

DRIE CONCEPTIES VAN OPLEIDEN

Allen die te maken hebben met de opzet van trainingen en opleidingen of de inrichting en vernieuwing van onderwijs, komen - als ze niet al te oppervlakkig te werk gaan - terecht bij een fundamenteel dilemma. Dat kan er toe leiden, dat bepaalde grondopvattingen over de wijze van opleiden met elkaar in botsing komen.

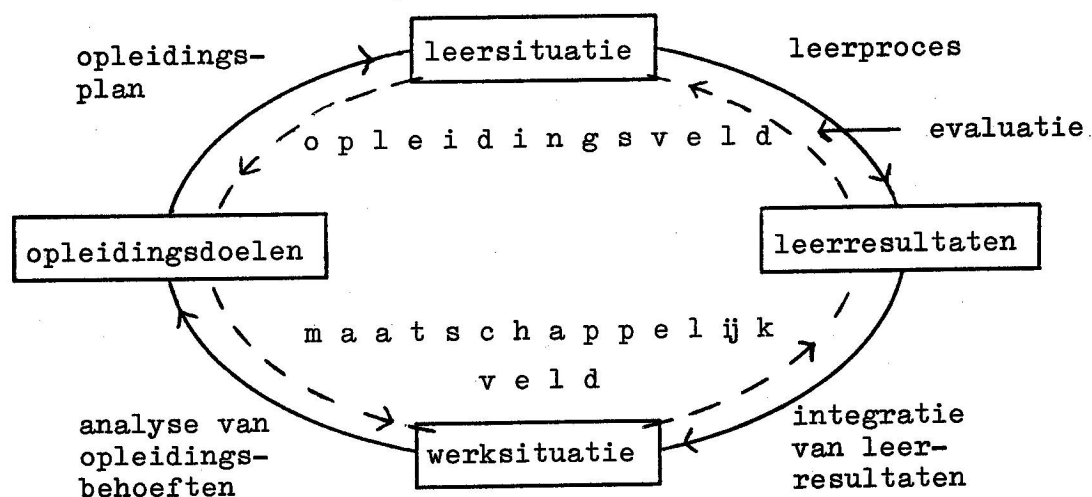
Deze kwestie willen we trachten te verduidelijken door drie mogelijke concepties van opleiden te karakteriseren en met elkaar te vergelijken.★)

1. Een model van opleiden en leren

Voor een goed begrip van het volgende geven we hier verkort een "opleidingsmodel" weer, dat aan de gebruikte begrippen ten grondslag ligt.

Dit model is ontwikkeld, om het veld van activiteiten en problemen die men als opleider tegenkomt, in kaart te brengen.

1.1 Onderstaand schema geeft het in globale vorm weer.



Twee gebieden worden met elkaar in verband gebracht: dat waarin het leren en opleiden plaatsvindt - het "opleidingsveld" (of "leergebied") - en dat waarvoor het plaatsvindt - het "maatschappelijk veld" (of "werkgebied").

★) Het volgende is een onderdeel van een uitvoeriger syllabus van het NPI over "opleiden en leren".

Het bovenste deel laat het gebeuren van de opleiding zien vanaf het begin, n.l. het stellen van opleidingsdoelen tot aan het einde: het bereiken van leerresultaten. Het onderste deel geeft aan wat er gebeuren moet om de verbinding tot de werksituatie (of leefsituatie) te leggen. Voor ons is het voldoende het gebied van het opleiden en leren, dat in de bovenste helft plaatsvindt, iets nader te bezien.

1.2 De weg van opleidingsdoel tot leerresultaat

Zin van alle leren is, dat iemand er iets nieuws door verworft (kennis, inzicht, vaardigheid, enz.). We noemen dit het leerresultaat of "eindgedrag". Alle activiteiten van opleider en cursist zijn gericht op en ontleen hun zin aan het bereiken van bepaalde leerresultaten.

Hoe komt een leerresultaat tot stand?

