

# levende talen

Maandblad van de  
Vereniging van Leraren in Levende  
Talen

**Redactie**  
Alex Riemersma (voorzitter a.i.)  
Jan Peter Nauta (secretaris)  
Jeanette Bron  
Gerda den Hartog  
Hannie Humme  
Yo van Knippenberg  
Ömer Konak  
Felicita Platzner  
Erik van Schooten  
Cees Tuk  
Dorette Zwaans

**Leden- en abonneementen-  
administratie**  
Bureau Levende Talen,  
Corn. Anthoniszstraat 38 hs,  
Amsterdam (telefoon: 020-6739424;  
fax: idem, e-mail: vlt@wxs.nl).  
Postadres: Bureau Levende Talen,  
Postbus 75148, 1070 AC Amsterdam.  
Zie verder 'Adressen'.

**Advertenties**  
Uiterlijk vier weken voor verschijnen  
te zenden aan: BDU bv, t.a.v. Martin  
ten Hoven, Postbus 67, 3770 AB Bar-  
neveld (telefoon: 0342-494269).

**Kopij**  
Alleen bijdragen conform de auteurs-  
instructies worden in behandeling  
genomen. Raadpleeg hiervoor de  
kopijaanwijzingen.  
Zend bijdragen van algemene aard  
aan:  
drs. J.P. Nauta,  
Erasmusweg 1181 p,  
2542 PW Den Haag.  
Zend bijdragen voor de rubriek 'Uit  
de secties' aan de desbetreffende sec-  
tiredacteur; zie voor adressen de  
rubriek 'Adressen'.

**Ontwerp**  
Maarten Meevis, Tilburg

**Druk**  
Pabo Prestige bv, Tilburg

**Uitgever**  
© Vereniging van Leraren in Levende  
Talen

**ISSN**  
0024-1539

# 536

75 **Vergelijkende beschrijving leergangen**  
Panel Duits

86 **Gegevens over de leergangen**

---

## Nederlands

88 **Mag ik u voorstellen? De nieuwe leergangen**  
Uitgeverssignalen

90 **Vergelijkende beschrijving leergangen**  
Panel Nederlands

104 **Gegevens over de leergangen**

---

## Nieuwe talen

106 **Leergangen wegen. De nieuwe talen in de tweede  
fase** / Han van Toorenburg

108 **Spaans in de tweede fase. Een taal apart** / Helma  
Dam en Nina Kremers

111 **Italiaans in de tweede fase** / Helen van Hoorn

114 **Pasport en Okno, twee leergangen Russisch en hun  
geschiktheid voor de tweede fase** / Judith Janssen  
en Esther van Loo

---

## Column

120 **De mythe van de maand januari** / Augias

In onderwijsland circuleren soms al vele jaren bepaalde ideeën, die kennelijk als volkomen vanzelfsprekend ervaren worden. Ze beïnvloeden onze manier van denken en kijken soms aanmerkelijk. De vraag is of dat altijd terecht is; soms is er bij nader inzien wel het een en ander op af te dingen.

In een nieuwe column neemt *Augias* in de komende maanden telkens zo'n geloofsartikel onder de loep.

---

## Sectierubrieken

49 **Arabisch/Turks** Turks en Arabisch als startersvak

50 **Engels** Tweede fase in het vavo

55 **Frans** Gesprek met Dominique  
Thomae-Jauréguiberry

57 **Fries** Fries in de tweede fase

58 **Italiaans** Faccia a faccia

60 **Nederlands** Vlucht voor het vuur

63 **NT2** 0031 en Nieuw Perspectief

70 **Russisch** Handboek Russische grammatica

---

## Algemeen

2 **Leergangen wegen. Vergelijkende beschrijvingen  
nieuwe leergangen voor de talen in de tweede fase**  
/ Hetty Mulder, Gert Rijlaarsdam, Maritha Tholey,  
Theo Witte

8 **Beschrijvingsinstrument vergelijkende beschrijving  
leergangen**

13 **'Je moet er een beetje gek voor zijn.'** Auteurs over  
het schrijven van een leergang / Alex van Schooten

---

## Engels

17 **Mag ik u voorstellen? De nieuwe leergangen**  
Uitgeverssignalen

20 **Vergelijkende beschrijving leergangen**  
Panel Engels

33 **Gegevens over de leergangen**

---

## Frans

35 **Mag ik u voorstellen? De nieuwe leergangen**  
Uitgeverssignalen

37 **Vergelijkende beschrijving leergangen**  
Panel Frans

47 **Gegevens over de leergangen**

---

## Duits

73 **Mag ik u voorstellen? De nieuwe leergangen**  
Uitgeverssignalen

Hetty Mulder  
 Gert Rijlaarsdam (eindredactie)  
 Marita Tholey  
 Theo Witte

# Leergangen wegen

## Vergelijkende beschrijvingen nieuwe leergangen voor de talen in de tweede fase

In december 1997 verscheen *Levende Talen* 525, het themanummer 'Talen in de nieuwe tweede fase'. Dat was het moment dat een van de gastredactieleden het idee opvatte om een ander themanummer voor te stellen aan de redactie van *Levende Talen*: een nummer over de nieuwe leergangen die medio 1998 uit zouden komen. Dat er nu in het kader van de nieuwe tweede fase voor alle talen nieuwe leergangen uit zouden komen, was een unieke gebeurtenis. Alle didactische vernieuwingen die in zoveel artikelen waren aangedragen, zouden nu hun kristallisatiepunt vinden in de nieuwe leergangen: leergangauteurs en uitgevers hadden immers de vrije hand binnen de kaders van de tweede fase om aanzienlijke vernieuwingen door te voeren.

Het was ook een unieke kans om de leden van *Levende Talen* te voorzien van informatie over deze nieuwe leergangen, als ondersteuning bij het keuzeproces. Dat bood *Levende Talen* de kans om een oude traditie weer in het leven te roepen. Voor Nederlands bestond er in de jaren zeventig een abonnementensysteem: de didactiekcommissie verzorgde recensies van alle nieuwe leergangen die verschenen, en leden konden zich via het bureau op deze recensies abonneren. Later gaf de didactiekcommissie Nederlands (DCN) zelfs een DCN-cahier uit over hoe secties een nieuwe leergang zouden kunnen beoordelen, met een illustratieve toepassing op de destijds zeer moderne leergang *Tussen de regels* (De Groot, Kreeft & Rijlaarsdam, 1982).

Dat het schoolboek geen noodzaak voor goed onderwijs is, of zelfs goed onderwijs in de weg kan staan, werd in een ander DCN-cahier uit de doeken gedaan (Kuyer & Tienstra-Schipperheijn, 1983). Doordat de Leidse Werkgroep Moedertaal didactiek (1980, 1986) het DCN-beoordelingsmodel opnam in het *Handboek Moedertaal didactiek*, heeft het nog jarenlang als algemeen beoordelingsmodel voor het moedertaalonderwijs dienst gedaan. De Didactiekcommissies van de moderne vreemde talen waren in de jaren zeventig eveneens actief op het gebied van leergangbeoordeling. Dit blijkt bijvoorbeeld uit het themanummer 'Leergang' (1976) en de daarin opgenomen 'Bibliogra-

fie leergangbeoordeling' van Van Os (1976). Van Essen (1975) ontwikkelde een leidraad voor de beoordeling van leergangen, die later door Mondria en De Vries (1987) werd omgezet in een algemene criteriumlijst voor de vreemde talen. Deze lijst kreeg een plaats in de handboeken voor mvt-didactiek en is daardoor jarenlang de standaard geweest (Van der Voort en Mol 1989; Bouwens en Oud-de Glas 1991). De criteriumlijsten van Nederlands en de moderne vreemde talen zijn beide descriptief van aard: ze leveren niet meer dan een beschrijving van wat een leergang bevat en doen geen uitspraken over de kwaliteit van de inhoud, de didactische aanpak, opbouw, etc. De leergangbeoordeling kreeg met de invoering van de basisvorming een nieuwe impuls door de publicaties van Witte (1992, 1993), die in dit tijdschrift vijf nieuwe basisvormingsmethoden Nederlands - kwalitatief - beoordeelde in de vorm van een vergelijkend warenonderzoek. Dit onderzoek stond model voor het themanummer 'Beoordeling Literatuurmethoden', waarin vakjury's de literatuurmethoden voor Nederlands, Engels, Frans, Duits en Spaans kritisch bespraken en met elkaar vergeleken (Oostdam en Witte 1994). Naar aanleiding van de nota *Horizon Taal* (Van Els 1990) wordt nu, ten behoeve van de professionalisering van leraren een instrument ontwikkeld voor de kritische analyse van leergangen moderne vreemde talen (Van der Kleij, Snoep & Willemsen 1996).

In dit nummer bieden we de leden van *Levende Talen* informatie aan over de nieuwe leergangen. We hopen daarmee steun te bieden bij het keuzeproces waar vakgroepen of secties voor staan: de keuze tussen de leergangen die op de markt verschijnen, of - nog fundamenteeler - of de vakgroep een bestaande leergang kiest danwel verkiest met eigen materiaal te werken. We hebben getracht de informatie op tijd beschikbaar te stellen: januari 1999. Eerder was ondoenlijk: alle panelleden hadden de zomervakantie 1998 beschikbaar om hun onderzoek te doen, en veel leergangen waren slechts gedeeltelijk beschikbaar. Veelal ontbraken docentenhandleidingen, studiewijzers, toetsen, cd-rom's en allerlei ander hulpmateriaal. Dat is een handicap, maar we konden niet wachten tot alle uitgeverijen al hun materiaal gepubliceerd hadden. Alle scholen zullen immers begin 1999 een keuze uit het aanbod van leergangen moeten maken. Dat betekent dat we van sommige leergangen alleen uitspraken doen over het deelvak lezen (bij moderne

vreemde talen), omdat materiaal voor spreken en luisteren nog niet beschikbaar was.

