

# Zelfstandig leren en zelfstandig leren is vier

Over de didactiek van zelfstandigheidsbevordering

Het studiehuis beoogt een zelfstandiger lerende of studerende leerling af te leveren. Andere aanduidingen die je in dit verband nogal eens tegenkomt zijn: 'leren leren' en 'activerende didactiek'. Verwarrend in dit verband is het feit dat zowel in de literatuur en onder nascholers als onder docenten en scholen met dezelfde termen niet altijd hetzelfde bedoeld wordt.

Dat maakt het lastig om in de vakliteratuur te zoeken naar handreikingen die kunnen helpen de praktische inrichting van het studiehuis een wat rationeler basis te geven dan geloof, hoop en liefde. Ik wil in het navolgende proberen een aantal gangbare interpretaties van elkaar te onderscheiden om het kiezen makkelijker te maken. Vervolgens wil ik nader ingaan op enkele didactische implicaties en hun praktische consequenties van de twee mogelijkheden die me het relevantst lijken.

## Vier interpretaties van 'zelfstandig leren'

In de literatuur, maar vooral in zeer veel gesprekken met docenten in de praktijk, blijken achter een term als 'zelfstandig leren', grof gezegd, vier interpretaties herkenbaar. Elke van deze interpretaties met een eigen 'ideale' leerling als eindprodukt. Ik laat ze hieronder volgen:

1. **De gehoorzame leerling**  
Leerlingen doen hun werk ook zonder dat er voortdurend achterheen hoeft te worden gezeten.
2. **De handelende leerling**  
Geprobeerd wordt het leerproces zo veel mogelijk via het laten werken aan opdrachten te laten verlopen.
3. **De leerbekwame leerling**  
De leerlingen hebben geleerd bij gegeven doelen de voor hen effectiefste weg te kiezen om die doelen te bereiken.
4. **De autonome leerling**  
De leerling bepaalt zelf wat en hoe er geleerd wordt.

Niet iedereen is zich van deze verschillen bewust, noch van het feit dat iemand anders er wat anders onder zou kunnen verstaan dan hijzelf, maar vaak ook niet van het feit dat zijn eigen interpretatie er één is uit meerdere mogelijkheden. Vaak is die interpretatie ook niet zonder meer te achterhalen. Ter

illustratie laat ik een serie uitspraken volgen die geplukt zijn uit enquêtes en intake-gesprekken met docententeams en collega's. Het is interessant om te proberen voor elk van deze uitspraken vast te stellen welk type leerling de docent waarschijnlijk op het oog heeft.

- Leerlingen moeten hun verantwoordelijkheid oppakken.
- Hoe meer je onderwijst, des te minder tijd blijft er over om te leren.
- Zelfstandigheid is niet los te zien van motivatie.
- Je kunt van leerlingen niet verwachten dat ze hun verantwoordelijkheid nemen als je niet bereid bent die te geven.
- Zelfstandig werken is bij het ene vak makkelijker te organiseren dan bij het andere.
- Het huiswerk zal altijd een probleem blijven.
- Het grootste probleem zit in het ontbreken van heldere, zinvolle opdrachten.
- Je zult meer tijd moeten vrijmaken om met de leerlingen over hun wijze van werken te praten.
- Het is niet zo belangrijk of de docent door de stof heenkomt. Waar het om gaat is dat de leerling dat doet.
- In plaats van consumenten moeten leerlingen producenten van kennis worden, die zelf op zoek gaan naar de informatie die zij nodig hebben.
- Als je leerlingen meer zelfstandigheid wilt geven, zul je veel zorg moeten besteden aan duidelijkheid en eisen van het te volgen programma.
- Kennis is geen ziekte. Sommige ziektes kun je overdragen. Kennis moet verworven worden door er iets mee te doen.

Wie probeert bovenstaande uitspraken aan één van de vier interpretaties toe te wijzen zal merken dat dit zonder nader doorvragen bij de betrokkenen vaak niet goed mogelijk is.

En wie dóórvraagt komt soms tot opmerkelijke conclusies. Zo lijkt de eerste uitspraak te slaan op de autonome leerling. Bij doorvragen blijken docenten die dit soort dingen zeggen echter vaak de gehoorzame leerling op het oog te hebben.

