

# VERDIEPING AANBRENGEN IN HET UITWISSELEN VAN ERVARINGEN: HOE DOE JE DAT?

door ANKE TIGCHELAAR en FRED KORTHAGEN

*Welke opleider kent het niet: het fenomeen van de instituutsbijeenkomst over stage-ervaringen met een - eigenlijk altijd t  - grote groep studenten. En of de bijeenkomst nu tijdens of na de stage valt, steeds weer zit je als opleider met vragen als: hoe zorg ik ervoor dat ik recht doe aan alle verschillende ervaringen van studenten (zonder dat mij dat al te veel tijd kost) en hoe zorg ik er dan ook nog eens voor dat ik in diezelfde tijd verdieping in die ervaringen aanbreng? Een probleem is dat de studenten vaak blijven steken in uitwisselen.*

*Deze vragen vormen het centrale thema van dit artikel. In het eerste gedeelte behandelen we aan de hand van een voorbeeld enkele leertheoretische noties over het handelen van (beginnende) leraren in de klas, in het tweede gedeelte beschrijven we in samenhang met de theorie een drietal manieren van werken die wij in onze eigen praktijk tijdens instituutsbijeenkomsten gebruiken om verdieping aan te brengen in het uitwisselen van ervaringen.*

## Inleiding

We beginnen dit artikel met een voorbeeld uit onze eigen praktijk. In het onderstaande fragment is een opleider (deze opleider geeft onderwijs aan een heterogene groep van 25 studenten) aan het woord die twee collega's een vraag stelt over een instituutsbijeenkomst die hij gaat begeleiden:

### **Maandagmiddag 3 maart 2000**

*Ik ben bezig met de voorbereiding van aanstaande vrijdag. Ik wil met de studenten aan de slag rondom verschillende vormen van samenwerking in de klas. Dat onderwerp biedt me de ruimte om aan te sluiten bij de ervaringen die de studenten in de praktijk opgedaan hebben (ze zijn net terug van drie weken stage). Eerder in de opleiding hebben ze al aan dit thema gewerkt. Ze hebben toen met behulp van de werkvormen uit teamleren een aantal lessen ontworpen. Vrijdag wil ik aan de hand van hun ervaringen met die lessen daar enige achtergrondtheorie over samenwerken bij aanbieden. Ik heb voor hen een artikel gekopieerd met wat wetenschappelijke achtergronden over het effect van verschillende vormen van samenwerking. Het onderwerp gaat me aan het hart: ik vind het belangrijk dat ze in de opleiding veel over samenwerken leren; ik laat mijn studenten zelf ook altijd heel veel samenwerken, omdat ze daar in de praktijk van het studiehuis steeds meer mee te maken zullen krijgen. Maar eerlijk gezegd zie ik nogal tegen vrijdag op.*

*Ik denk bijvoorbeeld aan mijn geschiedenisstudenten, Maaike, Sander en Marieke, die tot*

*nu toe bij elke vorm van samenwerking tegen mij gezegd hebben "dat je daar toch niet zo veel van leert als van een goed verhaal, want zo deed hun eigen leraar geschiedenis dat ook en dat was een hele inspirerende man". Ook op hun stageschool, een degelijk gymnasium, wordt bijna niets gedaan aan samenwerken. Het is  f een verhaal houden  f een goede instructie geven en de leerlingen individueel aan het werk zetten met allerlei opdrachten. Met een beetje geluk hebben ze misschien iets met tweetallen gedaan, dat vervolgens natuurlijk alleen maar ellende heeft opgeleverd. Ik weet van Maaike zelfs al dat zij haar mooie voorbereiding rond 'in tweetallen elkaars antwoorden bespreken', in de klas toch gewoon weer heeft vervangen door een snelle frontale behandeling van de antwoorden. Ze durft het volgens mij gewoon nog niet.*

*Daarnaast heb ik dan te maken met Karin, Johan, Sietske, Huub en Heleen. Die hebben voor het eerst een aantal samenwerkingsoefeningen uitgetoetst en komen nu de echte praktijk tegen waar ze allerlei vragen over hebben. Karin klaagt bijvoorbeeld over het lawaai en de onrust die het samenwerken met zich meebrengt: de leerlingen zijn allemaal aan het praten en lopen even bij elkaar langs om te kijken. Johan weet zich geen raad met de onverwachte vragen en opmerkingen, zoals "Mogen we nu een interview af gaan nemen in het bejaardentehuis?" of "Dat stuk is van Fatima daar kunt u mij toch niet op beoordelen?"*