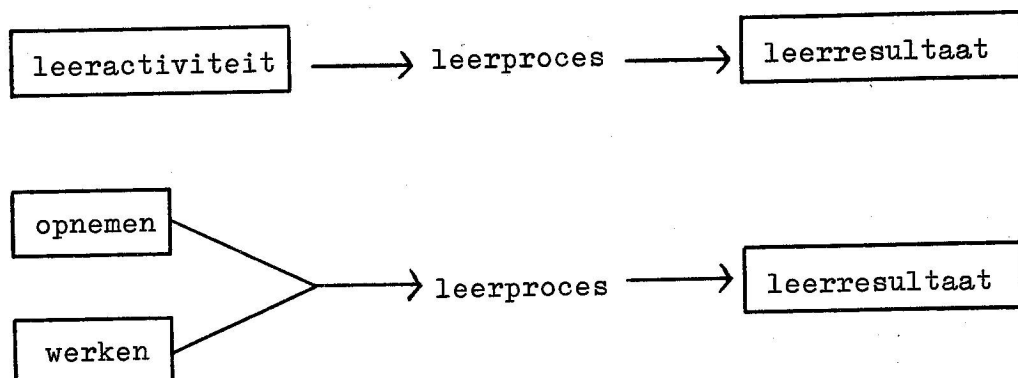
In de eerste plaats moet de cursist een (gerichte) activiteit uitoefenen, b.v. lezen, luisteren, denken, proberen, oefenen, discussiëren, enz. Dit vatten we samen als: leeractiviteiten.

Daaraan zijn twee kanten te onderscheiden:

een actieve en een passieve. De actieve is: intentioneel (d.w.z. bewust, opzettelijk, doelgericht) leren of werken (met een leerdoel - niet een productiedoel).

De passieve is: waarnemen, zich openstellen en daardoor iets opnemen.

Leerresultaten zijn echter niet onmiddellijk aanwezig, wanneer we een leeractiviteit verrichten. Er gaat een korte of langere tijd overheen, totdat een resultaat is bereikt. Wat in de mens tussen leeractiviteit en leerresultaat plaatsvindt, noemen we het leerproces, een proces van verandering, dat gedeeltelijk onbewust verloopt. Dit kan worden samengevat in een schema, dat het verloop van het leren weergeeft:



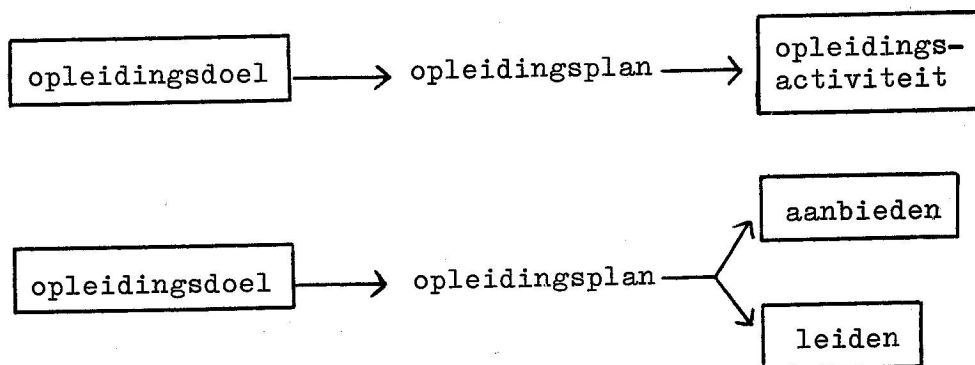
Welke activiteiten moet nu de opleider ontplooiën, zodat anderen iets kunnen leren?

In de eerste plaats moet hij weten, wat er met de opleiding bereikt moet worden, welke leerresultaten worden nagestreefd. Dus vinden en vaststellen van opleidingsdoelen. Voor zover de lerende zich met deze doelen identificeert of ze zichzelf stelt, spreken we van leerdoelen. Vervolgens moet hij zich afvragen langs welke weg deze doelen bereikt kunnen worden, welke activiteiten ondernomen moeten worden, welke leerstof daartoe geschikt is, welke tijd daartoe nodig en beschikbaar is, enz. Dit kan worden samengevat als: ontwerpen van een opleidingsplan (programmeren).

Tenslotte moet hij tegenover een concrete groep deelnemers een reeks van activiteiten ontplooiën, waarin de overdracht kan plaatsvinden van hetgeen in het opleidingsplan is voorbereid.