## De gehoorzame en de autonome leerling

Bij interpretatie 1 is er sprake van een betrekkelijk specifieke pedagogische invalshoek. De achterliggende pedagogische uitgangspunten hebben weinig te maken met het studiehuis. Het is de visie van: 'Papa weet wat goed voor je is en is verdrietig dat je daar niet lief en vol vertrouwen naar handelt.' De docent neemt alle beslissingen. Hij ervaart dat niet altijd zo.

Je hoort zulke docenten nadat ze leerlingen hebben verteld hoe zij het hebben willen later nog wel eens tegen de leerlingen zeggen: 'Zoals wij hebben afgesproken...' Deze docenten hebben echter alle verantwoordelijkheid naar zich toe getrokken. Het is niet reëel om dan van leerlingen te verwachten dat zij zich met die beslissingen waaraan zij part noch deel hadden zullen identificeren. Ook daarvan zijn docenten zich ook niet altijd bewust. Ooit hoorde ik eens een collega klagen dat hij alles heel democratisch met de leerlingen had besproken en dat ze nu nog steeds niet wilden wat hij van hen vroeg. Je kunt voor deze lijn kiezen, maar omdat het j uw zaak is en niet die van de leerlingen zul je altijd met dwang en sancties moeten werken.

Interpretatie 4 heeft vaak zijn wortels in het gedachtegoed van Reimer (1971) en Illich (1971). In de consequente uitwerking van deze in de jaren zeventig populaire 'philosophy of education', neemt de leerling alle beslissingen. Dat impliceert bijvoorbeeld ook dat hij de vrijheid heeft om niet af te nemen wat door het onderwijssysteem of de onderwijzenden als belangrijk geoordeeld wordt aangeboden. Als men met het studiehuis dit bedoelde, dan had men geen vakontwikkelgroepen in hoeven stellen.

### De handelende en de leerbekwame leerling

Voor de invulling van het studiehuis zijn de interpretaties 2 (de handelende leerling) en 3 (de leerbekwame leerling) het relevantst.

Deze interpretaties zijn in de publikaties over het studiehuis niet goed uit elkaar te houden. Ze kunnen ook niet zonder meer als fasen op een glijdende schaal worden beschouwd. Ze verschillen daarvoor naar hun aard te sterk. En ze vereisen elk hun eigen didactische aanpak en leerhandelingen. In het navolgende wil ik proberen beide invalshoeken wat duidelijker uit elkaar te halen.

Interpretatie 2 is gedacht vanuit een vooral *didactische* invalshoek. Hij is gebaseerd op de leerpsychologische aanname dat je iets vooral leert door er zoals het heet 'aan te handelen'. Welk doel er wordt nagestreefd met het onderwijs doet er eigenlijk niet toe. Deze benadering is er vooral op uit om bij alle doelstellingen efficiëntere en effectievere leeractiviteiten te organiseren. Voor de docent betekent dit in de praktijk dat hij zo weinig mogelijk probeert te onderwijzen en zich voortdurend afvraagt wat hij de leerlingen kan laten doen om het door hem gestelde doel zo goed mogelijk te laten bereiken. Maar het blijft de docent of de auteur van het leer materiaal die (bijv. in de vorm van de gegeven opdrachten) alle beslissingen neemt en het leergedrag van de leerling stuurt. In dit verband is bijvoorbeeld inzicht in het verband tussen typen opdrachten en beoogd leereffect *bij de docent* van cruciaal belang. (Een dergelijke benadering is uitvoerig beschreven in Westhoff 1996). Het ontwikkelen van zulk inzicht *bij de leerling* is in deze benadering geen issue.

Bij interpretatie 3 gaat het niet om een didactisch principe, maar om een *leerdoel*: het gaat erom dat de leerling leert zelf leerbeslissingen te nemen. Het verschil tussen die twee en de daaruit voortvloeiende didactische interpretaties kan nader verduidelijkt

worden aan de hand van de term strategie en het schema in figuur 1.

