



Fig. 1 Beide zijden van de koppelkaart

Het instrument “**de koppelkaart**” (fig. 1) is het product van een ontwerponderzoek in het kader van de masterstudie “Leren en Innoveren”. Onderzoeksvraag: hoe kan de schoolopleider de student ondersteunen bij het maken van de koppeling theorie en praktijk in de dagelijkse praktijk van het werkplek?

De **koppelkaart** (fig.1) is gebaseerd op drie theorieën in relatie tot reflectiegesprekken:

1. De leeracyclus van Kolb (1984) (Donk & Lanen, 2009), hierin is de praktijkervaring leidend.
2. De reflectiespiraal van Korthagen (1982,1996) (Lagerwerf & Korthagen, 2006), een model om gestructureerd na te denken over de eigen ervaringen, met het oog op het verbeteren en doorontwikkelen van het eigen handelen.
3. De fasering van reflectiegesprekken van Geldens (Geldens, 2007), waarbij de doorgaande lijn in het leren van de lerende (Geldens, 2007, p. 230) expliciet aan bod komt, met name in de terugkom- en afsprakenfase.

Op basis van deze drie theorieën is een **nieuw model** samengesteld. Het instrument wordt ingezet ter ondersteuning van de balans theorie en praktijk en de doorgaande leerlijn, die door Geldens worden benoemd als kenmerken van een krachtige werkplekleeromgeving (Geldens, 2007, p. 170).

De **koppelkaart** (fig. 1) wordt als instrument ingezet bij reflectiegesprekken (of mentorgesprekken / begeleidingsgesprekken) tussen lerenden en begeleiders en stuurt op het koppelen van een aantal aspecten om het leren van het reflectiegesprek zo optimaal mogelijk te realiseren:

1. De koppelkaart wordt zowel door de lerende als door de begeleider ingezet.
2. De leidende vragen (Janssen-Noordman & Merrienboer, 2009) sturen de aandacht op de koppeling van de praktijkervaring aan de theorie en vice versa in de reflectiegesprekken.
3. De verschillende gespreksstrategieën (blauwe en rode zijde van de kaart, fig. 1) koppelen het accent op leren vanuit de theorie (voorbereid leerdoel ) aan het accent op leren vanuit een praktijkervaring.
4. De fasering is gebaseerd op de gespreksfasen van Geldens(2007) voor de blauwe kaart en van Kolb (1984) en Korthagen (1982, 1996) voor de rode kaart. Het doorlopen van de verschillende gespreksfasen is van betekenis voor de kwaliteit van het reflectiegesprek en daarmee gekoppeld aan het leren van de lerende (Geldens, 2007).

1.De **koppelkaart** wordt door zowel de lerende als de begeleider ingezet, **koppelt daarmee het perspectief van de begeleider aan het perspectief van de lerende**. Zowel de begeleider (sturing) als de lerende (zelfsturing) kan vanuit de opgedane (en geobserveerde en/of gelezen) praktijkervaring een beargumenteerde voorkeur aangeven voor een van beide gespreksstrategieën. Samen wordt besloten welke strategie (eerst) en daarmee welke ervaring(en) en welk(e) leerdoel(en) onderwerp van gesprek zijn. Het reflectiegesprek wordt door zowel lerende als begeleider voorbereid vanuit dezelfde fasestructurering, het goed doorlopen van de verschillende fasen van het gesprek is hiermee een gezamenlijke verantwoordelijkheid. Inhoudelijk zijn beiden door de leidende vragen gefocust op de koppeling theorie en praktijk en het leren van de lerende.

2. De **leidende vragen** sturen de aandacht op **de koppeling van de praktijkervaring aan de theorie en vice versa** tijdens de reflectiegesprekken in de dagelijkse praktijk van het werkplekleren. Leidende vragen nodigen uit tot kritisch denken en analyseren van relaties, de vragende strategie stimuleert het activeren van voorkennis (Janssen-Noordman & Merrienboer, 2009, pp. 82,83). Vragende uitspraken van de begeleider bieden meer ruimte voor zelfsturing en reflectie dan stellende uitspraken (Geldens, 2007, p. 149). De inhoud van de vragen stuurt op het leggen van de relatie tussen theorie en praktijk en het optimaal benutten van theorie bij het vergroten van het handelingsrepertoire in de dagelijkse praktijk van het werkplekleren. De lerende moet de relatie tussen het handelen in de praktijk en de theorie expliciteren. De pendel tussen praktijk en theorie is van belang voor het leren van de aanstaande leraar (Geldens, 2007, p. 230). De vragen zijn tevens gericht op het leren van de (aanstaande) docent, het 2<sup>e</sup> orde leren (Geldens, 2007) .<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Het leren van de leerling is in dit verband 1e orde leren.