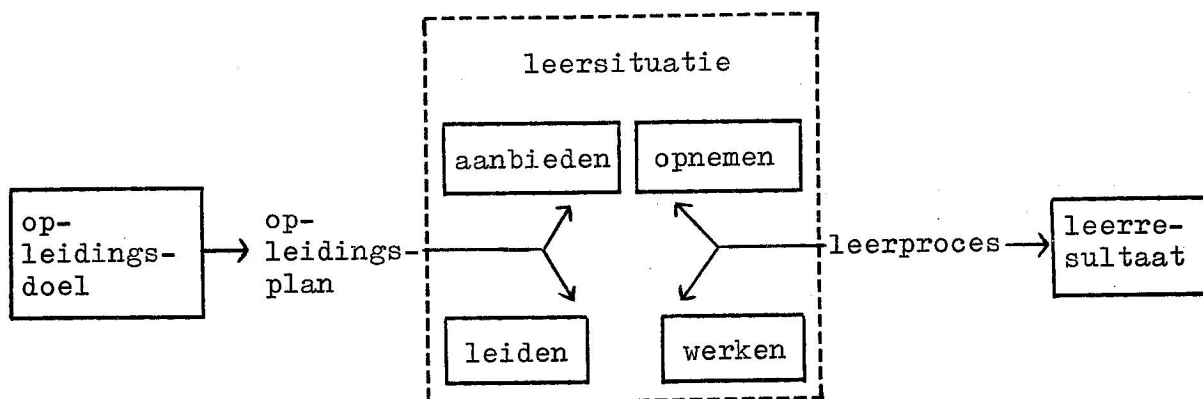
Wij vatten dit samen als opleidingsactiviteiten (lesgeven). Daaraan zijn weer twee aspecten te onderscheiden, n.l.: hij moet bepaalde inhoud (leerstof) aanbieden, anderzijds moet hij de daarbij passende leeractiviteiten van de cursisten leiden (organiseren), b.v. aan het denken zetten, een experiment laten doen, een rollenspel spelen, enz.

Dit kan weer in een schema worden weergegeven:



1.3 De leersituatie

Brengen wij het "proces van opleiden" en het "proces van leren" in één lijn, dan ontstaat het volgende beeld:



Opleider en deelnemers ontmoeten elkaar in de leersituatie[★]), waarin opleidingsactiviteiten en leeractiviteiten plaatsvinden.

Wat gebeurt er nu eigenlijk in de leersituatie tussen opleider en lerende?

De weg van opleidingsdoel naar leerresultaat is hier als het ware onderbroken, er is in principe een kloof tussen de opleider en de lerenden. Deze kloof moet overbrugd worden, wil dit samenzijn in de leersituatie vruchtbaar worden.

Men kan zich voorstellen, dat opleiders een helder doel gesteld en daar een uitstekend programma voor gemaakt hebben, maar dat zij in de leersituatie tegenover een groep deelnemers komen te staan, die geen duidelijk beeld hebben van dat doel, of die niet bereid zijn dit te accepteren. Of het is een groep die niet capabel is het gebodene op te nemen. In dat geval treedt er een "stuwings" in de stroom op, het leereffect is gering en zowel opleiders als cursisten zijn ontevreden.

Vele opleiders onderschatten gewoonlijk de kloof en menen dat zij deze kunnen overbruggen, als zij over de goede "methoden van overdracht" beschikken en er persoonlijk voor "geschikt" zijn.

Wat er in de leersituatie tussen opleider en deelnemer(s) gebeurt, vatten we samen met het begrip: interactie.

Daaraan onderscheiden we drie aspecten, n.l.:

★) Eigenlijk een "opleidings-leersituatie"; kortheidshalve spreken we van leersituatie.

1. Communicatie.

Om de kloof te overbruggen is het in de eerste plaats nodig, dat hetgeen aangeboden wordt, door de ander opgenomen wordt. Wanneer de aangeboden inhoud zodanig overkomt, dat de lerende in zijn bewustzijn dezelfde inhoud heeft als de opleider (bedoelt), is er sprake van communicatie. Hier kunnen zich alle problemen voordoen die bekend zijn uit de communicatieleer.

2. Samenwerking.

Wanneer de opleider les geeft terwijl de lerenden met iets anders bezig zijn, vindt geen overdracht plaats. De activiteiten van opleiders en cursisten moeten op elkaar afgestemd zijn, elkaars complement vormen (b.v. dat wanneer de een spreekt de ander luistert). Samenwerking verbindt dus het "werken" en het "leiden" in het leermodel. Naarmate opleiders en deelnemers gedurende een les een "gemeenschappelijke weg" gaan, des te meer zal de "kloof" overbrugd worden.