Volgens een gangbare definitie (Westhoff 1993a, 23) kan een strategie worden gedefinieerd als een plan van handelingen om een bepaald doel te bereiken. Volgens die definitie zou *een leerstrategie een plan zijn van (mentale) handelingen om bepaalde leerdoelen te bereiken*. Deze definitie veronderstelt twee rollen: enerzijds de rol van *de uitvoerder* van de plannen, degene die rekt, leest, herhaalt, samenvat, concludeert, probeert inzicht te krijgen en dergelijke. De andere rol is die van *de planner*, de manager van dat proces van uitvoering. In deze rol worden de vier klassieke managementfuncties vervuld: het stellen van de doelen, het maken van een plan, het 'de vinger aan de pols houden' (monitoren) en het controleren of de einddoelen bereikt zijn (evaluatie). De activiteiten van de uitvoerder kunnen aangeduid worden als 'het cognitief domein', die van de manager als 'metacognitief'.

Een strategie is een plan van (mentale) handelingen om een doel te bereiken.	
Deze definitie impliceert twee rollen:	
1. Een uitvoerder die	Cognitief domein
• uitvoert	
2. Een manager/besliser die	Metacognitief domein
• doelen bepaalt	
• plannen maakt	
• toezicht houdt	
• evalueert	

figuur 1

Bij interpretatie 2 (de handelende leerling) is de leerling vooral actief in het cognitief domein. De leraar of het leerboek of de wetgever bepaalt de doelen en de evaluatie en organiseert onderwijs om ervoor te zorgen dat de door hem of haar gekozen effectieve leerhandelingen ook goed worden uitgevoerd en dat de leerling de bekwaamheid verwerft dit later, als dit van hem of haar wordt gevraagd, opnieuw te doen. Bij interpretatie 3 (de leerbekwame leerling) wordt geprobeerd de leerling ook in het metacognitief domein actief te laten zijn. Het leerproces is gericht op het ontwikkelen van een persoonlijk repertoire aan leerhandelingen en het nemen van daarop afgestemde beslissingen.

Het lijkt voor de hand te liggen de leerling zijn repertoire in het kader van interpretatie 3 te laten ontwikkelen met behulp van een etalage van mogelijkheden die hem via het werken aan interpretatie 2 worden aangeboden. Te denken geeft echter dat onderzoek keer op keer laat zien, dat leertechnieken die in het kader van interpretatie 2 keurig blijken te zijn aangeleerd, daarbuiten – zonder uitdrukkelijke aanwijzing van de docent – nauwelijks of nooit zelfstandig worden toegepast (vgl. bijv. Bimmel en Westhoff 1993). De weg naar interpretatie 3 via interpretatie 2 is ook

niet noodzakelijk. Het is ook zeer goed mogelijk om langs andere wegen tot een repertoire en beslissingsbekwaamheid te komen. Bijvoorbeeld door de leerling via een traject van ervaring opdoen, feedback verwerken en reflectie langs zijn eigen route zijn persoonlijk repertoire te laten opbouwen. Ik kom hier verderop in dit artikel nog iets concreter op terug.

### Leerhandelingen in het cognitief domein (leer-technieken)

Bij interpretatie 2 gaat het om het aanbieden en inoefenen van leerhandelingen of -technieken, waarbij de leerling vooral actief is in het cognitief domein. Het management wordt door anderen gedaan (de docent, het leerboek e.d.). In allerlei publicaties over leren leren zijn meer of minder uitgebreide lijsten te vinden met 'strategie' of 'techniek' genoemde leerhandelingen. Deze literatuur lijkt ons ook verder op weg te helpen met het indelen van leerhandelingen. Dat geldt met name voor de boeken van Oxford (1990) en Ellis & Sinclair (1989). Zij geven zo op het oog het compleetste overzicht en hebben een heldere indeling gemaakt met bij elke handeling één of meerdere voorbeelden. Het gaat daarbij om leerhandelingen als:

- associëren (iets onthouden door een koppeling te maken met een beeld, een geur, een herinnering e.d.);
- structureren (ergens meer vat op krijgen door vast te stellen uit wat voor onderdelen iets bestaat en wat het verband tussen die onderdelen is);
- abstraheren (kennis en begrip proberen te vergroten door specifieke dingen waarmee je bezig bent naar een algemener niveau te tillen, bijv. door van een lopend verhaal aantekeningen te maken of een aantal gegevens samen te vatten);
- categoriseren (elementen groeperen op zelfgekozen kenmerken);
- toepassen (het omgekeerde van abstraheren, bijv. door specifieke voorbeelden of gebruiksmogelijkheden te verzinnen van een algemener principe).