*En dan heb ik nog Marijke, Sofia en Ernst die niets liever doen dan al hun lessen vol stoppen met verschillende samenwerkingsopdrachten. Zij*

*zitten vol heel relevante vragen: hoe geef je zo'n opdracht nou nog beter vorm? Mag je de samenwerking in de beoordeling meetellen en hoe doe je dat dan? Wat doe je met groepjes die niet goed lopen? Wat doe je als een groepje echt veel eerder klaar is? Kun je een 10 geven voor een verslag dat misschien niet aan de eisen voldoet, maar waar ze vol enthousiasme aan hebben zitten werken?(...) Daar komt nog bij dat bij Marion in een van de klassen waar zij stage loopt een leerling is overleden na een verkeersongeluk.*

*Ik vertel dit allemaal zo uitgebreid omdat ik met de vraag zit hoe daarmee om te gaan. Hoe krijg ik die theorie, die ik toch kwijt wil, over tafel zonder dat het alleen maar een verhaal van mijn kant wordt met een paar mooie toepassingsopdrachten, die hopelijk bij een aantal studenten op niet teveel weerzin stuit en de ervaring leert dat zo'n aanpak bij een aantal studenten goed overkomt, maar dat ook een groot gedeelte vriendelijk luistert, maar inwendig afhaakt omdat de theorie niet past bij waar ze mee bezig zijn in hun klassen. En first things first natuurlijk: hun acute problemen houden hen veel meer bezig! Wat doe je toch met zo'n hoeveelheid aan verschillende ervaringen? Ik wil graag eens bespreken hoe jullie dat aanpakken.*

*“Vaak liggen aan gedragingen in onmiddellijke onderwijssituaties onbewuste processen ten grondslag”*

Voor veel opleiders is dit een bekende situatie. Je werkt met een behoorlijk grote groep studenten die inmiddels enige praktijkervaring hebben en je wilt een bepaald onderwerp aansnijden. Maar de ervaringen waar studenten mee binnenkomen, zijn heel erg divers. De opleider die hier aan het woord is uit twijfels over wat je in deze situatie met de 'klassieke', deductieve manier van werken bereikt, dat wil zeggen met een aanpak waarbij theorie behandeld wordt met het oog op toepassing in de praktijk (Korthagen, 1998a). Dat is een manier van werken die misschien in andere situaties functioneel is, maar die hier voor hem niet toereikend lijkt. In dit artikel gaan we in op de vraag hoe je als opleider in zo'n situatie op een meer inductieve manier kunt werken, dat wil zeggen voortbouwend op de ervaringen van studenten. Daartoe gaan we eerst in op een aantal achterliggende vragen: Wat is kenmerkend voor het handelen van leraren? Wat is

typerend voor de stage-ervaringen die studenten met zich meebrengen? Wat is daarvan de leertheoretische essentie?

## **Het handelen van leraren: onmiddellijk onderwijsgedrag**

Kenmerkend voor het beroep van leraar is dat leraren veelvuldig geconfronteerd worden met situaties waarin ze ogenblikkelijk moeten reageren. Dolk (1997) noemt dit onmiddellijke onderwijssituaties. Zulke situaties komen in het onderwijs veelvuldig voor. Leraren staan voor de taak om de hele dag door complexe beslissingen te nemen in weinig tijd. Onderzoek wijst zelfs uit dat leraren ongeveer iedere twee minuten interactieve beslissingen nemen, dat wil zeggen beslissingen die genomen worden tijdens de interactie met de klas (Clark en Peterson, 1986). In situaties waarin je direct moet reageren, en die zich ook nog in die frequentie aandienen, heb je als leraar niet de gelegenheid om bewust en weloverwogen beslissingen te nemen; je moet wat Dolk noemt onmiddellijk onderwijsgedrag vertonen.

Lesgeven is dus geen taak die je aan de hand van een aantal regeltjes of een vooraf gemaakt plan van aanpak zomaar tot een goed einde kunt brengen. Je kunt als leraar niet iedere situatie in een klas voorzien. En als zich een situatie voordoet die om een directe beslissing vraagt, kun je die niet eerst volledig onderzoeken, mogelijke alternatieven overwegen en vervolgens een keuze maken voor een handelswijze die in jouw ogen in die specifieke situatie de beste is. Je hebt daar als leraar doorgewoond de tijd niet voor. Het lijkt erop dat de studenten Karin, Johan, Sietske, Huub en Heleen uit het voorbeeld worstelen met vragen die met dit onmiddellijke onderwijsgedrag te maken hebben: hoe reageer je ter plekke in de klas op alle vragen en problemen die je van tevoren helemaal niet voorzien hebt?