3. Relatie.

Er is een zekere mate van persoonlijk contact of ontmoeting nodig om communicatie en samenwerking mogelijk te maken. Daardoor ontstaat een relatie tussen opleider en deelnemers.

Voorwaarde voor een dergelijke relatie is, dat de betreffenden elkaar in voldoende mate accepteren en bereid zijn te benaderen, zowel als persoon als in hun rol en rolopvatting.

2. Instructie- en ontdekkingsweg

In de leersituatie kunnen opleiders en lerenden op twee wijzen met elkaar actief zijn:

- a. De opleider (docent, enz.) biedt aan en de lerenden nemen op. De opleider is dus actief en de leerlingen passief (in de zin van afwachtend en opnemend).
- b. De lerenden werken aan een opgave of project en de opleider (bege-)leidt dit, hetzij meer directief, hetzij meer vrijlatend.

Is het nu zo, dat in een bepaalde opleidingssituatie de opleider over alle informatie beschikt, waar het om gaat en de lerenden van zich uit nog geen toegang tot de leerstof hebben, dan is de opleidingsactiviteit in het eerste deel van een leergang of les aanbiedend. Vervolgens zullen de deelnemers de nieuwe informatie op de een of andere manier moeten "verwerken" (b.v. in groeps gesprekken) om

deze tenslotte in een activiteit toe te passen. Aanvankelijk is dus de opleider actief (a), aan het einde de lerenden (b). Deze gang van zaken noemen we de: instructieweg. De lerenden worden door de opleiders langs deze weg geleid om een (gewoonlijk van te voren) bepaalde hoeveelheid kennis of vaardigheid te verwerven.

Gaat het echter om het ontwikkelen van het vermogen om in nog onbekende situaties zelfstandig te denken en te handelen en is een zekere voorkennis of ervaring bij de deelnemers aanwezig, dan is een andere weg op zijn plaats. Door de groep in een (ervarings-)situatie te plaatsen, moet zij van begin af aan actief (b) worden (b.v. waarnemen, onderzoeken, proberen) om ervaringen op te doen en verbanden te ontdekken. De opleider begeleidt dit proces. Aan het einde daarvan zal men (gezamenlijk) terugkijken op hetgeen daarbij ervaren en ontdekt is. De taak van de opleider is nu vooral te verhelderen, samen te vatten, te vergelijken met bestaande kennis en het wezenlijke er uit te halen.

In dit deel is de opleider dus overwegend actief (a).

Dit noemen we de ontdekkingsweg.

Beide wegen verlopen dus als het ware in een tegengestelde richting.

Nu kan men ervan uitgaan dat deze wegen in principe gelijkwaardig zijn. Het gaat er dan om in een gegeven situatie de passende weg te kiezen. De keuze is dan b.v. afhankelijk van:

- de uitgangssituatie van de lerenden;
hoe ouder, rijper, verder gevorderd in de leergang e.d.
des te meer is de ontdekkingsweg op z'n plaats;
- het niveau van de leerdoelen;
gaat het b.v. om kennis dan is de instructieweg meer op z'n plaats, gaat het om inzicht, dan is de ontdekkingsweg aangewezen;
- de aard van de leerstof;
sommige inhouden lenen zich beter voor de ene of de andere weg.

Men treft echter ook vaak opvattingen aan, die er van uitgaan, dat òf instructie òf ontdekking eigenlijk de enig juiste weg is. Dit berust op min of meer bewuste concepties omtrent de natuur van de mens en van het leerproces. Over deze concepties van opleiden en daarmee samenhangende "didactische strategieën" zal in het volgende gesproken worden.

3. Drie concepties van opleiden

- 3.1 Ziet men alle onderwijs en opleiding als instructie in de genoemde zin, dan betekent dat dat de kloof tussen opleiden

en leren uitsluitend van de kant van de opleiders uit overbrugd moet worden. De opleiders en hun staf beschikken over de informatie omtrent doelen, inhouden, enz. Zij moeten zich op de methoden specialiseren, om die informatie over te dragen. Het leerproces wordt gezien als een te manipuleren proces; men moet slechts de wetten ervan kennen en de techniek beheersen om het proces in de gewenste banen te laten verlopen. De cursist is dus object van didactiek.