Uitgewerkte voorbeelden zijn ook te vinden in Westhoff (1993a en 1993b) en in Bimmel (1992).

### Het onderwijzen van leertechnieken

Ook over de didactiek is het één en ander geschreven met betrekking tot het (laten) handelen van de leerling. Samenvattend zou je kunnen zeggen: een leerling leert dit soort handelingen vooral door ze uit te voeren. Het maakt wel wat uit aan de hand van wat voor taken hij dat doet. Opdrachten worden effectiever geacht als ze:

- betekenisvol zijn;
- overeenkomsten met de toepassingssituatie hebben;
- in het kader van een realistische taak worden uitgevoerd;
- de uitvoering functioneel, nodig en/of nuttig is in het kader van de taak;
- het gevoel geven dat het helpt als je de techniek gebruikt.

Zoals gezegd liggen bij het laten leren van cognitieve technieken nog veel beslissingen bij de docent. In de literatuur zijn dan ook diverse faseringen te vinden van wat een docent achtereenvolgens moet doen bij het werken aan deze vaardigheid. Een overzicht is o.a. te vinden bij O'Malley & Chamot (1990). Ik heb daar een soort grootste gemene deler van samengesteld.

1. *Presentatie*
  - Vertel waar je de techniek voor kunt gebruiken en vertel waarom dat nuttig is
  - Beschrijf hoe hij in zijn werk gaat
2. *Modeling*
  - Voordoen
  - Docent verbaliseert eigen denkstappen
3. *Laat oefenen*
  - Leerlingen voeren coöperatieve leertaken uit
  - Docent verleent hand- en spandiensten
4. *Uitbreiding en wendbaar maken*
  - Extra oefenstof op vergelijkbare taken
  - Het geleerde moet daarin succesvol kunnen worden toegepast
5. *Evaluatie*
  - Docent geeft individuele en groeps-feedback

### Leerhandelingen in het metacognitief domein (strategisch handelen)

Bij werken aan een grotere leerbekwaamheid gaat het om het leren handelen in het metacognitief domein (strategisch handelen). Van strategiegebruik is strikt genomen alleen sprake als de leerhandelingen planmatig en bewust worden uitgevoerd. De lerende voert dan dus zelf het management over het leerproces. Over de vraag of en onder welke omstandigheden strategietraining zin heeft, vinden we in de literatuur tegenstrijdige opvattingen. Zie bijv. Bossers (1993). Naast publicaties die geen resultaat vonden na strategietraining, zijn relatief veel studies in de vakliteratuur te vinden die wel succes van zulke training rapporteren. Mulder (1996) geeft daarvan een uitvoerig overzicht.

Uit het feit dat sommige trainingsexperimenten wel resultaat opleveren en andere niet, kan worden afgeleid dat er kennelijk nog niet als zodanig expliciet waargenomen factoren moeten zijn, die bij het al dan niet slagen een rol spelen. Vergelijking van de concrete inrichting van de verschillende trainingsprogramma's leidt tot het vermoeden dat het al dan niet bewust maken door de leerder van de toegepaste strategie één van de factoren zou kunnen zijn.

