

Goed gepland in het studiehuis

Zelfverantwoordelijk leren en coaching in balans

Met de invoering van de tweede fase krijgt de leerling meer verantwoordelijkheid voor zijn eigen leerproces. We moeten evenwel voorkomen dat een grotere vrijheid uitmondt in vrijblijvendheid. Er moet een balans gevonden worden tussen zelfverantwoordelijk leren en coaching. Dit artikel reikt een flexibel model van gestuurde zelfwerkzaamheid aan om deze balans in de praktijk van het mvt-onderwijs te realiseren. Een model dat door mij in de praktijk is beproefd en blijkt te werken!

Zelfverantwoordelijk de voortgang van het eigen leerproces bepalen vraagt om een goede organisatie en afwikkeling. Plannen voor, met en door leerlingen neemt daarbij een centrale plaats in. Om dit proces een redelijke kans van slagen te geven, ben ik drie jaar geleden begonnen er een systeem omheen te bouwen. Het heeft voldoende raakvlakken met vrijwel alle andere vakken, zodat schoolbrede harmonisatie van studiewijzers mogelijk blijft. In dit artikel ga ik eerst in op de uitgangspunten, vervolgens laat ik zien hoe deze zijn verwerkt in een systeem en hoe dit systeem van *gestuurde zelfwerkzaamheid* functioneert in de praktijk. Reacties van leerlingen en collega's komen daarbij ook aan bod. Tenslotte noem ik enkele knelpunten en, waar mogelijk, oplossingen.

Algemene uitgangspunten

Wij streven in het studiehuis naar de actieve, zelfstandig lerende leerling. Maar terecht schrijft het PMVO: 'De belangrijkste factor in het leerproces blijft evenwel de docent. De docent is de "zender" van de studeeraanwijzingen. Daarnaast dient de docent voldoende signalen terug te ontvangen over hoe de leerling (...) het ervan af brengt.' (PMVO, Studiewijzers, p. 24). Een goed systeem van gestuurde zelfwerkzaamheid stelt de docent in staat terug te treden en toch voldoende zicht en, waar nodig, greep te houden op het leerproces. Dit uitgangspunt staat in mijn systeem centraal.

Daarnaast liggen er diverse overwegingen aan ten grondslag. Zo schrijft Westhoff in het themanummer van Levende Talen 'Leren leren': 'De docent zou moeten proberen om alles na te laten wat het vervullen van managementrollen door de lerende in de weg staat. (...) Positief werkt in principe elke opdracht die de leerling ertoe brengt zich bewuster te zijn van wat hij doet om zijn leertaak tot een goed einde te brengen.' (LT 510, 1996, p. 256). Westhoff komt dan met een aantal vormen van bewustmaking: laten samenwerken, laten verantwoorden, logboekjes laten bijhouden, supervisie en leerlinginterviews. Een neerslag hiervan is in de concretisering hieronder terug te vinden.

Overwegingen en beslissingen

In een betrekkelijk willekeurige volgorde passeren nu overwegingen en beslissingen de revue die ik verwerkt heb in mijn systeem.

Logboek voor zelfstandig werken bij Frans Naam: _____ Klas: _____

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
Datum	Waar? L = Les E = elders	Activiteit	Gebruikte tijd	Laatste voltooide hfdst./par./opgaaft	Hulp Klasgenoot Docent Boek?	Correctie uitgevoerd	Geleerd (indien van toepass.)	Overhoren door wie?	Waardering	Opmerkingen
			in min.		K/D/B	C- / C+	L- / L+	Z/K/D	1 - 4	
				Voorbeeld:						
26/1	E	Lui	40 min.	1993 A:1-12	K	C+		Z	3	veel teruggespoeld

Toelichting:

Kolom B: 'elders' houdt in: niet tijdens de eigen les, maar bijv. in een z-uur of thuis.

Kolom G: Bij alle werk dat gecontroleerd moet worden, noteert de leerling C-. Correctie is een aparte activiteit die wellicht enkele regels later wordt opgenomen. De leerling noteert echter daar niet C+, maar verandert de C- van de gecorrigeerde opdracht in C+.