## **Bewust en onbewust handelen**

In veel lessituaties worden leraren dus als het ware gedwongen tot onmiddellijk of direct handelen. Ze moeten ogenblikkelijke keuzes maken. Het zijn keuzes als: onderbreek ik mijn uitleg nu of ga ik verder? Reageer ik op de leerling die in zijn agenda zit te bladeren of niet? Ga ik eerst even voordoen hoe dit werkt, of laat ik ze het toch eerst zelf uitproberen? Veel van dit soort keuzes worden niet op basis van bewuste beslissingen genomen. Minder bewuste en spontane reacties bepalen een groot gedeelte van het onderwijsgedrag van een leraar. Yinger (1986) laat zien dat het

nemen van bewuste beslissingen hooguit een kwart van de gerapporteerde gedachten van een leraar in onderwijssituaties betreft. Vaak liggen aan gedragingen in onmiddellijke onderwijssituaties dus ook onbewuste processen ten grondslag.

Neem het voorbeeld van Maaïke, waarover in het citaat verteld wordt. In haar lesvoorbereiding heeft zij zich kennelijk voorgenomen om de leerlingen in tweetallen te laten werken, maar in de les heeft zij de beslissing genomen om het toch anders te doen en terug te vallen op een voor haar vertrouwde vorm: frontaal vragen behandelen. Een mogelijk onbewust proces bij Maaïke zou kunnen zijn dat zij geleid wordt door bepaalde gevoelens. Zij is bijvoorbeeld bang dat ze het overzicht verliest, of dat ze de klas niet meer stil kan krijgen. Het kan ook zijn dat vroegere ervaringen een rol spelen, situaties die zij als leerling kent met docenten waarbij samenwerken een welkome afwisseling was zonder enige consequentie, waar je niets van leerde. Een andere mogelijkheid is dat haar handelen onbewust wordt gestuurd door de onderliggende waarde 'in een goede les voert de docent het woord en luisteren de leerlingen, daar leer je van'.

Zulke onbewuste bronnen van het handelen worden ook wel 'Gestalts' genoemd (Korthagen, 1998a; Korthagen & Lagerwerf, 1996). Een Gestalt omvat de aan een bepaalde situatie gekoppelde behoeften, gevoelens, waarden, betekenisvolle ervaringen, kenniselementen en gedragstendensen. Het vormt een dynamisch geheel dat in een onderdeel van een seconde, tijdens een ervaring, een persoonlijk gekleurde betekenis oproept. Onderdeel van een Gestalt is de neiging om op een specifieke manier te reageren.

## Beginnende leraren en ervaren leraren

Ervaren leraren baseren hun handelen op een grote rijkdom aan ervaringen met onmiddellijke onderwijssituaties. Zij zullen niet zo gauw met het mogelijke gevoel van Maaïke zitten: iets niet doen omdat je bang bent dat je de klas niet stil kunt krijgen. Die grote rijkdom aan ervaringen maakt dat een aan een specifieke situatie gekoppelde Gestalt van een ervaren leraar, anders is dan een Gestalt van een beginnende leraar. Daardoor worden ook andere gedragstendensen opgeroepen.

Een ervaren leraar heeft meestal door de jaren heen meer stilgestaan bij de motieven voor zijn beslissingen in de klas. Zo'n leraar is zich bewuster geworden van de verschillende elementen van de eigen Gestalts, dus van de eraan ten grondslag liggende behoeften, gevoelens, waarden, etcetera. Vanuit theoretisch oogpunt spreken we hier van schematisering (Korthagen en Lagerwerf, 1996), dat wil zeggen dat de verschillende elementen van de Gestalts bewuster en duidelijker worden en dat hun onderlinge samenhang ook

helder wordt. Bij het laatste kan men bijvoorbeeld denken aan het feit dat ervaren leraren vaak beter doorzien hoe hun gedragstendensen beïnvloed worden door eerdere ervaringen of door hun gevoelens over leerlingen. De beslissingen van ervaren leraren zijn derhalve meer bereflecteerd; misschien niet altijd tijdens het handelen zelf, maar op zijn minst in een eerdere situatie.