HOGESCHOOL  
WEST-NEDERLAND

VOOR VERTALER  
EN TOLK

Lesplaats Utrecht  
(vh COCTV)

**DUITS**  
(donderdag)  
**SPAANS**  
(maandag)

Info: 070-3977060  
070-3558440

Een recent uitgevoerd, tamelijk grootschalig experiment van Mulder (1996) lijkt dit vermoeden te bevestigen. Zij vond bij training waarbij de leerlingen niet alleen strategieën moesten toepassen, maar ook van hen gevraagd werd zich bewust te maken hoe ze dat precies hadden aangepakt, betere resultaten dan bij een strategie-training zonder meer. Interessant is daarbij dat bewustmaking in de vorm van min of meer open reflectie in de vorm van laten opschrijven hoe de leerling de zaak heeft aangepakt, effectiever lijkt dan het stap voor stap laten inoefenen van kant en klare strategieën. Dat gaat in tegen de intuïtie van de meeste docenten. Als leerkracht neem je de leerlingen graag bij de hand, door hun precies te vertellen wat zij moeten doen. De weg naar interpretatie 3 (de leerbekwame leerling) loopt dan via interpretatie 2 (de handelende leerling). Dat blijkt niet slecht. Ook daar leren leerlingen van. Maar zij blijken nog meer te leren, als de leerkracht dat achterwege laat en een directere weg naar leerbekwaamheid kiest door zich ertoe te beperken te bewaken dat de leerlingen expliciteren wat zij gedaan hebben en zich afvragen waar zij het meest aan hadden.

#### Het onderwijzen van strategisch handelen

Ten eerste zou de docent moeten proberen om alles na te laten wat het vervullen van managementrollen door de lerende in de weg staat. Dat is makkelijker gezegd dan gedaan. Het lijstje van belemmerende activiteiten van de docent, zoals door De Samblanc gegeven (zie de inleiding van Bimmel en Oostdam op dit themanummer), komt akelig bekend voor. Positief werkt in principe dus eigenlijk elke opdracht die de leerling ertoe brengt zich bewust te zijn van wat hij doet om een taak tot een goed einde te brengen. Dat hoeft niet altijd expliciet te gebeuren. Soms blijkt via zeer eenvoudige ingrepen van de docent *impliciet* bewustmaking georganiseerd te kunnen worden met direct gevolg voor het planningsgedrag van de leerling. *Laten samenwerken*, met de opdracht het eens te worden over een beargumenteerde gezamenlijke oplossing, is daar een voorbeeld van. Het laten helpen van jongere leerlingen door oudere leerlingen die al een stuk verder zijn in de stof is een andere. *Leerling tutoring* heet dat in de vakliteratuur. Dat je veel leert van nadenken over hoe je iets moet uitleggen kan elke docent beamen. Meestal leert de tutor dan ook het meest, zowel op cognitief als op metacognitief gebied.

Een *expliciete* manier om bewustmaking te organiseren is *laten verantwoorden*. Een illustratie daarvan is het volgende: op een montessorischolen mochten leerlingen zelf het tijdstip bepalen waarop zij een proefwerk wilden maken en bij onvoldoende overmaken. Dit leidde in een aantal gevallen tot 'bonnefooigedrag'. Om hier iets aan te doen werd de regel ingevoerd dat proefwerken alleen mochten worden overgemaakt als leerlingen hadden opgeschreven hoe zij het onvoldoende gemaakte proefwerk hadden voorbereid en wat zij nu bij de tweede poging anders gingen doen. De docent gaf geen oordeel over wat de leerlingen opschreven. Zij beperkte zich er toe vast te stellen *dat* het gebeurde. Niettemin bleek het 'bonnefooigedrag' niet alleen zo goed als te verdwijnen (nie-

mand schrijft graag op: 'Nou, gewoon, ik had het niet voorbereid; ik dacht, wie weet hoe een koe een haas vangt'), maar ook leerlingen die wel voorbereiden, deden dat bewuster in de wetenschap dat zij er later wellicht iets over moesten opschrijven.

Een expliciete vorm van laten bewustmaken, die je in de literatuur ook nogal eens tegenkomt, is *het laten bijhouden van logboekjes*. In die logboekjes probeert de leerder bij te houden hoe hij zijn leertaken aanpakt en wat voor effect dat blijkt te hebben.

Buiten het reguliere voortgezet onderwijs is de laatste jaren veel ervaring opgedaan met een derde expliciete vorm bewustmaking die wordt aangeduid met de term *supervisie*. Dit houdt in dat de supervisor zonder sturing te geven aan de inhoud van het leerproces (dat moet de leerder zelf doen), systematisch helpt bij het verzamelen en gebruiken van informatie over het effect van het handelen van de leerder. Daarbij moet de supervisor zich onthouden van oordelen, commentaar of tips en zich beperken tot procedurerollen en als klankbord fungeren met behulp waarvan de leerder zijn eigen oordelen, commentaar en tips leert formuleren.