Kolom H: Z = zelf; K = klasgenoot; D = docent

Kolom J: de leerling geeft aan hoe tevreden hij/zij zelf was over hoe goed het ging

TAKENKALENDER A5 CURSUS 97/98

16 februari 1998 - A52

Buiten klassikale lessen mag je zelf bepalen waaraan je werkt mits je voor elk van de vaardigheden maar wekelijks één les + huiswerktijd uittrekt. Dit komt voor een gemiddelde leerling neer op 3 x 50 min. les + 3 x 30 min. huiswerk = 240 min.

- * Maak waar mogelijk samen met een klasgenoot een planning die rekening houdt met onderstaande data. Gebruik daarvoor je planningsraster.
 - * In het onderste planningsraster bepaal je zelf wat voor huiswerk je doet. Zet gezamenlijke afspraken in je agenda!
 - * In elke klassikale les wordt ca. 10 minuten uitgetrokken voor: zelf controleren van leer- en maakwerk, vragen e.d.
- & - Klassikale les gepland
 # - (= hekje) Op deze dagen moet iets bepaalds klaar zijn, afgesloten (hek) worden. Wat klaar moet zijn staat tussen haken.
 Noteer deze data in je agenda!
 ^ - Docent is bezig met kleine groepen of individuele leerlingen
 ~ - Geheel of voor de resterende tijd volgens eigen planning
 (...) - taak die thuis is uitgevoerd

A52

Wat jullie doen....

week 10 (2/3)

ma (vervalt)

di # inleveren leesdossier; ~

vr & Lui: note-taking

week 11 (9/3)

ma (# WWTK 4B); ~

di ~

vr & Lui

week 12 (16/3)

ma & Lz met ICT

di & TOETS WWTK 4; ~

vr ~ (ICT)

enzovoort

Wat de docent in ieder geval ook doet....

& controle WWTK 4B; ^ mondelinge leescontroles

^ mondelinge leescontroles

^ mondelinge leescontroles

In een systeem van gestuurde zelfwerkzaamheid is het *begeleidingsgesprek* een voornaam middel om een passende mate van coaching in het leerproces aan te brengen. In zo'n gesprek probeert de docent de leerling bewust te maken van de eigen aanpak en het effect daarvan op leerproduct en leerproces (supervisie). Het gaat daarbij niet, zoals Bonset en Mulder terecht opmerken, om een lineaire maar om een cyclische groei: soms zal de docent op basis van het gesprek besluiten bepaalde managementtaken weer naar zich toe te halen om ze in een later stadium opnieuw uit handen te geven (LT 525, 1997, p. 670). *Logboeken* - waarin de leerling bijhoudt welke leertaken hij heeft uitgevoerd, hoe hij dat heeft aangepakt en welk resultaat die aanpak had - vormen een onmisbaar instrument binnen een systeem van gestuurde zelfwerkzaamheid (vgl. PMVO: Studiewijzers, p. 24). Ze bieden houvast bij het begeleidingsgesprek en zijn een prima middel om te 'laten verantwoord'. Vereiste is wel dat ze snel in te vullen zijn en de informatie overzichtelijk weergeven. Verder verdient *leerlingintervisie* aandacht in een systeem van gestuurde zelfwerkzaamheid. Het grote nadeel van supervisie zoals gerealiseerd in het begeleidingsgesprek, is namelijk dat het zeer veel tijd vergt.

De leerling *leren leren* behoort tot de taak van de (vak)docent. Daartoe moet de docent de leerling in ieder geval voldoende instrumenten aanreiken en vaardigheid bijbrengen om:

- daadwerkelijk zelf beslissingen te kunnen nemen over de leerstof en de leerstofindeling;
- eigen werk zinvol te corrigeren, d.w.z., zó het eigen werk te leren nakijken dat de correctie niet blijft steken in het stadium van constateren of iets goed of fout is (wat domweg neerkomt op jezelf toetsen), maar uitmond in een leereffect;
- het eigen leerproces te bewaken en te evalueren: 'Ben ik ver genoeg?' en 'Was mijn aanpak effectief?'

Leerlingen laten samenwerken kan ertoe bijdragen deze drie laatstgenoemde activiteiten verantwoord van docent naar leerling te verschuiven: samen aanpak bespreken, elkaar overhoren, samen werk nabespreken, samen corrigeren, samen vragen voor docent formuleren, enz.

Het is verstandig een planning/coaching-systeem per vak *stapsgewijs* in te voeren en in de eerste weken krachtig te begeleiden. Teveel ineens ontmoedigt de leerling.