Het handelen van ervaren leraren is dus gebaseerd op wat we noemen praktische kennis of praktijkkennis (Fenstermacher, 1994; Meijer, 1999; Verloop, 1992). Het is kennis die ze in de loop van de jaren ontwikkeld hebben door gewoon les te geven, tijdens de les geconfronteerd te worden met onverwachte situaties, onmiddellijk te (moeten) handelen en achteraf na te denken over vragen als: wat was het effect, wat werkte wel, wat werkte niet, wat zou ik een volgende keer hetzelfde of anders doen, etcetera. Op grond van dit soort ervaringen formuleren leraren vaak kleine praktische vuistregels die voor hen in een gegeven situatie werken. Voorbeelden van dergelijke vuistregels zijn:

- Samenwerken moeten leerlingen leren. Als leerlingen samenwerken aan een opdracht, betekent dat niet dat je je krantje kunt gaan lezen, je zult juist heel actief moeten begeleiden.
- Als leerlingen boos op je worden, ga dan niet direct mee in de woede, maar onderzoek eerst precies waar de leerling zo boos van wordt.
- Als leerlingen iets niet begrijpen, ga dan niet meteen opnieuw uitleggen, maar kijk even precies wat die leerling niet snapt.
- Een goed antwoord hoeft nog niet te betekenen dat de stof begrepen is; check dus altijd even hoe leerlingen aan een antwoord komen.

De geldigheid van praktische kennis is beperkt tot de situatie of de context waarin de gebeurtenis zich voordoet. Praktische kennis heeft dus in het algemeen betrekking op manieren om iets te doen en het juiste moment of de juiste plaats om dat te doen.

Kenmerkend voor studenten op de lerarenopleiding en voor beginnende leraren is natuurlijk dat zij weinig tot geen praktische kennis hebben en dat de weinige praktische kennis die ze bezitten, vaak ontwikkeld is op basis van ervaringen of observaties die ze in de tijd dat ze leerling waren opgedaan hebben. Hun praktische kennis is dus beperkt en is daarbij vaak gekleurd door een ander waarnemingsperspectief, het perspectief van de leerlingervaring.

## Reflecteren

Een van de manieren voor opleiders om met beginnende leraren te werken aan het ontwikkelen van praktijkkennis, is reflectie. Door het achteraf achterha-

len welk concreet (onmiddellijk) onderwijsgedrag je in bepaalde situaties vertoonde en te onderzoeken wat werkte en wat niet en waarom het werkte of niet werkte, ontwikkel je een breder repertoire aan (onmiddellijk) onderwijsgedrag en kun je eigen vuistregels vormen. Op veel lerarenopleidingen wordt in dit kader gewerkt met een fasenmodel voor reflectie (Korthagen, 1998b). Dit model biedt aanknopingspunten voor reflectie. De studenten worden zich achteraf in de eerste fase bewust van het feitelijke (onmiddellijke) onderwijsgedrag dat zij in een bepaalde lessituatie vertoonden. In een volgende fase wordt gewerkt aan verdere bewustwording: wat waren essentiële aspecten in die situatie? In de fase daarna wordt gekeken naar wat mogelijke alternatieven zijn die in de situatie bruikbaar zijn.

Opleiders weten echter dat alleen reflectie achteraf niet altijd toereikend is om te achterhalen waarom beginnende leraren bepaald onderwijsgedrag vertonen. Zij constateren soms verschillen tussen de daadwerkelijke oorzaken van gedrag en de gedachten die een student daarover achteraf als verklaring voor het eigen gedrag noemt. De student bijvoorbeeld, die in zijn les een leerling drie keer waarschuwt dat hij hem eruit gaat sturen na drie keer waarschuwen, en dat vervolgens niet doet. Deze student zegt achteraf, nadat de situatie in kaart gebracht is, dat het vergrijp hem gewoon niet genoeg irriteerde om de leerling er daadwerkelijk uit te sturen. De begeleider echter zit met het idee dat de werkelijke oorzaak is dat de student de leerling er niet uit durfde te sturen. Onbewuste processen zouden hieraan ten grondslag kunnen liggen.

## Een dilemma en hoe daarmee om te gaan

Het zal duidelijk zijn dat de kunst van het opleiden van studenten aan de lerarenopleiding is studenten te helpen bij het ontwikkelen van praktische kennis die enerzijds verantwoord is in termen van theorie, terwijl anderzijds rekening gehouden wordt met de al aanwezige Gestalts die studenten hebben. In essentie zit de opleider uit het hierboven beschreven voorbeeld met het dilemma: hoe geef ik mijn onderwijs vorm, als ik daarbij graag gebruik maak van nuttige theorie, maar ook weet dat het handelen van mijn studenten niet alleen geleid worden door bewuste beslissingen op basis van theorie, maar ook door onbewuste processen?

We beschrijven hier drie manieren van werken die mogelijk zijn bij dit dilemma:

- a het bewust maken van al aanwezige Gestalts;
- b werken met recente ervaringen en Gestalts die zich aan het vormen zijn;
- c het creëren van nieuwe ervaringen.