### Zeven kenmerken van de gekozen aanpak

Het publiceren van gegevens over leergangen is niet zonder problemen. Het gaat om gegevens over leergangen waaraan door auteurs en uitgevers lang en hard gewerkt is. Al is dat geen garantie voor kwaliteit, het duidt wel aan dat er veel belangen gemoeid zijn bij de publicatie van die gegevens. Dat kan voor sommigen wellicht een reden zijn om af te zien van de exercitie. De gastredactie was echter van mening dat een selectie van leergangen toch wel gemaakt wordt, door 'de markt'; informatie over leergangen kan die selectie ondersteunen. Wel moeten voorzorgsmaatregelen worden getroffen om de kwaliteit van de informatie te garanderen. In dit project werden de volgende maatregelen getroffen:

1. De informatie komt tot stand op basis van een gemeenschappelijk beschrijvingskader, voor de vergelijkbaarheid en transparantie van de beschrijvingen. Daarom heeft de gastredactie veel werk gemaakt van het te hanteren beschrijvingsinstrument, zonder nieuwe wielen te willen uitvinden. Het instrument is dan ook een assemblage van bestaande instrumenten. De aspecten voor de beschrijving zijn gekozen uit de checklists Tweede Fase van de SLO (SLO 1997a, 1997b), de instrumenten ontwikkeld en beproefd door Theo Witte in dit tijdschrift (Witte 1992a, 1992b, 1992c, 1993; Oostdam en Witte 1994; zie ook Edelenbos & Ravesloot 1994) en het instrument voor het beschrijven van de aandacht voor zelfstandig werken en zelfstandig leren van Bonset en Mulder (1997). Voor de inhoud van de leerstof werd aangesloten bij de eisen van de nieuwe examenprogramma's. Het beschrijvingssysteem is diverse malen besproken en aangepast door de gastredactie en de voorzitters van de panels.

2. De informatie berust op waarneembare, aanwijsbare verschijnselen. De beschrijving van de leergang concentreert zich rond drie invalshoeken: de inhoudelijke, de didactische en de praktische invalshoek. Uit het geheel van aspecten die van belang zijn bij de keuze van een kwalitatief goede leergang, die past bij de opvattingen van de sectie/vakgroep/school, hebben we die elementen gekozen die waarneembaar, aanwijsbaar zijn. Er is dus bewust gekozen voor een beschrijvende, kwantitatieve invalshoek. Dat is zonder meer een beperking, maar een welbewuste beperking.

3. De informatie komt tot stand op basis van waarnemingen van experts:

- De informatie berust op de waarnemingen van verschillende experts (ten minste vijf experts per leergang).
- De informatie berust op gegevens van verschillende soorten experts, die ieder een eigen bijdrage leveren aan de kwaliteit van de informatie: ervaren docenten uit het voortgezet onderwijs, ervaren vakdidactici uit het eerstegraads gebied, vakinhoudelijke academici.

4. De informatie berust op een bediscussieerde beschrijving: een waarneming van een expert, op

basis van een instrument, blijft een subjectieve waarneming. Uitwisseling van bevindingen en discussie daarover is noodzakelijk om te komen tot een intersubjectieve beschrijving, zoals ook een vaksectie op school zou werken. Nadat de experts hun waarnemingen vastgelegd hebben, worden de gegevens in het panel bediscussieerd om tot overeenstemming te komen. Sterk afwijkende, individuele opvattingen of misvattingen worden via deze discussie gemode-reerd. Indien er toch minderheidsstandpunten blijven bestaan, worden ze vermeld in het artikel.

5. De informatie is zoveel als mogelijk beschrijvend, dat wil zeggen, de informatie berust op waarneembare eigenschappen van de leergang. Er wordt niet gevraagd naar kwalitatieve oordelen, maar naar kwantitatieve oordelen. Niet: 'De leergang bevat goede reflectieopdrachten'; wel: 'De leergang bevat veel/weinig reflectieopdrachten.' Het subjectieve element is de keuze voor de hoeveelheid: voor het ene panellid zal een aantal van bijvoorbeeld twintig opdrachten veel zijn, voor een ander weinig. De bespreking van de antwoorden moet dan uitkomst bieden: overeenstemming in begrip en getal.

6. De informatie is relatief. De kwantitatieve beschrijvende gegevens worden gepresenteerd tezamen met de uitgesproken opvattingen van het panel over het belang van het aantal oefeningen van een bepaalde soort. Daardoor krijgt de gebruiker van de leerganginformatie zicht op de opvattingen van het panel en worden de gegevens in een intersubjectief kader geplaatst. Het kan bijvoorbeeld zijn dat een uitkomst van de beschrijving is: 'De leergang X bevat weinig oefeningen die in tweetallen moeten worden uitgevoerd.' Deze constatering zegt niets over de waardering van deze hoeveelheid. Misschien is het te verkiezen om weinig oefeningen van dit soort in de leergang op te nemen, misschien is het juist wenselijk om veel van deze oefeningen op te nemen. Daarom legt het panel vast wat zijn criterium is. Vooraf wordt van ieder panellid gevraagd zo mogelijk een uitspraak te doen over de wenselijkheid het aantal oefeningen: hoeveel oefeningen van het type dat in tweetallen uitgevoerd moet worden, moet de leergang wat u betreft bevatten? (erg veel-veel-veel/weinig-weinig-erg weinig).

7. De informatie is globaal. Wij vroegen ieder panellid niet meer dan 8 uur aan een leergang te besteden. We trachtten immers via het samenstellen van 'supersecties' met behulp van een beschrijvingsinstrument een procedure te beproeven die ook uitgevoerd zou kunnen worden door secties op school. En veel meer tijd dan een dag per leergang kan men niet besteden aan zo'n keuzeproces. We presenteren hier geen wetenschappelijk onderzoek, waarin elke oefening tot op het bot wordt geanalyseerd op effectiviteit. We presenteren hier globale informatie, verkregen door systematische discussies tussen experts, op basis van een gemeenschappelijk, maar geen wetenschappelijk kader.

### Aanpak

In het voorjaar van 1998 besloten we het project te beperken tot het leermiddelenaanbod voor vwo-4.

Die keuze was een louter praktische keuze: van veel leergangen was lang niet alles beschikbaar voor de zomervakantie, maar het lag voor de hand dat uitgevers in elk geval het materiaal voor vwo-4 gereed hadden. Voor deelname aan het project zou minimaal het werkboek en het tekstboek voor leerlingen beschikbaar moeten zijn. Havo-delen werden slechts zijdelings betrokken in de procedure. In een enkel geval waren achter alleen havo-delen beschikbaar, en is de beschrijving daarop gebaseerd.

In mei zijn de uitgevers aangeschreven met een uitleg over het doel en de opzet van de leergangvergelijking en het verzoek een bijdrage te willen leveren door vijf sets van de leergangen beschikbaar te stellen van de vwo-4-delen. Alle uitgeverijen verleenden zonder meer hun medewerking.

In mei zijn ook de lijsten van mogelijke panelleden samengesteld en panelvoorzitters benaderd. We streefden er naar alle leergangen door vijf experts te laten beschrijven: drie docenten, een vakdidacticus en een vakinhoudelijke wetenschapper. Elk docentpanellid zou niet meer dan drie leergangen moeten bekijken in verband met diens beschikbare tijd. De panels bestonden steeds uit twee vakdidactici, twee vakinhoudelijk wetenschappers en, afhankelijk van het aantal leergangen, uit zes tot acht docenten.

Eind juni vond een startbijeenkomst plaats. Op deze bijeenkomst werd het doel en de opzet van het project toegelicht, werden de leergangen toebedeeld, namen de panels het beschrijvingsinstrument door en verzamelden en bespraken zij mogelijke problemen. Tijdens de zomervakantie bekeken de panelleden de leergangen en vulden zij de beschrijvingsformulieren in. De gegevens werden toegestuurd aan de gastredactie, die de gegevens invoerde en overzichten samenstelde. Deze overzichten werden aan ieder panellid toegestuurd ter voorbereiding van de paneldiscussie. De overzichten bestonden uit alle cijfermatige gegevens en de argumenten en opmerkingen die panelleden op hun formulieren hadden genoteerd. In september vonden per schoolvak minimaal twee panelbijeenkomsten plaats van ruim vier uur. De vergadering werd geleid door de panelvoorzitter aan de hand van een draaiboek voor de paneldiscussie. In de eerste panelvergadering werd tevens aan de panelleden gevraagd een variant op het beschrijvingsformulier in te vullen, waarin gevraagd werd het belang aan te geven dat men aan de verscheidene beschrijvingsaspecten hechtte. Deze gegevens waren voorwerp van gesprek tijdens de tweede panelbijeenkomst waarin gepoogd werd tot consensus te komen. Tijdens de eerste paneldiscussie werden de waarnemingen van één (Engels en Nederlands) twee (Frans) of drie leergangen (Duits) bediscussieerd. In deze bijeenkomst kwamen de meeste definitieproblemen aan de orde (zie hieronder). Voor de tweede panelbijeenkomst werd alle panelleden gevraagd nog eens grondig naar de gegeven scores te kijken, en scores bij te stellen als dat op grond van de gevoerde discussies gerechtvaardigd was. De panels ronden de besprekingen in de tweede panelbijeenkomst af. Vervolgens stelde de gastredactie voor elk van de panels vier vergelijkende figuren samen waarin alle

gegevens werden getoond, en schreven de voorzitters een eerste versie van het artikel, op basis van enkele richtlijnen van de gastredactie. Deze versies werden voor commentaar en aanvullingen rondgestuurd naar de panelleden, die ruimschoots van die gelegenheid gebruik maakten. Twee panels (Engels, Duits) kwamen nog een derde keer bijeen om de resultaten te bespreken.