Supervisie heeft één groot nadeel: het vraagt zeer veel tijd. Naar mijn schatting zou een docent zo ongeveer al zijn beschikbare tijd kwijt zijn aan het superviseren van 10, hooguit 15 leerlingen per lesuur. En docenten hebben natuurlijk ook nog wel een paar andere dingen te doen.

Misschien is de uiterste consequentie van het bovenstaande wel, dat we zouden moeten nagaan of leerlingen ook die supervisie zelf kunnen verzorgen. Ook deze techniek is bijvoorbeeld in de lerarenopleiding bekend en beproefd en heet *intervisie*. 'Dat kunnen ze niet,' roept u meteen. 'Ze gaan meteen oordelen en het commentaar zal niet van de lucht zijn.' Ik ben daar niet van overtuigd. Ik vraag me af of die intervisie niet zó gestructureerd zou kunnen worden, dat het voor leerlingen wat makkelijker wordt om hun medeleerlingen te helpen. Dat zou bijvoorbeeld kunnen met behulp van een paar uitermate simpele, inhoudsonafhankelijke vragen als de volgende vijf, waarmee we ook in de leraarsopleiding aardig bleken te kunnen werken.

#### Vijf vragen voor leerlingintervisie

1. Wat wilde je (hoe) bereiken
2. Is dat gelukt?
3. Hoe weet je dat?
4. Kun je dat verklaren?
5. Wat leer je daarvan voor een volgende keer?

Het zijn hele algemene, simpele vragen die je aan lerenden op alle niveaus kunt stellen. Het praktische van de vragen is ook dat je ze eigenlijk altijd kunt stellen, ongeacht het resultaat. Het nadeel van veel bewustmakingsprocedures is dat ze gericht zijn op wat er fout is gegaan. Daardoor wordt systematisch de gelegenheid onbenut gelaten om iets te leren van wat succesvol was. De bovenstaande vragen kunnen altijd worden gesteld. Van het beantwoorden ervan leer je, óók als alles goed ging.

#### Rol van de docent

Als het erom gaat de leerling leerbekwaam te maken,

is het de taak van de docent om als 'onderwijzer' zo veel mogelijk terug te treden en als toezichhouder en faciliteerder ervoor te zorgen dat dit bewustmakingsproces bij de leerlingen zo goed mogelijk verloopt. Het vereist (net als in de leraarsopleiding) training van alle betrokkenen. De leerlingen zullen moeten oefenen, zowel met planning en bewustmaken (zeg maar 'managementrollen') als met de interactie. Dat lijkt moeilijk, maar de praktijk op veel montessorischolen toont aan dat dat minstens tot op zekere hoogte kan.

De hardste noot is waarschijnlijk de docent. Voor velen van hen staat dit zeer ver weg van hun al decennia ingeslepen praktijk, reflexen en voorkeuren. Dat is ook niet zo onbegrijpelijk. Je hebt toch niet lange jaren zwembad en waterfysica gestudeerd en al die moeilijke examens gehaald om nu als een soort badmeester met je handen op je rug langs de zwembadrand te lopen en af en toe te roepen dat de benen gesloten moeten worden. Je bent toch intellectueel en niet een soort voetbalcoach? Dat het moeilijk is, zit niet in de inhoud van het programma of de technische gecompliceerdheid van de te nemen onderwijsmaatregelen, maar in de instelling van de docent en zijn bereidheid en vermogen om beslissingen uit handen te geven.