## Het bewust maken van al aanwezige Gestalts (a)

Een van de eerste aanknopingspunten om onmiddellijk onderwijsgedrag te (kunnen) beïnvloeden, is werken aan de bewustwording van elementen van oude Gestalts door studenten te vragen naar eerdere, vroegere ervaringen en een koppeling te maken met hun huidige ervaringen en handelen in de klas.

Een oefening die wij hierbij in de opleiding gebruiken is "De ideale begeleider". De oefening is gericht op de bewustwording van betekenisvolle 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. 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?

Een tweede manier van werken met eerdere ervaringen is werken met de leerlingervaringen die de studenten hebben, bijvoorbeeld op het gebied van samenwerken. We geven een voorbeeld van dit type oefening uit de praktijk:

*Opleider: vandaag gaan we het hebben over verschillende vormen van samenwerken. Ik wil met jullie graag starten met de volgende vraag: In welke samenwerkingssituatie ben je ooit heel tevreden geweest als leerling of als student? Een situatie waarvan je dacht: ja, zo moet het, dit is prima. Schrijf voor jezelf even een aantal kernwoorden op, die voor jou belangrijk waren voor dat succes.*

(In een woordweb verschijnen op het bord de volgende noties: resultaat, goed overleg, goede verdeling, juiste begeleiding op het juiste moment, eigen tempo, samen creatief, effectief, individuele en gemeenschappelijke verantwoordelijkheid, duidelijke taken, goede rolverdeling, en dergelijke.)

*Opleider: je zou kunnen zeggen dat jullie heel veel elementen genoemd hebben die leerlingen van je klas ook zouden noemen als je hen zou vragen naar hun ervaringen met samenwerken. Als je nou kijkt naar een moment in je les dat leerlingen aan het samenwerken waren, welke van de elementen komen dan terug?*

*Bijvoorbeeld: wat doe jij om ervoor te zorgen dat leerlingen een bepaald resultaat bereiken? Wat noem jij goed overleg? Hoe weten de leerlingen wat goed overleg is, etc. Neem met elkaar eens een paar van deze kernwoorden onder de loep.*

Het doel van deze activiteit is om tot schematisering te komen: bewustwording en verfijning van de reeds aanwezige Gestalts. Later geeft de opleider nog de volgende opdracht:

*Opleider: Ik geef je nu vier principes uit de theorie over samenwerkend leren (geeft een korte uitleg aan de hand van een transparant [zie kader]). Kun je één van die principes, of misschien wel meer herkennen in wat je nu net besproken hebt?*

**(hand out)**

**Samenwerkend leren**

*Vuistregeltjes bij de voorbereiding van je les. Hieronder beschrijven we vier vuistregels die je kunt gebruiken als je een les voorbereidt of geeft waarin je de leerlingen wilt laten samenwerken.*

**1. Twee weten meer dan één**

*Dit vuistregeltje gaat over een van de belangrijkste principes van samenwerkingsopdrachten: het principe van de onderlinge positieve afhankelijkheid. Het principe zegt het volgende: zorg ervoor dat de samenwerkingsopdracht die je ontwerpt, zo is samengesteld dat de leerlingen bij het uitvoeren van hun taak elkaar ook echt nodig hebben.*

**2. Het geheel is meer dan de som der delen**

*In samenwerkingsopdrachten werken leerlingen meestal toe naar een concreet product. Dit vuistregeltje is een variant op het principe van de positieve afhankelijkheid. Om te voorkomen dat samenwerken niet meer is dan taken verdelen, individueel uitwerken en 'aan elkaar plakken' is, zul je in je opdracht duidelijk gemeenschappelijke (overleg)elementen in moeten bouwen.*

**3. Proces en product**

*Samen werken is meer dan alleen maar met elkaar aan het werk zijn rondom een bepaalde inhoud of lesstof en toewerken naar een mooi product. Je wilt als leraar je leerlingen ook samenwerkingsvaardigheden leren, je wilt ze dingen meegeven op het gebied van met elkaar overleggen en naar elkaar luisteren. Op welk moment van de les of van de opdracht besteed je aandacht aan dat soort (proces)-vaardigheden? Wat zeg jij eigenlijk aan je*