Een systeem van gestuurde zelfwerkzaamheid moet *recht doen aan verschillen* tussen leerlingen. Per leerling kan de behoefte aan sturing van het leerproces namelijk in sterke of minder sterke mate optreden (PMVO: Startdocument, p. 3; Scharniernota, p. 19). Het systeem moet als *prettig* beleefd worden. Meer zelfverantwoordelijkheid geven vraagt natuurlijk, nog meer dan voorheen, om motivatiebevordering (vgl. ook de ranglijst van leerlingmeningen in v. Schooten, LT 527, 1998, p. 110).

Daarnaast dienen we ons te realiseren dat niets zo motiverend is als het *beleven van succes op korte termijn*. Daarvoor moet dan ook voldoende gelegenheid ingebouwd worden.

Specifieke planningsaspecten van mvt-onderwijs

Bij de vreemde talen is de leerstof niet altijd zonder meer 'hard' te omschrijven in termen van taakinhoud. Bij taalverwerving ligt in de hogere klassen het accent meer op vaardigheidsbevordering. Daarom heb ik gekozen voor *taakbeschrijving in termen van gemiddeld te investeren tijd*. Ik ga uit van per les 50 minuten op school en 30 minuten thuis aan het vak te besteden tijd, exclusief 'lezen voor de lijst'. Afgaande op de berekeningen in de voorlichtingsbrochure Frans/Duits van de SLO zal dit niet heel veel verschillen van de studielast in de tweede fase (SLO, 1996). Wat betreft de taakinhoud kan bij de mvt volstaan worden met een *opsomming van de daarvoor geschikte leer- en oefenstof* uitgedrukt in paragraafnummers, titels van hoofdstukken e.d.

Voorbeeld:
Planningsraster nr.: 2
OP SCHOOL

(op de open plek in kolom 1 kun je eigen onderdelen aangeven)

week	12	13	14	15	16	17	19	20
dd.	16/3	23/3	30/3	6/4	14/4	20/4	6/5	11/5
LzC								
Spr								
Lui								
Sch								
WWtk								
Id								
Lit								
LzL								

Toelichting:

In de linkerkolom staan de afkortingen voor de verschillende leerstofonderdelen die corresponderen met die van de leerstofbeschrijving. Bijv.: LzC = Lezen met het oog op het Centraal Schriftelijk (intensief), LzL = Lezen voor het Leesdossier (extensief), enz.

Bij de vreemde taalverwerving is een geregeld bezig zijn met de taal (in welke vorm dan ook) wezenlijk. Voorkomen moet worden dat de leerling te veel in een kort tijdsbestek uitvoert. Er moet gestreefd worden naar *takenspreiding in de tijd*. Met regelmatige begeleidingsgesprekken kan natuurlijk veel bereikt worden. Een duidelijk afgebakende fasering van de vaardigheidsbevordering stelt de docent echter in staat meer op de achtergrond te blijven. Het is de kunst om korte, met ijkmomenten verbonden, trajecten te beschrijven, ijking in de vorm van toetsen, maar ook bijvoorbeeld van korte werkverslagen en presentaties. Dit geeft ook weer mogelijkheden de leerling op korte termijn succes te laten beleven.

Mijn eigenlijke systeem van gestuurde zelfwerkzaamheid

Bovengenoemde uitgangspunten en planningsaspecten heb ik in een systeem opgenomen dat functioneert door middel van een studiewijzer. Met het oog op flexibiliteit presenteer ik deze studiewijzer in losbladige vorm. De leerling bergt de bladen in een map op. In de studiewijzer zijn opgenomen:

- logboek
- takenkalender
- planningsraster
- aanwijzingen om zelf te plannen
- aanwijzingen om eigen werk te corrigeren
- reflectievragen m.b.t. leerproces
- leerstofprogramma

Een korte toelichting bij deze onderdelen van de studiewijzer.

- *Logboek*. De leerling houdt een logboek bij waarin hij relevante gegevens opneemt over de verwerkte leerstof en het leerproces. Met eenvoudige afkortingen en symbolen geeft de leerling antwoord op vragen als: wanneer heb je wat waar gedaan? Hoeveel tijd nam dat in beslag? Heb je samengewerkt met klasgenoot of docent? Heb je je leertaak al gecorrigeerd en/of geleerd? Hoe beoordeel je op een vierpuntsschaal je eigen leerproces? Als aanvulling op het logboek zijn het lees-, luister-, schrijf- en/of spreekdossier van betekenis.