Deze strategie was de vanzelfsprekende grondslag voor een groot deel van het traditionele onderwijs en wordt tegenwoordig opnieuw gepropageerd door de "onderwijstechnologen". De daarbij behorende didactiek wordt gekenmerkt door:

- zo ver mogelijke "operationalisering" van opleidingsdoelen;
- tot in details uitgewerkte opleidingsplannen, die van te voren vastgelegd zijn, eventueel na experimenten met proefgroepen ("standaardisering van cursisten"). Als ideaal wordt nagestreefd een plan dat zo perfect is als de dienstregeling van de spoorwegen, de opleiding moet dan ook "als een trein lopen" (voor grote aantallen cursisten);
- het programma levert liefst ook meteen de aanbiedingsvorm ("geprogrammeerde instructie"), zodat de persoonlijke onvolmaaktheden van de docent uitgeschakeld worden;
- in de leersituatie wordt het meest verwacht van leermiddelen en technische hulpmiddelen.

Dit is, wat we zouden noemen een technologische opleidingsconceptie.

Daarvoor is een bepaalde "grondhouding" karakteristiek en er vloeit een bepaalde "didactische strategie" uit voort. Daarin vinden we het model van het traditionele onderwijs terug, met de alles bepalende rol van de onderwijzenden (en de instituties achter hen), maar dan geperfectioneerd door de toepassing van de resultaten van moderne methodologie en technologie.

- 3.2 Ziet men het leren uitsluitend als een ontdekken, dan komt men tot een tegenovergestelde conceptie, die er van uitgaat dat de lerende het subject van de didactiek is. Hij leert alleen werkelijk iets als hij dat zelf wil en zijn eigen mogelijkheden, motivatie en capaciteit aangesproken worden. Dat kan alleen als de leeractiviteit in principe door de cursisten bepaald wordt.

Wat door anderen geprogrammeerd is en met geraffineerde methoden ingegoten wordt maakt de mens onvrij, hij kan het zo geleerde dan later wel toepassen in een door de technologie overheerste maatschappij, maar tijdens de opleiding krijgt hij niet de gelegenheid de inhoud met zijn eigen denken en aan zijn eigen morele inzichten te toetsen.

De kloof wordt dáárdóór opgeheven, dat de opleider zonder voorbehoud z'n ervaring, deskundigheid, enz. ter beschikking stelt om de leeractiviteiten te begeleiden.

Kenmerken van de daarbij behorende didactiek zijn:

- de leerdoelen worden zoveel mogelijk afgeleid van de behoeften van de deelnemers;
- de leergang volgt in principe het feitelijke leerproces. De voorspelbaarheid van de leergang is niet zo belangrijk, als deze maar met de voortgang en de motivatie van de deelnemers overeenstemt. De leerstof wordt overeenkomstig hun behoeften gekozen (vooral de actuele). Men doet dan in de beschikbare tijd zoveel als mogelijk blijkt te zijn.
- in de leersituatie wordt overwegend gewerkt met actieve werkvormen, projecten, discussies, ingaan op vragen e.d. Leerstof en leermiddelen zijn ondergeschikt aan de activiteiten, ze domineren deze dus niet, zoals bij de technologische aanpak.

Dit zouden we de ideologische opleidingsconceptie willen noemen. Het mensbeeld namelijk, waarvan wordt uitgegaan is niet de mens zoals hij "is" (natuur), maar de mens zoals hij zou willen zijn of zou behoren te zijn. De didactische strategie is er dan op gericht de potenties van een ieder tevoorschijn te laten komen (daarmee kunnen individuele verschillen bedoeld zijn of meer algemeen menselijke kanten).

Dat wordt niet bereikt door de leerling voorgeschreven werkzaamheden te laten verrichten of met voorgekauwde leerstof vol te stoppen, maar door ruimte te scheppen (gelegenheid, situaties) en materiaal te bieden (inhouden en middelen), waarin en waarmee hij zich kan ontplooien en voor hem belangrijke inzichten door ontdekking kan verwerven.

Dat doelen en opleidingsplannen in deze strategie gewoonlijk zo weinig duidelijk omschreven zijn (een vaagheid, die voor technologen onverdraaglijk is!) hangt daarmee samen, dat aan iets gewerkt wordt dat er nog niet is, althans nog niet zichtbaar is: de potenties komen pas tijdens het proces tevoorschijn, ze kunnen niet van te voren exact gekend en gepland worden.