*leerlingen over 'de weg naar het product toe'? En toets je die weg ook?*

**4. Corresponderende verwachtingen**

*Sommige leraren, en ook wel leerlingen, denken dat samenwerkingslessen betekenen dat de leraar niets te doen heeft. Niets is minder waar! Je hebt een heleboel te doen: vragen beantwoorden, leerlingen op weg helpen, iets uitleggen, groepjes stimuleren, onderhandelen, conflictjes hanteren, enzovoort. De belangrijkste vraag bij dit vuistregeltje is: Weten jij en de leerlingen wat jullie van elkaar mogen verwachten op dit terrein, tijdens samenwerkingslessen?*

Natuurlijk zijn er nog veel meer vuistregeltjes te bedenken. Misschien heb je er zelf inmiddels ook al een paar. Zet ze dan alsjeblieft op WEB-CT. Als je meer wilt weten over samenwerken in een les, dan adviseren we je de volgende twee boeken, waarin de theorie over samenwerken aan de hand van leuke praktijkvoorbeelden wordt beschreven:

- Ebben, S., Ettekoven, S. & Van Rooijen, J. (1997), *Samenwerkend leren; praktijkboek*. Groningen, Wolters Noordhoff.

- Haenen, J. & Haitink, A. (red.) (1998), *teamleren op school en in de klas*. Leiden, Spruyt, van Mantgem & De Does.

*Door deze activiteit worden de bereflecteerde Gestalts verbonden met theorie. De bijeenkomst eindigt met de stap naar een voornemen:*

*Opleider: kun je een voornemen formuleren?*

**Werken met recente ervaringen en Gestalts die zich aan het vormen zijn (b)**

Karin, uit het eerste voorbeeld, heeft een recente ervaring met een samenwerkingsles opgedaan en klaagt over de onrust die samenwerken veroorzaakt. Het zou kunnen zijn dat zij in haar waarnemingen aan het worstelen is met wat in de Gestalttheorie het principe van de voorgrond en de achtergrond genoemd wordt. In de beschreven situatie is er sprake van leerlingen die met elkaar praten en die rondlopen. Voor de ene waarnemer zal dit een situatie zijn die zich kenmerkt door een enthousiaste werksfeer, een ander (Karin in dit geval) zal dezelfde situatie typeren als onrustig en onoverzichtelijk. Het verschil wordt bepaald door datgene wat ieder in de specifieke situatie en vanuit zijn persoonlijke voorgeschiedenis op de voorgrond plaatst. Anders gezegd, Gestalts kleuren de

waarneming. Zo kan Karins angst dat ze de controle over de klas zou kunnen verliezen, maken dat ze vooral onrust waarneemt.

Theoretisch gezien kunnen er op dit moment twee dingen gebeuren. Een mogelijkheid is dat de waargenomen situatie van onrust verankerd wordt in haar Gestalt: er blijft - misschien onbewust - iets bij Karin hangen als 'samenwerken van leerlingen is niet goed voor het werkklimaat in de klas' en dat zal haar toekomstige beslissingen beïnvloeden. Een tweede mogelijkheid is echter dat Karin de situatie op basis van bijvoorbeeld eigen reflectie, gesprekken of observaties door anderen gaat reframen (Schön, 1987), dat wil zeggen: concluderen dat de door haar waargenomen onrust eigenlijk een vruchtbaar werkklimaat is.

*“Door met recente ervaringen te werken, kun je als opleider (elementen van) een ongewenste Gestalt helpen reframen of elementen van een gewenste Gestalt doen verankeren”*

Door met recente ervaringen te werken, kun je als opleider dus (elementen van) een ongewenste Gestalt helpen reframen of elementen van een gewenste Gestalt doen verankeren. Wubbels, Korthagen en Tigcheelaar (1999) beschrijven het VESIt-model als hulpmiddel bij het werken met ervaringen (zie voor een uitgebreidere bespreking Korthagen e.a., 2001, p. 147-159). Zij maken een onderscheid tussen verschillende fasen in een instituuetsbijeenkomst waarin met ervaringen gewerkt wordt: Voorstructureren, Ervaringen uitwisselen, Structureren, Inzoomen en theorie toevoegen. Voor het werken met recente ervaringen is de fase van het voorstructureren van groot belang. In die fase richt je de aandacht van de studenten op een bepaald aspect in hun eigen ervaringen, waar je vervolgens in de bijeenkomst het accent op wilt leggen (op wilt inzoomen) en theorie aan toe wilt voegen.

We geven hier drie voorbeelden van voorstructureeringsopdrachten die studenten ter voorbereiding van een instituuetsbijeenkomst bij ons krijgen. De studenten maken daarbij gebruik van WEB-CT.