Inhoudelijk is dat laatste soms wel zo eenvoudig en zeker zo effectief. Je kunt bijvoorbeeld het werken met een idioomboek vervangen door elke leerling wekelijks uit het totale taalaanbod in die week van de taal die je geeft, dertig woorden te laten kiezen

die hij of zij nuttig of belangrijk genoeg vindt om te onthouden. Dat mogen losse woorden zijn; ze mogen ook samen een zin of zelfs een dialogje vormen. Ze moeten die in een schriftje opschrijven en leren. De docent hoeft dat alleen maar steekproefgewijze te controleren en te overhoren. Ervaringen lijken er op te wijzen dat de leerlingen niet alleen de zelf gekozen woorden beter leren en onthouden dan hun vroegere quantum Wortschatz. Door het afwegingsproces welke woorden ze zullen kiezen om te leren, leren ze er *en passant* nog een flink aantal bij en ze gaan een stuk bewuster en gebruiksggericht met het taalaanbod om waarmee ze geconfronteerd worden. Zo blijken ze niet alleen te leren van de les of het leerboek, maar de televisie blijkt nogal eens als onbedoeld leermedium te worden gebruikt. Ten slotte ontwikkelen ze ongemerkt een routine in het verwerkingsgericht omgaan met vreemde-taalaanbod. Wat wil je nog meer, zonder extra moeite? Toch blijken maar zeer weinig docenten bereid de beslissing welke woordjes geleerd moeten worden uit handen te geven. 'Dat kunnen leerlingen niet.' 'Dan leren ze de verkeerde woorden.' Wie gewend is te werken volgens de 'zeven manieren' van De Samblanc heeft een lange weg te gaan. Maar waarom zouden we niet proberen die weg op te gaan, al is het maar met kleine stapjes. Misschien is docenteninteractie met een paar collega's, volgens het stramien van dezelfde vijf vragen, daarbij wel een hele goede en praktische manier om dat leerproces te structureren.

#### Literatuur

- Bimmel, P., *Leren leren in de basisvorming moderne vreemde talen*, in: *Levende Talen* 472 (1992), 297-304.
- Bimmel, P., en G.J. Westhoff, *Leesstrategieën: training in het moedertaalonderwijs, transfer naar het vreemde-talenonderwijs*, in: *Levende Talen* 485 (1993), 577-582.
- Bossers, B., *Vt-lezen: Leesstrategieën of taalkennis*, in: *Levende Talen* 478 (1993), 133-139.
- Ellis, G., en B. Sinclair, *Learning to learn English*, Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- Illich, I.D., *Deschooling society*, Harmondsworth: Penguin Education, 1971.
- Mulder, H., *Training in leesstrategieën: vorm en rendement*, dissertatie Amsterdam: Meulenhoff, 1996.
- O'Malley, J.M., en A.U. Chamot, *Learning strategies in SLA*, Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- Oxford, R.C., *Language learning strategies:*

*what every teacher should know*, Boston (Mass.): Heinle & Heinle, 1990.

- Reimer, E., *School is dead*, Harmondsworth: Penguin Education, 1971.
- Westhoff, G.J., *Leren leren onderwijzen. Een contradictio in terminis*. In: Steeman, A., T. Wubbels en G. Willems (red.), *Leren om te leren. De rol van leerling, leraar en school*, Houten: EPN, 1993a, 22-35. Meso Focus 15.
- Westhoff, G.J., *Lernstrategien*, in: K. Melief (red.), *Deutsch lernen in Europa. Congressbundel 3e nationaal congres Duits*, Utrecht: IVLOS, 1993b, 117-122.
- Westhoff, G.J., *Liever lui dan moe. Over de bijdrage van de didactiek aan het rendement van het vreemde-talenonderwijs*, inaugurele rede, Universiteit Utrecht, Utrecht: WCC, 1993c.
- Westhoff, G.J. (red.), *Op zoek naar een bevrraagbaak. Een pilotstudie naar mogelijkheden van kwalitatieve materiaalanalyse door docenten moderne vreemde talen*, Enschede: NAP-mvt, 1996.

#### Gerard Westhoff



Hoofd sector Onderzoek van het Instituut voor Leraaropleiding, Onderwijsontwikkeling en Studievoordigheden (IVLOS) van de Universiteit Utrecht. Sinds 1 januari

1992 bijzonder hoogleraar vanwege de Vereniging van Leraren in *Levende Talen* in de faculteit der Letteren van de Universiteit Utrecht, met als leeropdracht 'de didactiek van de moderne vreemde talen'. Adres: Universiteit Utrecht, IVLOS, Postbus 80127, 3508 TC Utrecht.