Logboek en dossiers worden zó tot zinvol uitgangspunt voor het begeleidingsgesprek. In overeenstemming met bovengenoemde uitgangspunten probeer ik de leerlingen ruimte te bieden voor verschillen, hun te leren het eigen leerproces te reguleren en hen tot leerlinginterview aan te zetten.

- *Takenkalender*. Om de planning van de leerling goed te laten aansluiten op die van de docent en de school, moet de leerling natuurlijk kunnen beschikken over een datalijst met alle voor hem belangrijke gegevens, zoals toetsdata, inleverdata, klassikale lessen en bijzondere lesbestedingen.
- *Planningsraster*. In een raster noteert de leerling zijn eigen leerstofplanning in overeenstemming met de takenkalender en de leerstofbeschrijving (zie hieronder). De leerling ontvangt per periode van 8 weken twee parallelle planningsrasters op één pagina, één voor werk thuis en één voor werk op school. In de eerste kolom staan de verschillende leerstofgebieden. In de vakjes erachter noteert de leerling wat hij in de desbetreffende week voornemens is voor dat leerstofonderdeel te doen. Deze planning wordt voor de meeste leerstofonderdelen één à twee weken vooruit gemaakt. Het is niet de bedoeling dat de planning als keurslijf gaat functioneren. Zij dient als oriëntatie en functioneert als zodanig ook in het begeleidingsgesprek.
- *Aanwijzingen om zelf te plannen*. Zoals boven opgemerkt is, moet de leerling in het begin sterk begeleid worden. Ter ondersteuning bevat de studiewijzer een handelingsplan dat is gebaseerd op een 'ideale leertaakuitvoering' zoals bijvoorbeeld beschreven door Couzijn en Rijlaarsdam (LT 510, 1996, p. 304). Het voorbeeld is afgeleid van een overeenkomstig handelingsplan uit B.van Dalen: 'Zelfstandigheid Leren' (p.31).
- *Aanwijzingen om eigen werk te corrigeren*. In veel gevallen beperkt het corrigeren van eigen werk (ook als dat gebeurt onder leiding van de docent) zich tot het verbeteren van fouten zonder terugkoppeling naar het leer materiaal zoals de uitgangstekst of de grammaticaregel. 'Als het maar

goed in het schrift staat', is het motto. Dat is in het traditionele onderwijs ook al zo. Naarmate de docent meer verantwoordelijkheid uit handen geeft, wordt het echter belangrijker dat de leerling zinvol met de correctie omgaat. Ook hier geldt, net als bij het plannen, dat corrigeren met maximaal leereffect begeleid moet worden aangeleerd. De aanwijzingen kunnen dat ondersteunen.

- *Reflectievragen m.b.t. het leerproces.* Om de leerling te leren het eigen leerproces te evalueren volgen de voor leerlinginterview bestemde reflectievragen: Wat moest ik leren? Is dat gelukt? Hoe weet ik dat? Wat betekent dat voor de volgende keer? (Westhoff: LT 510, 1996, p. 256).
- *Leerstofprogramma.* Verdeeld over de verschillende leerstofgebieden kan het leerstofprogramma waarschijnlijk het beste volgens een vaste opbouw worden aangeboden. Te denken valt aan: een korte omschrijving van de leerdoelen ('Je gaat leren met een redelijke mate van correctheid een persoonlijke dan wel zakelijke brief van persoonlijke aard te schrijven'), vermelding van te gebruiken oefenmateriaal ('Map Deelvaardigheidsopgaven Schrijfvaardigheid'), opsomming van de minimale leer- en/of oefenstof (opdrachtnummers) en adviezen met betrekking tot de aanpak (Bijv: 'Werk in tweetallen').

De praktijk

Aan de hand van een tweetal korte voorbeelden uit de praktijk van de lessen Frans wil ik proberen duidelijk te maken hoe de leerling in dit ogenschijnlijke doolhof van de studiewijzer zijn weg vindt, tot zelfwerkzaamheid komt en verantwoord geacht kan worden. Ik belicht momenten uit het leertraject van twee leerlingen die bij mij examen deden. Ik presenteer hen onder pseudoniem.