Een zekere mate van geloof in potenties en vertrouwen in de toekomst is een bestanddeel van de ideologische strategie, terwijl de technoloog ook onzekere zaken nog in getallen vangt - desnoods fictieve aannamen - omdat hij anders niet werken kan.

Eigenlijk past de uit het militaire afkomstige term "strategie" niet in dit beeld. De ideologisch geïnspireerde wijze van handelen is een gerichtheid en een houding, die vooral terughouding is.

Oriëntatie op doelen of middelen

Het verschil tussen de beide concepties komt nog eens duidelijk naar voren in het volgende.

In de technologische didactiek krijgt alles het karakter van middel. Bepalend voor alle activiteiten zijn programma's, methoden en hulpmiddelen.

Ook de doelstelling is in feite niets anders dan een methodisch hulpmiddel om een opleidingsplan te kunnen samenstellen. Is er eenmaal een programma, dan wordt dat spoedig een "autonome macht"; het opleidingsdoel is dan b.v. 90% van de testvragen in het programma goed maken. Daarmee is tevens het probleem van de evaluatie op een simpele wijze technisch "opgelost". Goed beschouwd wordt tenslotte zelfs de cursist tot middel, namelijk als drager van een kennis of vaardigheid, die ergens gebruikt wordt.

De ideologische didactiek neigt ertoe alles het karakter van doel te geven. Nu is er altijd een hiërarchie van doelen: concrete, dichtbijzijnde doelen, die stappen zijn op weg naar meer omvattende of hogere doelen. De "ideologen" gaat het vooral om de meer algemene doelen.

Ook de leerling kan als doel worden gezien. Enkele bekende uitspraken illustreren dat: "de eeuw van het kind", "childcentered education", "het gaat om de mens" e.d.

Of het is "de" verandering van "de" maatschappij, "een" betere samenleving e.d.

Alle plannen, activiteiten en middelen worden getoetst om na te gaan of ze met de geest van deze doelen overeenstemmen. De belangstelling voor middelen en methoden is daarentegen niet groot, zodat veel afhangt van de inspiratie van de deelnemers en hun interactie.

Een extreem voorbeeld hiervan is: een groep studenten die een trimester lang discussieert over de doelen van de cursus die zij "volgt" en over de vraag of de inhoud, die men aan de cursus zou willen geven wel in overeenstemming is met die eventueel te kiezen doelstellingen. Een groep die tenslotte in arreer moede besluit toch maar wat te gaan doen.

De beide concepties zijn in hun éénzijdigheid beschreven. In de praktijk zal men ze zelden in zuivere vorm aantreffen en weinigen zullen er zich geheel mee willen identificeren. Niettemin is er een felle geestelijke strijd aan de gang tussen beide richtingen - niet alleen in onderwijs en opleidingen, maar ook in de wereld van de organisatie van de arbeid en in die van politiek en bestuur, waar analoge concepties tegenover elkaar staan.

- 3.3 Deze eenzijdigheden kunnen meer reliëf geven aan de bedoeling van ons leermodel: tegenover elke activiteit of functie van het leren, moet een andere aan de kant van het opleiden ontwikkeld worden, die in principe als gelijkwaardig worden gezien, zó dat ze elkaar versterken en een geheel vormen. In de leersituatie vindt dan een ontmoeting plaats tussen deelnemer en opleider. Zo'n ontmoeting is niet mogelijk als de opleider uitsluitend aanbiedt of uitsluitend non-directief begeleidt. Soms zal terecht de opleider en de methode overheersen, in een ander moment de initiatieven van deelnemers. De "derde weg" is niet een bepaalde houding of methode halverwege de beschreven strategieën, dus niet een soort compromis, maar beslaat het hele gebied tussen deze uitersten, het is een bewegelijk evenwicht. Worden de uitersten vastgehouden en in alle situaties toegepast, dan heeft men te maken met de technologische, respectievelijk de ideologische strategie. De "strategie van het evenwicht" betekent, dat de opleider de spanning tussen voorgenomen doel en situatie van de leergroep, tussen ideaal en realiteit of tussen deskundigheid en behoefte niet tracht "weg te organiseren" of te negeren, maar dat hij die spanning in stand houdt, ja zelfs tot de motiverende kracht van de groep tracht te maken. Dat is moeilijker dan één van de polen als minder belangrijk op te vatten en aan de ander ondergeschikt te maken. Het is dan niet meer mogelijk een enkel principe aan de strategie ten grondslag te leggen, n.l. dat alle opleidingsvraagstukken methodisch opgelost moeten worden - of dat het in de vrijheid van de deelnemers gesteld moet worden, zo te handelen als hun momentele oordeel dat ingeeft.