Na nog wat bewerkingen kwamen de artikelen tot stand zoals u die nu in dit nummer kunt lezen. Het zal lezers die ook andere artikelen lezen in dit themanummer dan het artikel over het eigen schoolvak opvallen, dat de artikelen, ondanks een zelfde aanpak en de gebruikmaking van hetzelfde instrument, verschillen in de uitwerking. Niet alleen toon en stijl verschillen, maar ook gezichtspunten in de inleidingen en de slotbeschouwingen. Het opvallendst is het verschil tussen de moderne vreemde talen en Nederlands: in het artikel over de leergangen Nederlands worden de panelleden veel ruimer aan het woord gelaten dan in de artikelen over Frans, Duits en Engels.

## Problemen

Gedurende dit project stieten we op problemen van verschillende soort. We stippen ze hier kort aan. Geen van de problemen staat echter de interpretatie van de gepubliceerde gegevens in de weg.

### • Materiaal

Zoals hierboven al aangestipt, waren niet alle leergangen in dezelfde mate en definitieve vorm beschikbaar. Soms ontbraken nog delen van de leergang. Vooral bij Duits en Frans kwam het voor dat alleen het leesdeel (bronnenboek en verwerkingsboek) beschikbaar was. Bijna nooit waren er docentenhandleidingen of toetsen beschikbaar. Aangekondigde websites waren meestal nog niet in de lucht. Slechts een enkele keer waren ICT-delen als cd-rom beschikbaar. Ook was het niet altijd zo dat het materiaal in opgemaakte vorm beschikbaar was. Enkele leergangen waren beschikbaar gesteld in geredigeerde kopijvorm. Soms waren alleen de eerste vier van de tien hoofdstukken beschikbaar. Toch was het steeds mogelijk om die vragen uit het beschrijvingsinstrument te beantwoorden die van toepassing waren. Het gevolg is dat de leergangen Frans en de leergangen Duits onderling te vergelijken zijn op het onderdeel leesvaardigheid, maar niet op de andere onderdelen.

### • Instrument

**Kwantitatief versus kwalitatief.** Het instrument vraagt steeds naar de hoeveelheid oefeningen/kenmerken/teksten, bijvoorbeeld in de vraag over de kwantiteit van de leerstof:

De leergang biedt (erg weinig-weinig-weinig/veel-veel-erg veel) leerstof voor alle examendoelen.

Bij vrijwel elk panel kwam als eerste discussiepunt bij 'leesvaardigheid' op tafel wat er dan onder leerstof moest worden verstaan. Een panellid kon hoog scoren ('veel leerstof voor lezen') omdat hij erg veel teksten aantrof in het bronnenboek. Een ander

panellid had laag gescoord, omdat deze de bijlage van het beschrijvingsinstrument bij dit punt had geraadpleegd, waarin over lezen staat:

#### De leergang bevat

- oefeningen waarin moet worden aangegeven of een tekst, gegeven een bepaalde informatiebehoefte, relevante informatie bevat;
- oefeningen gericht op het bepalen van de hoofdgedachte van een tekst, het aangeven van de betekenis van belangrijke elementen, het leggen van verbanden tussen tekstdelen en het trekken van conclusies;
- een ruime variatie in opdrachtsoorten;

#### De leergang bevat

- een herkenbare aparte leerlijn voor leesvaardigheid, die het o.a. voor Frans en Duits mogelijk maakt om het onderdeel lezen afzonderlijk als deelvak te onderwijzen;
- mogelijkheden voor integratie met andere vakonderdelen;
- een leesstrategische opbouw;
- materiaal dat geschikt is voor het werken in tweetallen.

Uit deze toelichting blijkt dat het niet slechts gaat om het vaststellen van het aantal leesteksten, maar van het aantal leesoefeningen met bepaalde kenmerken. In die zin is de beschrijving kwantitatief: het aantal hoeveel oefeningen, teksten, taken van een bepaalde kwaliteit.

**Ongelijksoortige verdeling van eigenschappen over in verschillende vakonderdelen.** Het is goed mogelijk dat een panellid voor een van de vakonderdelen veel kenmerken van bijvoorbeeld transfer heeft aangetroffen, maar voor een ander onderdeel erg weinig. Het panellid is echter gevraagd niet per vakonderdeel iets over de didactiek te rapporteren, maar over de hele leergang. Dan kan het bijvoorbeeld zijn dat het panellid op de vier onder 'Transfer' genoemde elementen in een van de vakonderdelen (bijvoorbeeld 'Gespreksvaardigheden') flink wat transferbevorderende opdrachten, teksten en/of taken zag. In andere vakonderdelen trof het panellid er veel minder aan. Toch was het panellid in het algemeen door die gunstige waarneming bij gespreksvaardigheid wel tevreden over het aantal. Daarom middelde dit panellid de bevindingen over de verschillende vakonderdelen niet, maar gaf een 4 ('veel waarnemingen'). Op het beschrijvingsformulier noteerde het panellid misschien zelfs in de schriftelijke toelichting: 'Ik geef weliswaar een 4 voor dit aspect, maar deze 4 drukt vooral mijn waardering uit voor de transferbevorderende elementen bij het vakonderdeel gespreksvaardigheid; over het aantal elementen bij andere vakonderdelen, zoals lezen en schrijven ben ik veel minder tevreden.' Het spreekt voor zich dat dezelfde waarneming bij een andere beschrijver tot een andere bevinding leidde: juist een lage score ('juist bij die andere onderdelen is het zo nodig') of een middeling. Als zo'n onevenwichtige verdeling van transferkenmerken werd waargenomen in een leergang, dan zult u daarover een opmerking van het panel aantreffen.

**Ongelijksoortige verdeling van verschillende deelaspecten van het instrument.** Het kan zijn dat een panellid bijvoorbeeld het aantal transferbevorderende elemen-

ten in de leergang gering vond als het gaat om het aantal teksten, oefeningen, taken waarin verbindingen wordt gelegd met andere vakonderdelen, maar ook veel teksten, oefeningen of taken aantrof waarin een verbinding wordt gelegd met de werkelijkheid buiten de school. In dat geval stond het panellid voor de keuze: middel ik positieve en negatieve invalshoeken uit en geef ik een 3 ('noch veel, noch weinig elementen')? Of hechte het panellid zoveel waarde aan één van beide invalshoeken en gaf hij daarom liever een 4 om het positieve oordeel uit te drukken of een 2 om juist het negatieve te benadrukken? De collega-waarnemer kan hetzelfde hebben waargenomen, maar de balans juist anders hebben gekozen. Ook in dit geval moet via de aanvullende discussie blijken welke oplossing men kiest: middelen of een van beide posities op de balans. In elk geval wordt in de toelichtende tekst gewag gemaakt van deze ongelijksoortigheid.

**Profielwerkstuk en Oriëntatie op studie en beroep.** Volgens de examenprogramma's moeten alle schoolvakken aandacht besteden aan deze handelingsonderdelen. Leergangen kunnen er echter voor kiezen er geen aandacht aan te besteden omdat auteurs vinden dat dit nu juist onderdelen zijn die schoolspecifiek ingevuld moeten worden. Het kan ook zijn dat in het leergangplan opgenomen is dat er alleen in de examenklassen aandacht wordt besteed aan deze onderdelen. Met dergelijke uitgangspunten is geen rekening gehouden: onze aanpak is immers beschrijvend. Er wordt alleen vastgesteld in welke mate er aandacht wordt besteed aan onderdelen in het vwo-4 boek. Als er geen aandacht wordt besteed aan deze onderdelen, dan scoort de leergang laag. Zo'n lage score houdt echter in geen geval een oordeel in over de vraag of de uitgever er goed aan gedaan heeft er wel of geen aandacht aan te besteden.

**Gebruiksvriendelijkheid.** Bij het beschrijven van de gebruiksvriendelijkheid voor docenten heeft het panel Duits een verbijzondering van de definitie in het beschrijvingsinstrument toegepast. Uit de discussie kwam naar voren dat het er niet zozeer om ging of de leerlingen met de leergang goed aan het werk gezet konden worden, maar of de docenten genoeg middelen tot hun beschikking hadden om de doelen van de tweede fase te realiseren.

**Differentiatie.** In het panel Duits werd ook een discussie gevoerd over de beschrijving van differentiatie. Door sommige van de panelleden werd betoogd dat er met het materiaal van de een of andere leergang goed te differentiëren viel. Anderen stelden daartegenover dat de leergang geen of nauwelijks expliciete aanwijzingen voor differentiatie bevatte. Op grond van deze discussie is besloten alleen expliciete aanwijzingen voor differentiatie in de beschrijving te betrekken (wat kan worden overgeslagen, welke keuze kan een leerling maken uit het aanbod van teksten en opdrachten, zijn er diagnostische toetsen met leerstofverwijzingen, etc.). Een andere discussie ging over de wenselijkheid en

noodzaak van differentiatie: als iedere leerling naar hetzelfde examendoel toewerkt, is er dan een noodzaak tot differentiatie? Na discussie was het antwoord bevestigend: leerlingen verschillen, leerstijlen verschillen, leerwegen verschillen en dus moeten er differentiatiepaden worden aangeboden, zowel qua leerstof, qua didactiek als qua inhoud (van teksten etc.).