Wanda is een middelmatige, maar vrij plichtsgetrouwe vwo-leerlinge. Zij heeft in 5-vwo al ervaring opgedaan met mijn systeem en weet hoe ze ermee moet omgaan. Na ontvangst van de nieuwe takenkalender neemt ze in haar agenda en op het planningsraster

de data over waarop bepaalde leerstofonderdelen klaar moeten zijn of waarop toetsen gepland zijn. Ze maakt samen met een vriendin aan de hand van het leerstofprogramma een inschatting van de takenomvang en een verdeling in de tijd. Dan noteert ze de voorgenomen taken in het planningsraster. Ook spreekt ze met haar vriendin af wanneer zij elkaar zullen controleren en noteert dat in de agenda. En wat in de agenda staat, daar houden de beide dames zich aan.

Wanda is heel tevreden met het systeem. Zij ervaart het als bijzonder prettig dat ze binnen zekere marges zelf kan bepalen wanneer en waaraan ze werkt. Haar logboek maakt zichtbaar hoeveel tijd ze aan Frans besteedt, aan welke onderdelen en in welke mate ze samenwerkt. Tijdens het begeleidingsgesprek noteer ik bepaalde bevindingen onder haar logboekgegevens, die weer als oriëntatie voor haarzelf en voor volgende supervisie- en/of leerlinginterviews gesprekken kunnen dienen.

Voor Erwin gaan we terug naar 4-havo. Erwin toont zich verre van ijverig. De introductie van het systeem brengt een trek op zijn gezicht die weerzin verraadt. Erwin voert vervolgens weinig uit en mokt als ik hem eens aanspoor. Zijn logboek vertoont tegenstrijdigheden. Zo heeft hij zijn schrijftaken nog niet gecorrigeerd en geeft hij er zichzelf toch de hoogste waardering voor. Ook bij zijn leerwerk blijkt hij zeer tevreden. Ik vraag hem hoe hij dat dan heeft vastgesteld. Hij zegt zich te hebben laten overhoren. Maar als ik informeer door wie, bekent hij dat hij in feite niets heeft gedaan. In zijn logboek schrijf ik dat ik hem opdracht geef voor controle aan een klasgenoot te koppelen. Ik laat hem korte tijd later weer bij mij komen. Ik merk aan de kleur van de gebruikte pen en het haastige handschrift dat hij het logboek net vóór het gesprek voor de hele afgelopen week heeft ingevuld. Toezicht blijft dus geboden. Maar hij heeft wel zijn werk geleerd en zich laten overhoren! Het moet gezegd: ik heb meer leerlingen als Erwin die hun logboek niet of heel onregelmatig invullen. Maar alleen al dát feit kan genoeg aanleiding geven tot een zinvol begeleidingsgesprek. Het doel is

Hoe maak je een planning?

Actief leren, zelf-verantwoordelijk de voortgang van je leerproces bepalen vraagt om een goede organisatie en afwikkeling. Hieronder zie je een handelingsplan dat je kan helpen verantwoorde keuzes te maken.