#### Voorbeeld 1

##### **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 zijn we benieuwd of het ook gelukt is om er iets mee te doen. Beschrijf op de discussiepagina van WEB-CT ter*

*voorbereiding op de komende bijeenkomst twee situaties op het gebied van samenwerken in de klas: één waar je tevreden over was en één waar je ontevreden over was. Beschrijf de situaties zo precies en concreet mogelijk: wat deden de leerlingen, wat deed jij? Schrijf daarnaast een reactie op de inbreng van twee anderen in de groep. Tijdens de bijeenkomst zullen we onder andere werken aan belemmerende en bevorderende factoren in de samenwerking. Nog niet gelukt om iets uit te proberen? Probeer dan aan te geven wat je wilde proberen, maar waar je in de praktijk tegenaan liep.*

#### Voorbeeld 2

##### **Groepje hopeloos**

*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. Ervaren leraren weten dat sommige leerlingen met samenwerkingsopdrachten minder uit de voeten kunnen, dat heb je misschien ook al wel gemerkt! Zo'n groepje dat direct al zegt: we doen het thuis wel; of: we hebben de taken verdeeld en zijn nu ieder voor onszelf aan het werk; of: Jan Lodewijk loopt steeds achter, daar kunnen we niet op wachten... Probeer in de les dat groepje eens 2x5 minuten te observeren: Wat doen ze precies; wat zeggen ze? Waar en wanneer zou jij als leraar-begeleider 'in kunnen grijpen' en hoe? Misschien heb je dat ook wel gedaan. Beschrijf dan je eigen handelen en de woorden die je gebruikt. Geef daarnaast een reactie op twee anderen uit de groep. Tijdens de bijeenkomst zullen we onder andere een aantal van jullie eigen situaties uitspelen en proberen om met elkaar vuistregels te formuleren die je in de praktijk kunt gebruiken bij het ingrijpen in moeilijke groepjes. Nog niet gelukt om iets uit te proberen? Probeer dan aan te geven wat je wilde proberen, maar waar je in de praktijk tegenaan liep.*

#### Voorbeeld 3

##### **Samenwerken? Hoe doe je dat eigenlijk?**

*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. Neem na de les een kwartiertje de tijd om voor jezelf terug te blikken op (een van) je samenwerkingsles(sen).*

1. Hoe liep het?
2. Wat viel je concreet op aan het gedrag van de leerlingen tijdens het samenwerken?

3. *Wat was belangrijk voor jou in die les?*

4. *Stel je voor dat je de komende les aan het begin vijf minuten zou nemen om de leerlingen iets te vertellen over wat je opgevallen is over hun gedrag in het samenwerken. Wat zou je dan kunnen melden aan positieve dingen? Welk verbeterpunt zou je noemen?*

*Tijdens de bijeenkomst zullen we onder andere werken aan je eigen verwachtingen op het gebied van samenwerkende leerlingen en handige formuleringen om die verwachtingen met leerlingen te bespreken.*

*Nog niet gelukt om iets uit te proberen? Probeer dan aan te geven wat je wilde proberen, maar waar je in de praktijk tegenaan liep.*

In de fase van het voorstructureren is het de kunst om de volgende principes (ARS) in het achterhoofd te hebben:

- **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'.
- **Reflectie**  
Probeer de individuele reflectie te bevorderen door gebruik te maken van de verschillende fasen van het reflectiemodel (terugblikken, essentie benoemen en alternatieven formuleren) en de studenten daarbij te helpen om zo concreet mogelijk te zijn.
- **Samen leren**  
De mogelijkheden tot reframen en verankeren worden groter naarmate de studenten ook daadwerkelijk van elkaars (nieuwe) inzichten en ervaringen kunnen leren.

### **Het creëren van nieuwe ervaringen (c)**

Natuurlijk komt het in de opleiding ook geregeld voor dat studenten in een praktijksituatie zitten waarin ze geen ervaring op (kunnen) doen met elementen die

vanuit het perspectief van de opleiding relevant zijn. Mogelijk speelt dat in de praktijksituatie van Maaïke, Sander en Marieke. 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 soort praktijkervaring op kunt laten doen. Op die manier werk je aan het verrijken van elementen van de Gestalts van studenten of aan de mogelijkheid van reframing. We beschrijven hier kort vier voorbeelden van dergelijke aanpakjes uit onze opleidingspraktijk.

