niet direct bij hun concerns en hun eigen denken aansluit.

Referenties

- Créton, H. & Wubbels, Th. (1984). *Ordeproblemen bij beginnende leraren*. Utrecht: WCC (dissertatie)
- Dolk, M. (1997). *Onmiddellijk onderwijsgedrag; over denken en handelen van leraren in onmiddellijke onderwijssituaties*. Utrecht: WCC. (Dissertatie)
- Fuller, F.F. (1969). Concerns of teachers a developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6, p. 207-226.
- Korthagen, F.A.J. (1982). *Leren reflecteren als basis voor de lerarenopleiding, een model voor de opleiding van leraren, in het bijzonder wiskundeleraren*. 's-Gravenhage: Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs (dissertatie).
- Korthagen, F.A.J. (1992). Reflectie en de professionele ontwikkeling van leraren. *Pedagogische Studiën* 69 (2), p. 112-123.
- Korthagen, F.A.J. (1998). *Leraren leren leren, realistisch opleidingsonderwijs, geïnspireerd door Ph. A. Kohnstamm*. Amsterdam: Vossiuspers AUP.
- Tigchelaar, A. & Melief, K. Collegiaal ondersteund leren in de lio-stage: lio's leren elkaar

begeleiden. *VELON-Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 18 (3), p.27-32.

Van der Valk, A.E. (1994). Op weg naar een volwaardige inserviceopleiding voor eerstegraads docenten. *VELON-Tijdschrift voor Lerarenopleiders* 16(1), p. 4-14.

Watzlawick, P., Beavin, H. J., & Jackson, D. (1970) *De pragmatische aspecten van de menselijke communicatie*. Deventer: Van Loghum Slaterus.

Watzlawick, P., Weakland, J.H., & Fish, R. *Het kan anders*. Deventer: Van Loghum Slaterus.

Wubbels, Th. & Korthagen, F. (1995). Leren van de praktijk. *VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 16 (3), p. 50-61.