HANDELINGSPLAN

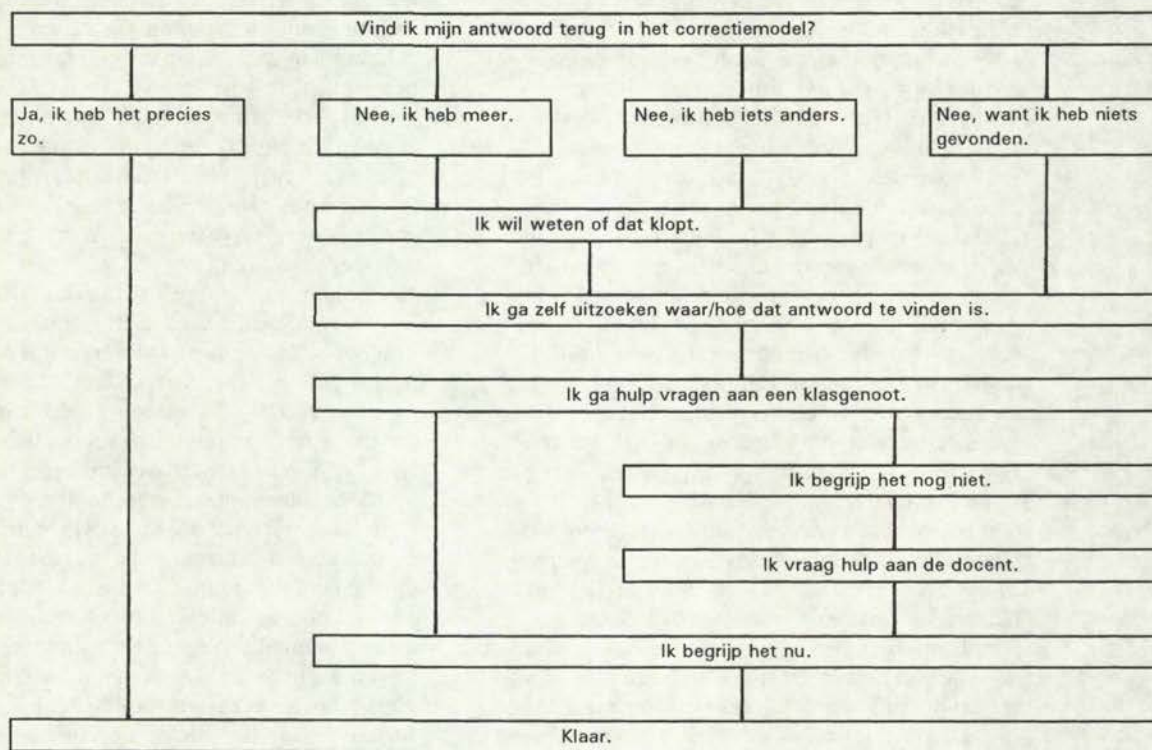
Oriënteren:

1. -wat staat op het programma?
-vluchtig doorkijken om straks de juiste aanpak en tijdsindeling te kunnen kiezen
-zijn er vaste data (toetsen e.d.) waarmee ik te rekenen heb bij de planning?
-ben ik voor de uitvoering mede afhankelijk van klasgenoten?
2. Plan van aanpak kiezen:
-geadviseerde aanpak doorlezen
-overnemen voorzover overeenkomstig eigen leerstijl
-stappen (voorzover nog niet vanzelfsprekend) beschrijven
-plannen in de tijd, waar nodig met afspraken
3. Uitvoering:
-het eigenlijke werk uitvoeren: concentreren, maken, leren, bespreken, overdenken
4. Evaluatie / reflecteren:
-controleren, (laten) overhoren
-beoordelen van het plan van aanpak en van het leerresultaat
-beoordelen van je inzet
-noteren wat je nog niet begrijpt/beheerst/kunt onthouden
-eventueel terugkoppelen naar de docent

Aanwijzingen om eigen werk te corrigeren (sterk verkorte versie):

Corrigeren is niet simpelweg controleren of je de opdracht goed gemaakt hebt. Of liever gezegd: het controleren mag niet zonder meer het eindpunt zijn bij de uitvoering van een opdracht. Je zou immers dan niets anders doen dan jezelf toetsen: constateren of je iets al wel of niet zo goed kunt.

Hieronder staat een 'algoritme' (een stappen-schema) om je te leiden bij zelf-correctie.



immers niet het logboek, maar het sturen van de zelfwerkzaamheid.

En dan die leerlingen uit 5-vwo die voor woordverwerving hun planningsraster niet wilden invullen. In het begeleidingsgesprek hielden zij vol dat dat voor hen onzin was. Zij leren idioom toch altijd op het laatste moment. Hun resultaten waren niettemin goed. Ik moet dan als begeleider niet blijven aandringen. Ik heb immers rekening te houden met verschillen.

Het blijft echter een feit: als je overgaat op een vorm van (gestuurde) zelfwerkzaamheid, stuit je als docent zeker in het begin op verzet. En er zijn leerlingen die een dergelijke aanpak nooit gaan waarderen. Maar, zoals didacticus Robèrt Bollen tijdens een studiedag aan onze school in 1995 opmerkte: 'Negatieve feedback van de zijde van de leerlingen is in een ontwikkelingsituatie niet ongewoon'. In het algemeen kan ik zeggen dat naarmate de leerlingen aan het nieuwe systeem gewend raken, ze er meer plezier in gaan krijgen.