### Wat biedt dit themanummer?

Voor de traditionele schooltalen Duits, Engels, Frans en Nederlands worden drie informatiebronnen geboden. De eerste bron vormen de uitgevers. Zij introduceren de leergangen kort. De gastredactie vroeg uitgevers een signalement van de leergang te leveren waarin zij konden aangeven wat de belangrijkste kenmerken van de leergang zijn.

Na deze introductie volgen de resultaten van het panel. Die resultaten worden in twee vormen gepresenteerd: in een beschrijving per leergang en in een vergelijking tussen de leergangen. De vergelijking tussen de leergangen wordt gepresenteerd in figuren. Hierin leest u af hoeveel leerstof de ene leergang aanbiedt, en hoeveel de andere. De schaal die het panel gebruikte, kunt u terugvinden in het instrument: 1 = erg weinig, 2 = weinig, 3 = noch veel noch weinig, 4 = veel, 5 = erg veel. Panelleden hebben ook een gezamenlijke norm gesteld: de lijn met 'wiebertjes' die veelal boven de staafjes loopt, is het gemiddelde dat de panelleden toekenden aan het belang van het onderdeel. Wij vroegen het panel aan te geven hoe belangrijk zij de aanwezigheid van bepaalde beschrijvings-elementen vonden, op dezelfde schaal, lopend van erg weinig (1) tot en met erg veel (5). U kunt dus in de figuur niet alleen aflezen welke leergang meer of minder biedt, maar ook of de hoeveelheid voldoet aan de norm van de panelleden.

De derde bron vormt een overzicht, opgesteld door het Nationaal Informatiecentrum Leermiddelen (NICL) te Enschede, van de leermiddelen die in de panelbeschrijvingen zijn opgenomen. Leermiddelen die niet beschikbaar waren ten tijde van het panelonderzoek treft u hier niet in aan: in die zin is het overzicht niet volledig. Voor een actueel overzicht kunt u de website van de NICL raadplegen:

[www.slo.nl/nicl/databases.html](http://www.slo.nl/nicl/databases.html). In de overzichten die in dit themanummer worden aangeboden zijn de componenten gemarkeerd die het panel tot zijn beschikking had voor de vergelijkende beschrijvingen.

De redactie heeft ernaar gestreefd alle talen die in het eindexamenprogramma genoemd worden, aan bod te laten komen. Voor de nieuwe schooltalen Spaans, Italiaans en Russisch was Han van Toorenburg bereid de coördinatie op zich te nemen. Collega's van Spaans, Italiaans en Russisch hebben met gebruikmaking van hetzelfde instrumentarium, maar volgens creatief aangepaste procedures, ook vergelijkende beschrijvingen geproduceerd, van Nederlandse uitgaven, maar ook van in andere landen geproduceerde uitgaven. Jammer genoeg bleek het niet mogelijk voor Arabisch en Turks een vergelijkbaar artikel te verkrijgen. Over Arabisch en Turks

vindt u informatie over leergangen voor de tweede fase in de sectierubriek. Fries koos er al in een vroeg stadium voor informatie op te nemen in de sectierubriek.

### Toekomst

We hopen met dit themanummer een bijdrage te leveren aan verantwoorde keuzes van secties voor nieuwe leergangen. Uit de paneldiscussies en de evaluaties van de panelleden over dit project, maakten we op dat werken met het beschrijvingsinstrument mogelijkheden biedt voor secties. Als secties op basis van een eerste voorselectie een keuze tussen drie leergangen moeten maken, dan kan het beschrijvingsinstrument een bijdrage leveren aan het keuzeproces. Het hele instrument, met handleiding voor paneldiscussies, is te bestellen bij het Bureau van Levende Talen.

Wellicht gaat Levende Talen ertoe over stelselmatig beschrijvingen van leergangen te publiceren, en wordt de oude traditie van informatie over nieuwe leergangen hersteld. Dat zal er ongetwijfeld toe leiden dat het instrument op punten veranderd en verbeterd wordt. Gelukkig maar. Dat zal er wellicht ook toe leiden dat leerlingen – en misschien ook ouders – bevroegd worden naar de kwaliteit van de leermiddelen die zij aanschaffen en gebruiken. Alweer lang geleden is er een poging gewaagd om leerlingen te betrekken bij het beoordelen van leermiddelen (Van Meerem, Berkenbosch & Bun 1979, Van Meerem en Bun 1979; Van Meerem 1982). Nu, in een tijd waarin de zelfstandigheidsbevordering hoog in het vaandel staat geschreven, zou vergelijking van leermiddelen ook gebaseerd moeten zijn op ervaringen van leerlingen. Daarnaast zou wetenschappelijk onderzoek naar de kwaliteit van de schoolboeken wenselijk zijn: welke type opdrachten werkt, onder welke omstandigheden? (Zie voor een interessante poging Van der Kleij, Snoep & Willemsen 1996).

Onze hoop is dat het vergelijkend beschrijven van nieuwe leergangen een professionele bezigheid wordt van Levende Talen, met financiering van belanghebbenden, zoals het ministerie van OCenW. Het project zoals we dat in januari 1998 startten, groeide allengs uit tot een megaproject: snel uitgerend kwamen we erop uit dat er in totaal meer dan 60 personen een bijdrage hebben geleverd aan dit themanummer, dat panelleden ten minste vijf werkdagen van acht uur hebben besteed aan dit project, en dat er dus met gemak meer dan een mensjaar werk in dit themanummer is gestoken. Het siert de Vereniging voor Leraren in Levende Talen dat er leden zijn die deze taak belangeloos op zich hebben genomen. Hulde!

**Literatuur**

- Bouwens, F. & M. Oud-de Glas, *Het vreemde-talenonderwijs in de onderbouw van het voortgezet onderwijs*, Amsterdam: Zwets & Zeitlinger, 1991.
- Edelenbos, P. & C. Ravesloot, *Analyse en beoordeling van vier methodes Nederlands voor de basisvorming*, Groningen: GION, 1994.
- Els, T. van, *Horizon Taal. Nationaal Actieprogramma Moderne Vreemde Talen. Nota van aanbevelingen*, 's-Gravenhage: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1990.
- Essen, A.J. van, Leidraad voor het beoordelen van een leergang Engels, in: *Levende Talen 310*, p. 83-87, 1995.
- Groot, L. de, H. Kreeft & G. Rijlaarsdam (red.), *Beoordeling van schoolboeken. Een bundel artikelen over aspecten van de beoordeling van schoolboeken voor de Didactiekcommissie Nederlands*, (DCN-cahier 11), Groningen: Wolters-Noordhoff, 1982.
- Kleij, M. van der, N. Snoep & K. Willemsen, Op zoek naar een bevragebaak. Een pilotstudie naar mogelijkheden van Kwalitatieve Materiaal analyse door docenten moderne vreemde talen, Utrecht: IVLOS, 1996.
- Kuyer, P., & G. Tienstra-Schipperheijn, *Werken zonder schoolboek*, (DCN-cahier 13), Groningen: Wolters-Noordhoff, 1983.
- Leidse Werkgroep Moedertaaldidactiek, *Moedertaaldidactiek. Een handleiding voor het voortgezet onderwijs*. (4e geh.herz.dr.), Muiderberg: Coutinho, 1986. (1e dr. 1980).
- Meerem, L. van, *Leermiddelen beschrijven: eindrapport van een onderzoek naar een universele beschrijvingsmethode van gedrukte leermiddelen*, Amsterdam: RITP, 1982.
- Meerem, L. van, J. Berkenbosch & B. Bun, *Descriptieve analyse van leerboeken: voorlopige resultaten van een analyse van leergangen Nederlands en Duits voor het MAVO*, Interimrapport V van SVO-project 0257, Amsterdam: RITP, 1979.
- Meerem, L. van & B. Bun, *Vergelijkende beschrijvingen leergangen Nederlands voor het MAVO*, Amsterdam: RITP, 1979.
- Mondria, J. A. & S. de Vries, Criteriumlijst voor het beoordelen van een leergang moderne vreemde talen, in: *Levende Talen 420*, p. 256-259, 1987.
- Nationaal Informatiecentrum Leermiddelen, *Weloverwogen kiezen. Leermiddelenanalyse en leermiddelenonderzoek als instrumenten voor leermiddelkeuze*, Enschede: SLO, 1995.
- Oostdam, R. & G. Rijlaarsdam, Strategisch georiënteerd moedertaalonderwijs, in: *Spiegel*, 11/3, p. 9-31, 1993.
- Oostdam, R. & Th. Witte, Vergelijkend warenonderzoek literatuurmethoden Nederlands, Engels, Frans, Duits en Spaans, Themanummer Beoordeling Literatuurmethoden, *Levende Talen 495*, 584-594, 1994.
- Os, C. van, Bibliografie leergangbeoordeling, in: *Levende Talen 318*, p. 90-93, 1976.
- SLO (1997a), *Checklist leermiddelen Frans Tweede Fase*, Enschede: SLO, 1997.

- SLO (1997b), *Checklist leermiddelen Nederlands Tweede Fase*, Enschede: SLO, 1997.
- Themanummer Leergang, *Levende Talen 318*, 1976.
- Voort, P. van der, & H. Mol, *Basisdidactiek voor het onderwijs in de moderne vreemde talen*, Groningen: Wolters-Noordhoff, 1989.
- Witte, Th. (1992a), Vier nieuwe methoden voor de basisvorming Nederlands. Deel 1: Verantwoording, in: *Levende Talen 470*, p. 155-163, 1992.
- Witte, Th. (1992b), Vier nieuwe methoden voor de basisvorming Nederlands. Deel 2: Bespreking van Nieuw Nederlands, Klinker en Taalwijzer, in: *Levende Talen 472*, p. 305-314, 1992.
- Witte, Th. (1992c), Vier nieuwe methoden voor de basisvorming Nederlands. Deel 3: Bespreking van Op niveau en nabeschuwing, in: *Levende Talen 473*, p. 367-376, 1992.
- Witte, Th., Jurybeoordeling Goed Nederlands, in: *Levende Talen 482*, 1993, 388-392, 1993.