1. Een kleine samenwerkingsopdracht aan studenten geven. De opleider begeleidt die en schrijft op flap (onzichtbaar tijdens samenwerking) de keuzes die hij/zij maakt; achteraf expliciteren en bediscussiëren.
2. Idem, maar dan bij elk groepje stil leggen en het groepje zelf laten expliciteren wat goed gaat en wat niet goed gaat, en wat men nu zou willen van de begeleider.
3. Video laten zien van (een onderdeel van) een samenwerkingsles van een ervaren docent. De studenten observeren het gedrag van docent.
4. Idem, observeren op leerlinggedrag.

### **Slot**

In deze bijdrage hebben we geprobeerd om een verbinding te leggen tussen een aantal aspecten uit de theorie over het handelen (en leren) van leraren en het werken met ervaringen van studenten in de lerarenopleiding. Het moge duidelijk zijn dat in de beschrijving van de verschillende mogelijke aanpakken geen hiërarchische ordening zit. De ene is niet beter dan de andere. Afhankelijk van de groep en de specifieke situatie zul je als opleider steeds andere keuzes maken in je aanpak. De verschillende aanpakken zijn ook tijdens een instituutsbijeenkomst te combineren. Het verdient aanbeveling om als opleider steeds weer te zoeken naar een goede mix!

### **Literatuur**

- Clark, C. & Peterson, P. (1986). 'Rhythms in teaching: The narrative study of teachers' personal practice knowledge of classrooms'. *Teaching and Teacher Education*, 2(4); pp.377-387.
- Dolk, M. (1997). *Onmiddellijk onderwijsgedrag: Over denken en handelen van leraren in onmiddellijke onderwijssituaties*. IVLOS, Utrecht: WCC.
- Fenstermacher, G.D. (1994). 'The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching'. In: L. Darling-Hammond (Ed.). *Review of Research in Education*, 20; pp. 3-56.
- Haenen, J. & Haitink, A. (red.) (1998). *Teamleren op school en in de klas*. Leiden, Spruyt, van Mantgem & De Does.
- Korthagen, F.A.J. (1998a). *Leraren leren leren, realistisch opleidingsonderwijs, geïnspireerd door Ph. A. Kohnstamm* (oratie). Amsterdam: Vossiuspers AUP.

- Korthagen, F. (1998b). 'Leren reflecteren: Naar systematiek in het leren van je werk als docent'. In: L. Fonderie & J. Hendriksen (Red.), *Begeleiden van docenten: Reflectie als basis voor de professionele ontwikkeling in het onderwijs* (pp. 43-56). Baarn: Nelissen.
- Korthagen, F.A.J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Korthagen, F. & Lagerwerf, B. (1996). 'Reframing the relationship between teacher thinking and teacher behaviour: Levels in learning about teaching'. In: *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 2(2); pp.161-190.
- Meijer, P. (1999). *Teachers' practical knowledge; teaching reading comprehension in secondary education*. Academisch proefschrift. Universiteit Leiden: ICLON.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Verloop, N. (1992). 'Praktijkkennis van docenten: een blinde vlek in de onderwijskunde'. In: *Pedagogische Studietoën*, 69(9); pp.410-423.
- Wubbels, T., Korthagen, F., & Tigchelaar, A. (1999). Aansluiten bij dio's: Op zoek naar de plek waar de energie zit. In: *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 20(3); pp.12-18.
- Yinger, R.J. (1986), 'Examining thought in action: A theoretical and methodological critique of research on interactive teaching'. In: *Teaching & Teacher Education*, 2(3); pp.263-282.

**Over de auteurs:**

*Anke Tigchelaar* is opleider en trainer bij de lerarenopleiding van het IVLOS, aan de Universiteit Utrecht. In die opleiding begeleidt zij dit jaar de zij-instromers in de groep Op Maat. Daarnaast is zij op het IVLOS werkzaam binnen het team Opleidingen voor Opleiders (OvO). Voor OvO verzorgt zij de opleiding voor Algemeen Praktijkbegeleiders voor opleiders in de school. Daarnaast geeft zij op verschillende lerarenopleidingen trainingen op het gebied van begeleidingsvaardigheden en opleidingsdidactiek.

*Fred Korthagen* is bijzonder hoogleraar aan de Universiteit van Utrecht in de didactiek van het opleiden van leraren. Bij het IVLOS geeft hij leiding aan onderzoek en het opleidingsonderwijs. Daarnaast werkt ook hij in het OvO-team. Hij verzorgt in dat kader bijvoorbeeld een expert-cursus 'Praktijkgericht Opleiden en Begeleiden' voor ervaren opleiders.

**Adres:**

IVLOS, Universiteit van Utrecht  
 Postbus 80127  
 3508 TC UTRECHT  
 E-mail a.tigchelaar@ivlos.uu.nl  
 f.korthagen@ivlos.uu.nl