Zowel Wanda als Erwin hebben hun diploma gehaald. Van Wanda was dat te verwachten. Ze slaagde met een 7 voor Frans. Met Erwin bleef het in 4-havo moeizaam gaan. In 5-havo veranderde dat. Hij had duidelijk besloten er nu tegen aan te gaan. En dat lukte zonder overmatige inmenging mijnerzijds! Hij had door de veelvuldige confrontaties met zijn leergedrag in 4-havo kennelijk toch voldoende vaardigheden opgedaan om succesvol tot zelfwerkzaamheid te komen. Bovendien ontpotte hij zich voor een klasgenoot als iemand met wie goed en zinvol valt samen te werken. Erwin eindigde met een 6.

Knelpunten en oplossingen

Natuurlijk doen zich knelpunten voor wanneer een zo nieuwe weg wordt ingeslagen. Enkele worden hieronder genoemd en waar mogelijk worden suggesties gedaan om ze op te lossen.

- Leerlingen hebben nogal eens weerzin tegen en moeite met plannen. In dat geval werken begeleidingsgesprekken met groepjes van 2 tot 4 leerlingen vaak prima. In zo'n coachingssituatie blijken leerlingen elkaar vaak positief te beïnvloeden. 'Ik doe dat heel anders', 'ik vind die manier juist fijn', zijn uitspraken die de ander uitnodigen van perspectief te wisselen en die hem over de streep kunnen trekken. De docent moet ervoor openstaan dat er wel eens een heel andere aanpak kan uitrollen dan hij zelf had voorzien en hij moet niet de leerling ondergeschikt willen maken aan het eigen systeem.
- De verleiding terug te vallen op klassikale benadering doet zich in verschillende gevallen voor. Zo kan de docent het gevoel hebben dat, ten koste van de voor zelfwerkzaamheid uitgetrokken tijd, toch nog maar eens klassikaal aandacht besteed moet worden aan de planningsproblematiek. Of hij meent dat een bepaald onderdeel van de stof voor het merendeel van de leerlingen zonder klassikaal ingrijpen te onduidelijk blijft. Dit frustrereert de hele aanpak en moet natuurlijk zoveel mogelijk vermeden worden. De leerling moet ervan op aan kunnen dat de voor zelfstandig werken uitgetrokken tijd inderdaad beschikbaar is en dat hij serieus genomen wordt in de hem gegunde verantwoordelijkheid. In het geval van terugkoppelen naar klassikale

bespreking van planningsproblemen speelt bij de docent vooral gebrek aan ervaring met de vernieuwing een rol. Opzet en introductie van het systeem zijn nog niet zodanig geweest dat het zonder bijsturing kan functioneren. Het ontwikkelen van een systeem van gestuurde zelfwerkzaamheid is dan ook een leerproces op zichzelf. Het andere geval is een didactisch probleem. De docent gaat er namelijk onbewust van uit dat klassikale aanpak toch efficiënter en nuttiger is voor het leerproces van de leerlingen. Hij durft het risico in feite niet aan de verantwoordelijkheid bij de leerling te laten. Op de weg naar een vernieuwd onderwijsregime is volgens Westhoff de hardste noot waarschijnlijk de docent met al zijn ingeslepen praktijkervaring, reflexen en voorkeuren. Maar Westhoff doet dan de voorzichtige suggestie via *docentenintervisie* deze leerweg te structureren (LT 510, 1996, p. 257).

- Een belangrijke vorm van vaardigheidsbevordering in het mvt-onderwijs is de leerling op eigen niveau in ruime mate blootstellen aan de doeltaal ('kilometers maken'). Wie beter dan de docent kan de leerling de doeltaal aanbieden, enerzijds door de geschikte lees- en luisterteksten te selecteren, anderzijds door de leerling, waar maar mogelijk is, in de doeltaal op eigen niveau aan te spreken? Dit staat echter op gespannen voet met de toenemende zelfwerkzaamheid van de leerling, waarbij immers het aantal in de doeltaal te geven instructielessen aanzienlijk afneemt. Het gaat hier om een probleem waarvoor in mijn ogen de oplossing niet direct voorhanden is en dat daarom de komende jaren ruime aandacht verdient.

Tot besluit

Mijn havokandidaten van dit jaar vormden de eerste kleding bavo-leerlingen. Toen ik ze in 4-havo binnenkreeg, was het niveau beduidend lager dan ik gewend was. Er was sprake van een geringere woordenschat (zelfs receptief), elementaire kennis van en 'gevoel' voor het werkwoord ontbraken bij velen goeddeels en de grammaticakennis bleek bij intensief lezen te gering voor het oplossen van semantiseringsproblemen (In *il le condamne* werd bijv. gezocht naar de betekenis van een substantief!).