**Hetty Mulder**



Is van oorsprong lerares Frans. Promoveerde op een proefschrift over de effectiviteit van het aanleren van leesstrategieën. Is sinds 1984 werkzaam bij de SLO en daar op dit

moment vooral betrokken bij projecten in de tweede fase (luister- en schrijfvaardigheid) en tevens projectleider van het project 'Leren zelfstandig te leren' van de afdeling Voortgezet onderwijs van de SLO. Verder is zij één dag per week werkzaam als coördinator van de afdeling Kenniscentrum Onderwijs van het Centrum voor Frankrijkstudies in Utrecht.  
Adres: SLO, Postbus 2041, 7500 CA Enschede.

**Gert Rijlaarsdam**



Geboren 1952. Als hoofddocent verbonden aan het Instituut voor de Lerarenopleiding van de Universiteit van Amsterdam, was leraar Nederlands aan voorheen SG Noordendijk te

Dordrecht (1972-1988), studeerde daarnaast Nederlandse taal- en Letterkunde (1978) en Onderwijskunde (1983) aan de Rijksuniversiteit van Leiden. Verricht, veelal met anderen, didactisch onderzoek op het gebied van het talenonderwijs.  
Adres: Universiteit van Amsterdam, ILO, Wibautstraat 2-4, 1091 GM Amsterdam.

**Marita Tholey**



Geboren 1951. Leermiddelenconsulent en projectleider bij het Nationaal Informatiecentrum Leermiddelen (NICL) van de SLO. Na een studie Engels, Frans en Algemene Taalwe-

tenschap twee jaar wetenschappelijk medewerker aan de universiteit Münster, daarna negen jaar lerares Engels en Frans aan het Thijcollege (havo/vwo) in Oldenzaal.

Adres: SLO, Postbus 2041, 7500 CA Enschede.

**Theo Witte**



Geboren in 1952 op Texel. Studeerde Nederlandse Taal- en Letterkunde aan de Rijksuniversiteit te Groningen. Is sinds 1986 als vakdidacticus verbonden aan de lerarenopleiding van de

RuG. Hij was lid van de Vakontwikkelgroep Nederlands en leidt samen met Theo Hoebbers het PMVO-Netwerk GLO. Begeleidt scholen bij de invoering van allerlei vormen van GLO. Publiceerde diverse vakdidactische artikelen over onder andere het literatuuronderwijs en de kwaliteit van schoolboeken. Bereidt een dissertatie voor over vergelijkend warenonderzoek van leermiddelen.

Adres: Rijksuniversiteit Groningen, Universitair Centrum voor de Lerarenopleiding (UCLo), Oude Boteringestraat 50, 9712 GL Groningen.

## Beschrijvingsinstrument vergelijkende beschrijving leergangen

### Beschrijvingsperspectief I: de inhoud

Bij de inhoudelijke beschrijving gaat het erom de inhoud te beschrijven, ongeacht de didactische kwaliteit of de praktische kwaliteit. Drie gegevens bepalen de beschrijving:

1. de examendoelen;
2. de vakdiscipline;
3. de maatschappelijke omgeving.

Het gaat er ten eerste om vast te stellen of de hoeveelheid leerstof voldoende is om de vastgestelde examendoelen te kunnen halen. Ten tweede gaat het erom vast te stellen of de leerstof wetenschappelijk en maatschappelijk aanvaardbaar is.

- **Kwantiteit leerstof:** biedt de leergang voldoende leerstof voor alle examendoelen?
- **Kwaliteit leerstof:** biedt de leergang inhoudelijk verantwoorde leerstof?

Hieronder volgt een tweetal, samengestelde beschrijvingscriteria. We vragen u een globaal oordeel te geven op elk van de vier beschrijvingsaspecten. Omdat het samengestelde aspecten zijn, en omdat u een globaal oordeel geeft, kan uw beschrijving niet meer zijn dan een grove indicatie van het hele complex.

Ten eerste kan het zijn dat u bij de beschrijving van bijvoorbeeld de kwaliteit van de leerstof vindt dat de leerstof wel wetenschappelijk correct is, maar een nogal eenzijdig beeld geeft van land en volk, of dat de leergang weinig aandacht besteedt aan interculturele verschijnselen in het land van de doeltaal. In dat geval staat u voor de keuze: middelt u positieve en negatieve invalshoeken uit en geeft u een 3? Of hecht u veel waarde aan één van beide invalshoeken en geeft u daarom liever een 4 om uw positieve oordeel uit te drukken of een 2 om juist het negatieve te benadrukken? In zo'n geval noteert u in de kolom toelichting kort dat uw oordeel vooral gebaseerd is op een nader genoemd deelaspect.

Ten tweede kan het zijn dat u van oordeel bent dat de inhoudelijke kwaliteit voor enkele vakonderdelen vrij goed is, maar voor andere veel en veel minder. Ook dan kunt u middelen, maar u kunt ook de strategie volgen die ik hierboven beschreef. Dan noteert u in de toelichting bijvoorbeeld: 'Ik geef weliswaar een 4 voor dit aspect, maar deze 4 drukt vooral mijn waardering uit voor het vakonderdeel A; over de inhoudelijke kwaliteit van andere vakonderdelen, zoals Y en Z ben ik veel minder tevreden.'

Voor de beschrijving van kwantiteit van de leerstof kunt u gebruikmaken van de bijlagen voor Moderne Vreemde Talen en Nederlands: hulpmiddel beschrijving vakinhoudelijk perspectief Moderne Vreemde Talen (bijlage 1) en hulpmiddel beschrijving vakinhoudelijk perspectief Nederlands (bijlage 2).

#### • **Kwantiteit leerstof**

Vaststelling:

De leergang biedt (erg weinig-weinig-weinig/veel-veel-erg veel) leerstof voor alle examendoelen.

Moderne vreemde talen	Nederlands
<i>Vakonderdelen:</i> Leesvaardigheid Luistervaardigheid Gespreksvaardigheid Schrijfvaardigheid Grammatica Vocabulaireverwerking	<i>Vakonderdelen:</i> Leesvaardigheid Analyseren en interpreteren Beoordelen Samenvatten Mondelinge taalvaardigheid Voordracht met vragen na Een discussie, debat Schrijfvaardigheid Informatie verzamelen en verwerken Informatie verstrekken Argumentatievaardigheden Analyseren van een betoog Beoordelen van een betoog Opzetten van een betoog
<i>Handelingsdoelen</i>	<i>Handelingsdoelen</i>
Leesvaardigheid Luistervaardigheid Gespreksvaardigheid Schrijfvaardigheid	Schrijfdossier
Profielwerkstuk	Profielwerkstuk
Oriëntatie op studie en beroep	Oriëntatie op studie en beroep

Bij de beschrijving van de kwantiteit en kwaliteit van de leerstof beoordeelt u ieder van de onderstaande onderdelen. Een toelichting op elk van de onderdelen vindt u in bijlage 1 (Moderne vreemde talen) en bijlage 2 (Nederlands).

#### • **Kwaliteit leerstof: maatschappelijke realiteit van land en volk**

Vaststelling:

De leergang bevat (erg weinig-weinig-weinig/veel-veel-erg veel) teksten en oefeningen die aanvaardbaar zijn vanuit het gezichtspunt van een realistische kijk op land en volk.

Communicatie gaat ergens over. De leerstof mag dan nog zo functioneel gekozen zijn, zeer goed passend bij het leerdoel, wetenschappelijk uiterst correct, maar dat wil nog niet zeggen dat die inhoud maatschappelijk relevant en realistisch zijn. De teksten, onderwerpen, voorbeelden en illustraties bieden een representatief en realistisch, en dus intercultureel beeld van land en volk.

#### • **Kwaliteit leerstof: wetenschappelijk aanvaardbaar (alleen bij Nederlands aan de orde te stellen)**

Vaststelling:

De leergang is wetenschappelijk aanvaardbaar, dat wil zeggen:

1. de inhoud is wetenschappelijk correct: definities van tekstsoorten, uitleg bij argumentatiekunde en grammatica en dergelijke zijn wetenschappelijk verantwoord;
2. de inhoud is wetenschappelijk actueel: de inhoud sluit aan bij de huidige inzichten in het vakgebied. Voor Nederlands bijvoorbeeld: kennis en inzichten uit de Neerlandistiek (taalbeheersing en taalkunde, bijvoorbeeld kennis over schrijfprocessen, kennis over argumentatie);
3. De inhoud is illustratief/functioneel/representatief: de teksten, oefeningen, voorbeelden en illustraties zijn illustratief voor het verschijnsel dat behandeld wordt. Wordt bij Nederlands bijvoorbeeld het verschijnsel 'drogredenen' behandeld, dan zijn de voorbeelden en de oefeningen correct en illustratief. Hetzelfde geldt voor taalkundige verschijnselen, aspecten van vaardigheden (leesstrategieën).