Naarmate de deelnemers tot een grotere inbreng in staat zijn, des te meer zal het evenwichtspunt aan de rechterzijde van het model komen te liggen. Dat betekent dus dat doel, plan en aanbieding minder door de opleider zijn voorgedacht, maar meer met de groep ontwikkeld worden. Een dergelijke verschuiving kan ook in de loop van dezelfde leergang tot stand komen, naarmate de cursisten in het leerproces vorderen. Zij nemen dan in toenemende mate deel aan het tot stand komen van doelen, inhouden, keuze van werkvormen e.d. In dat geval houdt voortgang in een cursus veel meer in dan toename van kennis, enz. bij individuele deelnemers: er vindt een ontwikkeling van de betrokken mensen en de groep plaats naar meer zelfstandigheid en vermogen tot samenwerken.

Is een opleiding - ongeacht de inhoud - mede op deze ontwikkeling gericht, dan spreken we van een "agogische opleidingsconceptie".

In het onderwijs is het lange tijd zo geweest, dat de trant van leren en onderrichten en de afhankelijkheidsverhouding tussen leraar en leerling tussen het

begin van de lagere en het einde van de middelbare school nauwelijks veranderde. Wel veranderde in de loop der jaren de moeilijkheidsgraad van de leerstof, die toeneemt met de verwerkingscapaciteit van de leerling. Het gevolg is, dat de leerling een steeds hogere "intellectuele status" verwerft, maar t.a.v. zijn motivatie en zijn handelingsbekwaamheid (zelfstandig kunnen studeren, in groepen werken, organiseren, leiden) infantiel wordt gehouden. Op de universiteit kwam men dan gewoonlijk in het andere uiterste terecht: van een jarenlange gewenning aan directief geleide leeractiviteiten in een "laissez-faire" geleide studiesituatie, waarin men dan als student met vallen en opstaan z'n weg moet zien te vinden.

Het is mogelijk om de leerweg van het opgroeiende kind en de volwassene op basis van hetzelfde agogische principe te leiden, waarbij soms - met name in de beginsituatie - het zwaartepunt bij de aanbidding, soms - in het bijzonder in de eindsituatie - bij het ontdekken ligt, terwijl gedurende het hele traject een levendige interactie plaatsvindt, die aan alle betrokkenen het gevoel geeft gezamenlijk aan een uitdagende opgave te werken. Dat wordt door de "agogische strategie" nagestreefd.

Van de didactiek, die uit deze opleidingsconceptie volgt noemen we hier enkele kenmerken:

- opleidingsdoelen komen tot stand door de opleidingsbehoeften van de maatschappelijke situatie en de behoeften van de lerenden als individuen tegen elkaar af te wegen en te integreren. De doelomschrijving zal algemene doelen omvatten, die zowel voor enkeling als maatschappij van belang zijn (zelfstandigheid, leren denken, e.d.) en operationele doelen;
- opleidingsplannen zijn gebaseerd op een structuurontwerp voor de cursus als geheel, dat in principe open is om tijdens de cursus uitgewerkt of omgevormd te worden. De structuur van de leergang berust niet alleen op de gekozen leerstof, maar ook op de nagestreefde ontwikkeling van de leergroep;
- de leersituatie wordt tot een "ruimte" waarin opleiders en lerenden elkaar in principe in vrijheid en tegelijk in het beseft van de wederzijdse afhankelijkheid ontmoeten. Deze ruimte komt tot stand en wordt opgehouden door het telkens weer actualiseren van de leerdoelen door opleiders en deelnemers, de geregelde evaluatie van de leerervaringen en het zich bewust maken van de situatie, waarin de leergroep zich bevindt. Daaruit komen dan die aanbiedingswijzen en werkvormen voort, die nodig zijn om de leergroep op een gegeven moment verder te helpen.