3. De koppelkaart kent **twee verschillende gespreksstrategieën**:

- a. start vanuit een voorbereid leerdoel (de blauwe zijde) en
- b. start vanuit een praktijkervaring (of gebeurtenis, incident; de rode zijde)

Deze gespreksstrategieën **koppelen de doorgaande leerlijn van de lerende en het leren vanuit de theorie** (die accent krijgen bij start vanuit voorbereid leerdoel) **aan het leren vanuit een praktijkervaring** (die accent krijgt bij start vanuit praktijkervaring).

De gespreksstrategie waarbij het voorbereide leerdoel onderwerp van het reflectiegesprek is, legt het accent op leren vanuit de theorie, de doorgaande leerlijn en de leerdoelen van de lerende uit zijn POP (en het eventueel bijstellen van het POP). In de dagelijkse praktijk van het werkplekleren kunnen zich ontwikkelingen of incidenten<sup>2</sup> voordoen, waardoor het oorspronkelijk voorbereide leerdoel niet (of minder) aan bod komt en er eerst aandacht moet zijn voor een ander leerdoel. Ook kan een incident of gebeurtenis positief belangrijk zijn voor de ontwikkeling van de lerende en verdient deze aandacht in het kader van benoemen van kwaliteit, elaboreren en transfer. Door het **inzetten van beide gespreksstrategieën** kan de **balans** gezocht worden tussen aan de ene kant het belang van de doorgaande leerlijn van de lerende en het leren vanuit de theorie en aan de andere kant de aandacht voor leerdoelen voortkomend uit een praktijkervaring of incident. In de reflectiegesprekken kan de ene keer gekozen worden voor starten vanuit het voorbereide leerdoel en de andere keer voor starten vanuit een praktijkervaring. Ook kunnen beide binnen één gesprek aan de orde komen. Bijvoorbeeld na het doorlopen van de fasen van het gesprek in het kader van het voorbereide leerdoel, nog terugkomen op een ervaring die van belang is voor de lerende of aanleiding is tot een nieuw leerdoel. Of eerst ruimte nemen om een praktijkervaring te bespreken en daarna ook het oorspronkelijk geplande leerdoel als onderwerp te nemen. Bewust inzetten van beide strategieën kan voorkomen dat alleen incidenten leidend zijn als onderwerp van gesprek, waardoor de doorgaande leerlijn van het leren van de lerende in het gedrang komt (Geldens, 2007) en aan de andere kant doet het recht aan de praktijkervaring die aanleiding is tot het (nieuwe) leerdoel (Korthagen, 1982, 1996). Verschillende strategieën van theorie en praktijk koppelen inzetten, bevordert het transfervermogen (Janssen-Noordman & Merrienboer, 2009, p. 311).

4. De **fasering** is gebaseerd op de gespreksfasen van Geldens (2007) voor de blauwe kaart en van Kolb (1984) en Korthagen (1982, 1996) voor de rode kaart. Het volgen van de fasering **stuurt op het doorlopen van de verschillende fasen van een reflectiegesprek**. Deze fasen zijn van betekenis voor de kwaliteit van het gesprek en daarmee randvoorwaardelijk voor en **gekoppeld aan het leren van de lerende** en de inhoudelijke kwaliteit van het reflectiegesprek (Geldens, 2007).

Wilma Weekenstroo

Schoolspecialist Opleiden

Projectleider Academische Opleidingschool Het Assink Lyceum

[w.weenenstroo@hetassink.nl](mailto:w.weenenstroo@hetassink.nl)

---

<sup>2</sup> Incident: een praktijkervaring waarop je je(theoretisch) niet hebt voorbereid.