### Beschrijvingsperspectief II: de didactiek

#### • **Vaardigheidsdidactiek**

Vaststelling:

De leergang bevat (erg weinig-weinig/veel-veel-erg veel) oefeningen en opdrachten die de ontwikkeling van de leerling tot een competente taalgebruiker bevorderen, zoals:

1. levensechte (gesimuleerde) communicatieve taken;
2. reflectietaken (vooraf en/of tijdens en/of na de taakuitvoering: opdrachten die de leerling nopen bewust te maken hoe hij zijn problemen heeft opgelost en wat daaraan nuttig of juist niet nuttig was)
- op het resultaat van de taak ('is de communicatie geslaagd?')
- op het proces van de taakuitvoering, of op de ontwikkeling van de leerder als communicatiedelnemer ('is de taakuitvoering efficiënt en effectief?'; 'is er geleerd wat beoogd werd?')
3. Oriëntatieoefeningen op het leren of op de communicatieve taak. Dit soort oefeningen stimuleert leerlingen inhoudelijke of procedurele voorkennis te activeren die zij kunnen benutten bij het uitvoeren van de communicatietaken: leerlingen leggen verbanden met hun ervaringen, met reeds behandelde stof e.d. De oefening kan ook expliciet verband leggen bij de introductie van nieuwe inhoud met de voorkennis van de leerling. Ook als de leerdoelen geëxpliciteerd en gemotiveerd worden (aan de leerlingen wordt duidelijk gemaakt waarom iets gedaan moet worden) kan dit beschouwd worden als expliciete oriëntatie.

#### • **Strategisch taalonderwijs**

Vaststelling:

De leergang bevat oefeningen en taken die de leerlingen steun bieden bij de problemen die zij in communicatieve taken tijdens het leerproces ondervinden, bijvoorbeeld:  
 Teksten met nuttige informatie als steun bij het uitvoeren van taken, bijvoorbeeld bij

- het proces van schrijven en spreken: ondersteuning bij het voorbereiden, het uitvoeren, het evalueren van taken, het afstemmen op doel en publiek;
- de keuze en het gebruik van bronnen, media;
- het proces van analyseren, interpreteren en waarderen van leesteksten, luisterteksten.

Opdrachten

- die de leerling laten oefenen met het aan de weet komen van wat ze niet begrijpen in geschreven of gedrukte teksten (leesstrategieën);
- die de leerling laten oefenen met het aan de weet komen van wat ze niet begrijpen in beluisterde taal in niet interactieve situaties



(luisterstrategieën);

- die de leerling laten oefenen met het aan de weet komen van wat ze niet begrijpen in taaluitingen van een gesprekspartner (communicatiestrategieën);
- die de leerling laten oefenen met het aan een gesprekspartner duidelijk maken wat ze bedoelen (compensatiestrategieën/negotiation of meaning).

#### • Transfer

Vaststelling:

De leergang bevat erg weinig-weinig-weinig/veel-veel-erg veel teksten, taken en/of oefeningen die bevorderen dat leerlingen verbanden leggen met kennis en vaardigheden van andere vakonderdelen, vakgebieden of situaties (transfer).

Leerlingen moeten (leren) benutten wat zij eerder leerden, en moeten (leren) benutten wat zij leerden voor toekomstige situaties. Want wat leerlingen leren aan kennis en vaardigheden staat niet op zichzelf; er is samenhang, of er moet samenhang gelegd worden met andere vaardigheden, schoolvakken en het buitenschoolse communicatieve leven.

1. Teksten, oefeningen of taken waarin verbanden tussen vakonderdelen tot stand komen via interne verwijzingen (vooruit; prospectief; terug; retrospectief). Bij Nederlands bijvoorbeeld: de manier van informatie verwerven en verwerken die zowel bij schrijfvaardigheid als spreekvaardigheid terugkomt; het herkennen en gebruiken van tekstsoorten en -structuren bij spreken, lezen, luisteren en schrijven, argumentatiekundige onderscheidingen bij verschillende vaardigheden, doel- en publiekgericht schrijven en spreken, leesstrategieën gebruiken, samenvatten.
2. Teksten, oefeningen of taken waarin verbanden gelegd worden met vakonderdelen in andere vakken, bijvoorbeeld via externe verwijzingen naar schoolvakken; het aanbieden van expliciete verbanden van theorie en oefenstof met andere vakken, bijvoorbeeld door het aanbieden van oefenstof uit die vakken, of met taken in het vervolgonderwijs, bijvoorbeeld door legitimering van doelen aan naschoolse taken te ontleen.
3. Teksten, oefeningen of taken waarin verbanden gelegd worden naar de wereld buiten school: de maatschappelijke en psychologische 'werkelijkheid', bijvoorbeeld door activeren van voorkennis over de maatschappelijke werkelijkheid; het verbinden van leerstof en oefeningen aan de belevingswereld van leerlingen.
4. Expliciete transfertaken voor leerlingen: leerlingen leren het toepassingsdomein van het geleerde uit te breiden, te generaliseren van deze taal/situatie naar een cluster van taken/situaties ('Wat heb je nu geleerd; in welke taken kun je het geleerde toepassen?'). Deze taken bevatten abstractie- en concretiseringsoefeningen of een combinatie daarvan, waardoor leerlingen leren generaliseren (abstraheren van een taak of oefening naar een domein van taken en oefeningen of 'strippen' van situationele kenmerken van de taak of oefening; het gaat niet om het leren schrijven van deze ene brief, maar om het leren schrijven van brieven) en contextualiseren (concretiseren van een taak of oefening of vaardigheid in een aantal concrete situaties; toepassen van abstracte kennis in concrete situaties).

#### • Zelfstandigheidsbevorderende aanpak

Vaststelling:

De leergang bevat erg weinig-weinig-weinig/veel-veel-erg veel hulpmiddelen voor het (leren van) zelfstandig leren.

Een toelichting op de terminologie (ontleend aan Bonset en Mulder 1997). Bij zelfstandig (samen)werken bepaalt de docent en/of de auteur van het leermateriaal de leertaken, de manier waarop deze moeten worden uitgevoerd en eventueel verschillende routes die leerlingen kunnen kiezen. Er is voor de leerlingen dus weinig keuzevrijheid. Het leren is leerganggestuurd of docentbepaald. De leerlingen voeren de taken zo zelfstandig mogelijk uit. Dat betekent dat:

- a. de opdrachtformulering de leerling goed op weg moet helpen;
- b. er her en der in de opdrachten en oefeningen steun wordt geboden aan de leerling.

De leergang zorgt ervoor dat de leerling aan de gang kan gaan, en aan de gang kan blijven, zonder veelvuldige hulp van de docent. Bij zelfstandig leren probeert de leergang leerbeslissingen uit te besteden aan leerlingen. Grofweg vallen die beslissingen uiteen in twee categorieën: over het wat en over het hoe van het leren. Leerlingen kunnen in beide opzichten zelf keuzes (leren) maken. Kenmerkend verschil met zelfstandig werken is dat leerlingen niet alleen worden aangezet tot het zelfstandig uitvoeren van leertaken, maar ook tot het zelfstandig sturen van het leergedrag. Dat betekent de leergang teksten/opdrachten bevat waarin de leerlingen een keuze moeten maken ten aanzien van:

- a. het plannen;
- b. en/of het uitvoeren;
- c. en/of het evalueren van de taak.

Bij zelfverantwoordelijk leren geeft de docent en/of auteur van het leermateriaal slechts globaal aan wat het einddoel is, en laat het aan de leerlingen zelf over hoe ze dit doel willen invullen en bereiken. Een rigoureuzere variant is dat de leerlingen volledig zelf bepalen wat en hoe zij leren. Het laatste zal in de context van het voortgezet onderwijs, ook in de toekomst, niet gauw voorkomen. Het eerste kan zich (gaan) voordoen bij het maken van (profiel)werkstukken en het aanleggen van een lees-, luister- of schrijfdossier. De leerlingen zelf nemen in beide gevallen de voornaamste beslissingen ten aanzien van de leerdoelen, de leeractiviteiten en de (zelf)beoordeling.

Voor de beschrijving van dit aspect van de leergang bevelen wij aan gebruik te maken van de checklist die Bonset en Mulder opstelden, hier opgenomen als bijlage 3. We stellen voor als volgt te scoren:

1. er is vrijwel geen sprake van zelfstandig werken;
2. er is enigszins sprake van zelfstandig werken, met sporen van zelfstandig leren;
3. er is sprake van zelfstandig werken, en enigszins van zelfstandig leren;
4. er is sprake van zelfstandig leren bij alle vakonderdelen: leerlingen maken keuzes in het leerproces;
5. er is sprake van zelfstandig leren, en leerlingen verwerven de vaardigheden die nodig zijn voor zelfverantwoordelijk leren, zoals het bepalen van leerdoelen, het bewaken van het leerproces, te reflecteren op het leren communiceren.