Samenvattend kunnen we zeggen, dat de agogische opleidingsstrategie gericht is op de ontwikkeling van leergroepen en individuen en de daarbij behorende didactische werkwijze tot gevolg heeft; dat het agogisch handelen zelf een leren en ontwikkelingsproces voor alle betrokkenen betekent, dus ook voor de opleiders. Dat beide partijen steeds meer zowel bijdragen als leren, maakt het agogische proces eigenlijk pas ten volle motiverend en vruchtbaar.

4. Functies van de opleider en de cursist

We zijn er van uitgegaan, dat opleiders en cursisten elkaar in de leersituatie ontmoeten, waarvan de opleiders doelstelling, programmering en lesgeven voor hun rekening nemen en de cursisten de weg van leeractiviteit tot leerresultaten gaan. We hebben gezien, dat bij een agogische leiding een verschuiving plaatsvindt, zodat de cursisten meer betrokken worden bij de functies van de opleiding, naar de mate dat gewenst wordt en mogelijk blijkt te zijn.

Het kan echter ook zijn, dat (delen van) de opleidersrol van begin af aan door de cursisten worden overgenomen. Voor hen zijn er dan verschillende graden van onafhankelijkheid van de opleider mogelijk.

- a. Doel en programma zijn door de leiding bepaald (in geval van een examen dus ook de exameneisen). De leerstof is in bepaalde media vastgelegd, de aanbieding vindt dan via het medium plaats (leerboek, syllabus, geluidsband, radio- of televisieprogramma, enz.). In de leersituatie is de opleider dus niet aanwezig. Dit betekent dat de cursist zijn leeractiviteiten zelf moet organiseren en leiden (werkvormen kiezen, tijd indelen, enz.). Dat kan ook gedeeltelijk het geval zijn, b.v. bij schriftelijke cursussen en handleidingen voor practica, waarin de te nemen stappen in de leeractiviteit beschreven zijn. De meest vergaande vorm daarvan is de geprogrammeerde instructie, die de leeractiviteit voorschrijft, zonder dat de opleider aanwezig is. De interactie valt dus weg, terwijl er alleen een "halve communicatie" overblijft (één-richting verkeer) tussen aanbieder (schrijver) en cursist; daarom worden aan de duidelijkheid van teksten en formuleringen van opdrachten hoge eisen gesteld.
- b. Het doel is door de leiding bepaald (veelal in de vorm van examens). Het wordt aan de deelnemers overgelaten hoe zij dat doel bereiken. Dit betekent dat de deelnemer(-sgroep) zelf zijn leerplan moet opstellen. De opleider kan daarbij helpen (studiebegeleiding of studie-adviezen). Dit kan ook gedeeltelijk het geval

zijn, een deel van het opleidingsplan is dan gestructureerd en aan een deel van de cursus moeten de cursisten zelf vorm geven.

- c. Tenslotte kan iemand, die een bepaald gebied wil bestuderen of een bepaalde vaardigheid wil verwerven, ook zijn doel zelf kiezen.

Dat kan gedeeltelijk het geval zijn wanneer stukken in een opleiding opengelaten zijn, b.v. vrije keuze van vakken of afstudeeronderwerpen. Ook daarbij is advies mogelijk. In al deze gevallen gaat het erom, dat alle in het model beschreven functies vervuld moeten worden, wil er van systematisch leren sprake zijn. Bij zelfstudie of verzelfstandiging van leergroepen krijgen de deelnemers een dubbele rol, n.l. als lerenden en als hun eigen opleider. Gebeurt dit laatste niet dan komt geen gerichte en efficiënte leeractiviteit tot stand, maar zijn de leerresultaten min of meer toevallig en onvolledig.

De student die zijn tijd niet kan indelen, zich niet weet te motiveren en over gebrekkige studiemethoden beschikt, is daar een duidelijk voorbeeld van. Voorwaarde voor zelfstandig leren is dus een zekere volwassenheid en enig didactisch inzicht. Men tracht dit tegenwoordig te ontwikkelen door studiebegeleiding en "leren studeren". Dat is in het bijzonder een opgave voor het voortgezet onderwijs. Gebeurt dit werkelijk intensief en systematisch, dan zullen het tertiaire onderwijs en de cursussen voor volwassenen (permanente educatie) pas de vruchten afwerpen die men er van verwacht.