Na een klassikale start van ruim drie maanden werkten de groepen bij mij niettemin tot het eindexamen in flinke mate zelfstandig. En wat betreft hun leerresultaten kan ik tevreden zijn. Zo kwamen deze groepen bij de Cito-luistertoetsen royaal boven het gebruikelijke gemiddelde uit. En op het CE scoorden ze zelfs één punt boven het landelijk gemiddelde. Er zijn in een leerproces natuurlijk nog tal van andere factoren in het spel. Maar het behaalde resultaat vormt zeker geen reden om niet op de ingeslagen weg verder te gaan.

Van de kant van collega's ondervond ik belangstelling en waardering voor mijn aanpak. De schoolleiding vroeg me dit voorjaar een aantal workshops erover te willen verzorgen. Ik kreeg daarop veel positieve reacties: 'inspirerend', 'dit is nu een model dat ik me in de praktijk kan voorstellen', 'goed evenwicht tussen zelfstandigheid en begeleiden', 'laat het als model dienen voor een schoolbrede studiewijzer'. Omschakeling naar een onderwijsregime van gestuurde zelfwerkzaamheid vergt veel inzet en energie die lang niet altijd spoedig beloond worden. Er zijn momenten geweest dat ik de moed verloor en er de brui aan wilde geven. Er waren soms te veel leerlingen die in de les pas na tien minuten aan het werk gingen en al weer ruim voor de bel hadden opgeruimd. Er waren er die ik voor huiswerk en leestaken eindeloos achter de broek moest zitten. Van leerling-intervisie kwam uiteindelijk toch het minst terecht, zodat de vele begeleidingsgesprekken wel eens wat te veel ten koste gingen van de tijd die ik wilde besteden aan leerstofbegeleiding. Maar ik ben doorgegaan en alles nu overziende kom ik tot de slotsom dat het de moeite waard is geweest. Om nog even bij de uitspraken van eerder genoemde Robèrt Bollen te blijven: 'Er is bij elke docent sprake van een ervaringsconcentratie die is versmald tot het gebied waar je goed in bent; vernieuwing brengt je in een breder gebied, d.w.z. in de positie van de beginner en dat kan afschrikken maar ook uitdagen.' Hopelijk brengt bovenstaand artikel de lezer dichter bij het laatste.

Literatuur

- Bonset, H. en H. Mulder, *Leren leren in de nieuwe tweede fase*, in: *Levende Talen* 525, 1997, 670-677.
- Couzijn, M. en G. Rijlaarsdam, *Leren leren bij Nederlands in de basisvorming*, in: *Levende Talen* 510, 1996, 301-306.
- Dalen, B. van, *Zelfstandigheid leren*, reeks 'Moment. De mentor op school', Leiden: SMD, 1996.
- Mulder, H. en G. Stoks, *Frans/Duits, Voorlichtingsbrochure havo/vwo. Actuele stand van zaken invoering tweede fase*, Enschede: SLO, 1996.
- *Procesmanagement Voortgezet Onderwijs, Studiewijzers: de spoorboekjes voorbij*, Den Haag: PMVO/CPS, 1997.
- *Procesmanagement Voortgezet Onderwijs,*

Van onderwijzen naar leren. Startdocument van het PMVO, Den Haag: PMVO, januari 1997.

- Schooten, A. van, 'Motivatie is het allerbelangrijkste', in: *Levende Talen* 527, 1998, 109-110.
- Stuurgroep Profiel Tweede Fase, *Tweede Fase. Scharnier tussen basisvorming en hoger onderwijs*, Den Haag: Stuurgroep Profiel Tweede Fase VO, 1994.
- Westhoff, G., *Zelfstandig leren en zelfstandig leren is vier*, in: *Levende Talen* 510, 1996, 253-257.

Gerard Reijners



Geboren in 1951. Doctoraal examen Franse taal- en letterkunde aan de Vrije Universiteit te Amsterdam. Sinds 1975 werkzaam als docent Frans aan het Christelijk College Groevenbeek

te Ermelo en voor de mvt al enige jaren betrokken bij de ontwikkeling van tweede fase-projecten van genoemde school en bij de veldadvisering van de SLO. Correspondentie-adres: Christelijk College Groevenbeek, Postbus 210, 3850 AE Ermelo.