#### Beschrijvingsperspectief III: de praktijk

##### • Gebruiksvriendelijkheid voor docent

Vaststelling:

De leergang (m.n. de docentenhandleiding) is gebruiksvriendelijk voor de docent, want

- a. de docenthandleiding bevat:
  - heldere verantwoording van de doelstellingen en didactiek;
  - hulpmiddelen t.b.v. de planning en organisatie van het onderwijs;
  - voor de programmering/planning van de stof in het curriculum en wel zodanig dat er ten minste een programma beschreven wordt dat geen al te groot beroep doet op de voorbereidingstijd van de docent;
  - voor flexibel gebruik; biedt mogelijkheden op eenvoudige wijze de leergang aan de eigen situatie aan te passen; biedt ruimte om op verschillende manieren zelfstandig werken en leren in te vullen;
  - voor de planning van onderwijseenheden (bijvoorbeeld door indicaties van de leertijd te geven, indicaties voor toedeling van eenheden aan zelfstudie- en contacttijd; voor de haalbaarheid van planningen; indicaties voor de afstemming van de hoeveelheid leerstof afgestemd op de beschikbare leertijd?);
  - suggesties voor de organisatie van mondelinge taalvaardigheid (Nederlands: debat, discussie, voordracht) en samenwerkend leren;
  - hulpmiddelen t.b.v. de uitvoering van het onderwijs;
  - verwerkingsopdrachten (met antwoorden of aanwijzingen voor de beoordeling)
  - suggesties t.b.v. werkvormen, nabespreking, alternatieven e.d.;
  - suggesties voor de hanteerbaarheid van het gehele pakket van componenten (te denken valt daarbij aan: tekst- en/of werkboek, docentenhandleiding, software, audiovisuele hulpmiddelen. Er worden aanwijzingen gegeven hoe met al deze componenten omgegaan kan worden.);
  - verwijzingen naar externe bronnen;
  - hulpmiddelen t.b.v. voortgangsregistratie opdat de docent zicht kan houden op het leerproces van de (zelfstandig werkende/lerende) leerling en op de vorderingen van de (zelfstandig werkende/lerende) leerling (bijvoorbeeld een leerlingvolgstelsysteem of begeleidingskaarten, of elektronische registratie als SPRS).
- b. de leergang:
  - is volledig, d.w.z. er is geen noodzaak extra materiaal aan te schaffen, bijvoorbeeld ten aanzien van extra verbruiksmateriaal of het produceren van materiaal (schriften, kopieerwerk);
  - bevat opdrachten die in doorsnee goed uitvoerbaar zijn in kleine groepen (twee-of drietalen): hoe meer leerlingen tegelijk aan het werk, des te meer effectieve leertijd per leerling;
  - bevat opdrachten die in doorsnee controleerbare producten opleveren (becijferen, aftekenen, of op andere wijze vaststellen of ze zijn uitgevoerd en wat dat heeft opgeleverd).

##### • Gebruiksvriendelijkheid voor leerling

Vaststelling:

De leergang toont erg weinig-weinig-weinig-veel-veel-erg veel elementen/kenmerken die de gebruiksvriendelijkheid voor de leerling bevorderen.

- a. de toegankelijkheid:
  - gebruiksaanwijzing, inhoudsopgave, register (ontsluiting van het leermiddel);

- een duidelijke uitleg, instructies e.d.; taalgebruik afgestemd op het niveau van de leerlingen (zelfstandig werken);
  - een heldere hoofdstuk/paragraafstructuur;
  - een functionele en duidelijke vormgeving;
  - markeert theorie, uitleg, instructie, oefening, keuzemogelijkheden;
  - visualiseert de leerstof (schema's e.d.);
  - heeft heldere bladspiegel/layout;
- zoals m.b.t. complete gebruik:
- handboekfuncties;
  - evaluatiehulpmiddelen voor leerlingen (aanwijzingen voor scoring en/of normeringen; sleutels/uitwerkingen van taken);
- zoals m.b.t. werkbaarheid:
- bevat opdrachten die in doorsnee duidelijk en eenduidig zijn;
  - bevat opdrachten die in doorsnee zelfsturend zijn (weinig extra uitleg nodig, weinig controle, beoordeling, begeleiding nodig);
  - bevat uitvoerbare opdrachten (b.v. qua veronderstelde voorkennis, beschikbare tijd en middelen, e.d.).
- **Aantrekkelijkheid voor gebruikers (docenten, leerlingen)**  
Vaststelling:  
De leergang toont erg weinig-weinig-weinig-veel-veel-erg veel elementen/kenmerken die het gebruik van de leergang stimuleren (zowel door de leerling en docent), want bevat:
    - teksten/oefeningen/taken/thema's die aansluiten bij de belevingswereld van de leerling;
    - extra stimulansen (humor, diepgang, originaliteit);
    - in een aantrekkelijke vormgeving (illustraties e.d.),
 en biedt variatie:
    - in opdrachten, leerlingactiviteiten;
    - in werkvormen;
    - in mediagebruik (audiovisuele bronnen, schriftelijke bronnen, informatie- en communicatietechnologie (databases, cd-rom, Internet).
- **Differentiatie**  
Vaststelling:  
De leergang biedt erg weinig-weinig-weinig-veel-veel-erg veel mogelijkheden tot differentiatie:
    - naar niveau (havo/vwo; gevorderde/moeizame lezers);
    - naar belangstelling;
    - andere vormen: tempoverschillen, verschillen in evaluatiemogelijkheden, niveauverschillen, mogelijkheden tot individualisering.
  - **Toetsen en evaluatie**  
Vaststelling:  
De leergang bevat erg weinig-weinig-weinig-veel-veel-erg veel toetsmateriaal en bereidt de leerlingen voor op het examen.
    - docentenhandleiding biedt suggesties voor de inrichting van het schoolexamen;
    - de toetsen zijn inhoudsvalide (ze bestrijken de doelen en de leerstof van de leergang);
    - de vragen en opdrachten zijn gevarieerd;
    - gesloten, halfopen en open;
    - receptief, productief en creatief;
    - de leergang bevat verwerkingsopdrachten voor het leesdossier met een beoordelingsvoorschrift;
    - de leergang bevat diverse aanwijzingen, tips, voorbeelden e.d. die leerlingen helpen bij de voorbereiding van het examen en het aanleggen van dossiers.

## Finale

Met *Finale* examentraining hebben uw leerlingen de beste kans van slagen!

- Dé examentraining voor de talen Nederlands, Engels, Duits en Frans
- Voor mavo, havo en vwo
- Op diskette voor Windows of DOS, geschikt voor elke pc
- Alle examens van de afgelopen jaren, inclusief de allerlaatste herexamens
- Met uitgebreide woordtraining voor Engels, Duits en Frans
- Met hints en grondige feedback
- De tijd loopt mee
- Direct de score en vergelijking met landelijke resultaten
- Met bijbehorende *Finale Examenbundels*
- De laagste prijs: f 17,90 per diskette

Laat ook uw leerlingen oefenen met *Finale*. Bel voor een gratis demo met onze Docentenlijn: (0575) 59 48 80 of stuur een e-mail: [info@thieme.nl](mailto:info@thieme.nl)

Onze educatief adviseurs geven u graag alle informatie en advies. Ook kunt u bij hen terecht voor (meer) *Finale*-bestelkaarten voor uw leerlingen. Vanaf de website <http://www.thieme.nl/finale.htm> kunt u demo's van *Finale* downloaden.



**Thieme**

## Hulpmiddel beschrijving Vakinhoudelijk perspectief: moderne vreemde talen

Bij de beschrijving van de kwantiteit en kwaliteit van de leerstof kunt u gebruik maken van onderstaande checklist, die gebaseerd is op een analyse van de examendoelen.

### Leesvaardigheid

De leergang bevat:

- oefeningen waarin moet worden aangegeven of een tekst, gegeven een bepaalde informatiebehoefte, relevante informatie bevat;
- bevat oefeningen gericht op het bepalen van de hoofdgedachte van een tekst, het aangeven van de betekenis van belangrijke elementen, het leggen van verbanden tussen tekstdelen en het trekken van conclusies;
- een ruime variatie in opdrachtsoorten;
- een ruime variatie aan tekstsoorten.

De leergang bevat:

- een herkenbare aparte leerlijn voor leesvaardigheid, die het o.a. voor Frans en Duits mogelijk maakt om het onderdeel lezen afzonderlijk als deelvak te onderwijzen;
- mogelijkheden voor integratie met andere vakonderdelen;
- een leesstrategische opbouw;
- materiaal dat geschikt is voor het werken in tweetallen.

### Luistervaardigheid

De leergang bevat:

- oefeningen waarin moet worden aangegeven of een te beluisteren tekst, gegeven een bepaalde informatiebehoefte, relevante informatie bevat;
- oefeningen gericht op het bepalen van de hoofdgedachte van een tekst, het aangeven van de betekenis van belangrijke elementen, het leggen van verbanden tussen tekstdelen en het trekken van conclusies;
- oefeningen waarin op basis van het gehoorde geanticipeerd moet worden op het meest waarschijnlijke vervolg van een gesprek;
- een ruime variatie in opdrachtsoorten;
- een ruime variatie aan tekstsoorten.

De leergang bevat:

- een herkenbare aparte leerlijn voor luistervaardigheid, die het o.a. voor Frans en Duits mogelijk maakt om het onderdeel luisteren afzonderlijk als deelvak te onderwijzen;
- mogelijkheden voor integratie met andere vakonderdelen;
- een opbouw gebaseerd op luisterstrategieën;
- materiaal dat geschikt is voor het werken in tweetallen.

### Gespreksvaardigheid

De leergang bevat:

- leerstof voor alle taalvaardigheden (taalfuncties) die in het eind-examenprogramma voor het betreffende schooltype genoemd staan;
- een herkenbare aparte leerlijn voor gespreksvaardigheid die het o.a. voor Frans en Duits mogelijk maakt om dit onderdeel als deel van het deelvak spreken/luisteren te onderwijzen.

en biedt

- mogelijkheden voor integratie met andere vakonderdelen;
- een herkenbare opbouw in het lesmateriaal voor gespreksvaardigheid;
- materiaal om gespreksvaardigheid in groepen of tweetallen te oefenen.

### Schrijfvaardigheid

De leergang bevat:

- leerstof voor alle taalvaardigheden (taalfuncties) die in het eind-examenprogramma voor het betreffende schooltype genoemd staan;
- een herkenbare aparte leerlijn voor schrijfvaardigheid die het o.a. voor Frans en Duits mogelijk maakt om dit onderdeel als deel van het deelvak spreken/luisteren te onderwijzen;
- oefeningen/taken/mogelijkheden om de mogelijkheden van tekstverwerking te benutten.

### Grammatica

De leergang bevat:

- grammatica, geïntegreerd in de vaardigheden;
- begrijpelijke terminologie bij de grammatica;
- een opzoekgrammatica;
- een aan de aard van de deelvakken aangepast aanbod aan grammatica-aanbod (bij Frans en Duits).

### Vocabulaireverwerving

De leergang bevat:

- expliciete oefeningen en opdrachten t.b.v. de verwerving van de woordenschat, dat wil zeggen dat het niet alleen uit gaat van impliciete verwerving (door veel lezen en luisteren);
- een compleet vocabulaire programma: het is niet nodig, naast de overige leermiddelen, aparte boeken of computerprogramma's aan te schaffen voor het uitbreiden van de woordenschat;
- oefeningen voor de verwerving van een receptieve woordenschat gericht op het begrijpen van lees- en luisterteksten;
- een onderscheid tussen receptief en productief te kennen vocabulaire;
- variatie van het productieve vocabulaireaanbod; het is niet voor alle leerlingen hetzelfde;
- gerichte oefeningen om de productieve woordenschat uit te breiden.

### Handelingsdoelen

#### Leesvaardigheid

De leergang bevat:

- leesteksten en/of suggesties c.q. bronnen voor extensief lezen;
- suggesties voor het raadplegen van elektronische bestanden (op cd-rom/Internet?);
- oefeningen in het samenvatten van een tekst als manier om een tekst aan te pakken.

#### Luistervaardigheid

De leergang bevat:

- oefeningen voor het leren maken van aantekeningen (notetaking);
- naast audio- ook videomateriaal;
- suggesties voor extensief luisteren.

#### Gespreksvaardigheid

De leergang bevat:

- oefeningen voor het leren houden van een presentatie;
- suggesties voor het gebruiken van de taal in praktijksituaties.

#### Schrijfvaardigheid

- suggesties voor correspondentieprojecten, mede met behulp van telecommunicatie.

#### Profielwerkstuk

De leergang biedt suggesties voor het maken van een profielwerkstuk als Frans/Duits/Engels/Spaans gekozen wordt als een van de vakken waarvoor het profielwerkstuk wordt gemaakt.

#### Oriëntatie op studie en beroep

De leergang besteedt aandacht aan oriëntatie op studie en beroep.

## Bijlage 2

## Hulpmiddel beschrijving Vakinhoudelijk perspectief: Nederlands

## Leesvaardigheid

De leergang bevat:

- een duidelijke uitleg en instructie over de drie hoofdtypen teksten die gelezen moeten kunnen worden: de uiteenzetting, de beschouwing en het betoog;
- een brede variatie van de tekstsoorten die behandeld kunnen worden, d.w.z.: kranten- en tijdschriftartikelen (nieuwsberichten, reportages, opinieteksten, essays), studieteksten;
- oefeningen voor verschillende leesstrategieën (scannend lezen, studerend lezen, voorspellend lezen en dergelijke);
- een heldere uitleg en oefeningen over:
  - analyseren en interpreteren van tekstsoorten;
  - de structuur van teksten;
  - kunnen beargumenteren van een oordeel over de aanvaardbaarheid van teksten;
  - het beknopt samenvatten van teksten (ongeveer 10% van de oorspronkelijke tekst);
  - de integratie van argumentatievaardigheden in het leesonderwijs.

## Mondelinge taalvaardigheid

De leergang besteedt uitleg (en oefeningen) over:

- de voordracht met vragen na (in duo's of trio's), de discussie en het debat, en hoe een (goede) voordracht, een (goede) discussie en een (goed) debat er uitzien;
- de factoren die bepalen waarom een mondelinge presentatie matig, beter of heel goed is;
- de concrete problemen die leerlingen ondervinden bij het spreken voor of in een groep, en suggesties voor oplossingen;
- het gebruik van audiovisuele en andere hulpmiddelen bij presentaties.

De leergang bevat:

- een overzichtelijk, voor leerlingen begrijpelijk en eenduidig beoordelingsformulier, waarvan ook de afzonderlijke elementen toegelicht worden;
- goede voorbeelden (bijvoorbeeld op video) waaraan leerlingen zich kunnen spiegelen, en minder goede die leerlingen kunnen analyseren (modellen).

## Schrijfvaardigheid

De leergang bevat uitleg en oefeningen over:

- de drie hoofdtypen gedocumenteerde teksten: de uiteenzetting, de beschouwing en het betoog;
- de diverse fasen in het schrijfproces van gedocumenteerde teksten:
  - materiaal selecteren en ordenen
  - materiaal verwerken (voor verschillende doelgroepen);
  - materiaal reviseren?
- het reviseren van teksten.

De leergang maakt duidelijk:

- uit welke componenten het schrijfdossier moet bestaan;
- hoe het schrijfdossier gevuld moet worden en wat de functie ervan is tijdens en na het schrijven.

De leergang bevat:

- criteria voor de beoordeling van een gedocumenteerde tekst bijvoorbeeld in de vorm van beoordelingslijstjes;
- informatie die een duidelijk beeld geeft over de mogelijke inrichtingen van het schoolexamen.

## Argumentatievaardigheden

De leergang besteedt expliciet aandacht aan argumentatie:

- standpunten en argumenten;
- typen argumenten en redeneringen;
- aanvaardbaarheid van betogen;
- drogredenen.

De leergang integreert deze aandacht voor argumentatie in betogen, de teksten bij lees- en schrijfvaardigheid en in de mondelinge taalvaardigheid. De praktische toepasbaarheid staat bij in deze integratie voorop.

## Bijlage 3

## Beschrijving zelfstandig leren, zelfstandig werken, etc.

Hieronder is een gedeelte overgenomen uit het artikel van Hetty Mulder & Helge Bonset in het themanummer *Levende Talen* 525 (december 1997). De checklist kunt u gebruiken om te bepalen of en in welke mate er sprake is van zelfstandig werken, zelfstandig leren, zelfverantwoordelijk leren.

We hebben geprobeerd een aantal onderscheidingen concreet te maken. De nu volgende checklist voor de analyse van onderwijsleersituaties en lesmateriaal is een hulpmiddel om te kunnen bepalen in welke mate er sprake is van zelfstandig werken, zelfstandig leren of zelfverantwoordelijk leren.

De checklist is onderverdeeld in drie hoofdcategorieën:

- A. Plannen van de leertaak
- B. Uitvoeren van de leertaak
- C. Reguleren van de leertaak

De categorieën A en C vertegenwoordigen in de checklist het metacognitieve domein wanneer ze tenminste voor een deel in handen liggen van de leerlingen. Deze categorieën hebben dus alles te maken met zelfstandig leren en zelfverantwoordelijk leren. Categorie B vertegenwoordigt het cognitief domein en heeft vooral te maken met zelfstandig werken.

De onderverdeling van deze drie hoofdcategorieën in subcategorieën is bedoeld om aspecten die tot de drie hoofdcategorieën gerekend kunnen worden, nader te bepalen. De subcategorieën leiden uiteindelijk tot negen concrete vragen waarmee onderwijsleersituaties en lesmateriaal geanalyseerd kunnen worden met het oog op zelfstandig werken, zelfstandig leren en zelfverantwoordelijk leren.

## A. Plannen

- a. Leerdoelen stellen
- b. Oriënteren op de leertaak
  1. Wie bepaalt de leerdoelen?
  2. Wie bepaalt de wijze waarop leerlingen zich oriënteren op de leeractiviteit(en)?

## B. Uitvoeren

- a. Kiezen van de activiteiten en hun volgorde
- b. Kiezen van de aanpak
- c. Kiezen van de plaats
- d. Kiezen van de tijd
  3. Wie bepaalt welke leeractiviteiten worden uitgevoerd en in welke volgorde?
  4. Wie bepaalt de aanpak van de leeractiviteiten? (Hier kan het gaan om diverse aspecten van de aanpak: mondeling of schriftelijk; alleen of samen met anderen; verschillende leerroutes of oplossingswegen)
  5. Wie bepaalt waar de activiteiten worden uitgevoerd?
  6. Wie bepaalt in welke tijd de activiteiten worden uitgevoerd en hoelang erover gedaan wordt?

## C. Reguleren

- a. Bewaken
- b. Evalueren
- c. Toetsen
  7. Wie bewaakt het leerproces van de leerling?
  8. Wie geeft commentaar (feed back) op de uitvoering van de leertaak (op het product en op het proces) gezien de doelen van de leertaak?
  9. Wie bepaalt of de kwaliteit van het leerresultaat (product en proces) in overeenstemming is met de onderwijsdoelen?

Achter elk van de negen vragen van de checklist moet de volgende schaal gedacht worden:

1	2	3	4	5
Docent	Docent en leerlingen			Leerlingen

Wanneer het antwoord op de vraag in het linkerdeel van de schaal terechtkomt (bijvoorbeeld: de leerdoelen worden vrijwel geheel door de docent/de leergang bepaald), wijst dat op docentsturing, en dus in het gunstigste geval op zelfstandig werken. Wanneer antwoorden in of rond het midden van de schaal terechtkomen, wijst dit op een combinatie van gedeelde sturing en zelfstandig leren. Antwoorden in het rechterdeel van de schaal wijzen op leerlingensturing en zelfverantwoordelijk leren.

Hoe passen we het geheel van vragen en schalen nu toe bij de analyse van onderwijsleersituaties en -materiaal?

Van zelfstandig werken is sprake als de antwoorden op een aantal van de vragen in de B-categorie tenminste in het midden van de schaal vallen. In dat geval bepalen leerlingen een deel van het uitvoeren van hun leertaken.

Van zelfstandig leren is sprake als daarnaast antwoorden uit de A-en/of C-categorie zich tenminste in het midden van de schaal bevinden. De antwoorden op de vragen in de B-categorie moeten dan in het midden of rechts mchter gedeelte van de schaal bevinden.