

De dubbele bodem van het onderwijs

Leren leren bij Nederlands in de basisvorming

Wie onderwijst, onderwijst niet alleen de stof, maar ook de wijze waarop die stof of vaardigheid verworven moet worden. Elk onderwijs is ook onderwijs in leren. Dat laatste gebeurt vaak onbewust. Door op een andere manier tegen schoolboek oefeningen aan te kijken, kun je soms creatieve mogelijkheden ontdekken om het leren af en toe centraler voorwerp van onderwijs te maken. Vier instructietechnieken komen hieronder aan bod.

Als je als docent gewoonlijk de deductieve route kiest – eerst de regel geven, en dan de toepassing oefenen – dan slijpt deze route ook in het gedachtenpatroon van leerlingen ('Zo hoor je te leren') en in hun verwachtingspatroon ten aanzien van het onderwijs ('Eerst wachten op uitleg van de docent'). Kies je voor de inductieve route – de regel zelf ontdekken via uiteenlopende waarnemingen, de regel toepassen op nieuwe verschijnselen, uitzonderingen op de regel waarnemen en de regel bijstellen – dan modelleer je een andere denktrant.

Vaak kiest men de instructieroute die de leerstof het snelst overdraagt: de deductieve route. De inductieve route wordt ervaren als een toeristische route: intellectueel aangenaam, maar tijdverslindend en minder efficiënt. Dat zo'n inductieve route extra voordelen heeft, wordt veelal als minder belangrijk gevonden, omdat het afronden van de leerstof en niet het aanbrenge van de leerroute de hoogste prioriteit heeft. In dit artikel willen we de aandacht vestigen op het belang van leerroutes, in het kader van zelfstandig leren. Aan de hand van enkele oefeningen uit schoolboeken Nederlands demonstreren we dat soms eenvoudige ingrepen voldoende zijn om het accent van het oefenen, oefenen, en nog eens oefenen te verleggen naar het leren oefenen.

Leren leren: even terug in de tijd

Laten we vooropstellen: heel veel nieuws is er niet onder de zon. Even warmlopen met een anekdote. Zie en hoor mijn leraar Nederlands, die erin uitblonk in het voorjaar Gregoriaans te zingen in de klas en

voor een sigaar een repetitie uitstelde. Bij hem lezen wij Lodewicks literatuurgeschiedenis en bloemlezing in de klas: iemand las hardop en de leraar bulderde daar dan af en toe tussendoor: 'Onderstreep!!!' Wij onderstreepten braaf een zin of een frase, en merkten na enige tijd dat alleen die onderstreepte zinnen geleerd hoefden te worden. Hij bracht ons nog veel meer bij, maar leerde ons *en passant* samenvatten, zonder dat wij er erg in hadden. Leren gaat soms ook heel erg vanzelf. Hij nam ons een deel van die taak uit handen ('Onderstreep!!!') en toch leerden wij hoe dit moest, door een of andere vorm van inslijpen.

In de schoolboeken Nederlands van nu, dertig jaar later, valt te zien dat deze de leerlingen voor een deel het leren uit handen nemen, om hen zoveel mogelijk op koers te houden. Oefeningen zijn zó voorgestructureerd dat het bijna niet fout kan gaan. Dat is prettig voor sommige leerlingen: zij ervaren keer op keer dat gewoon de oefening maken loont en lukt. Maar veel leerlingen leren niet het *type* probleem op te lossen dat in de oefening aan de orde is. Ze leren niet eens dat de oefening een zeker probleem bevat, of samenhangt met een vorige oefening. De kans om dat te leren wordt leerlingen voor een deel ontnomen: het leren is zó voorgestructureerd dat een leerling er zelf geen aandacht meer aan hoeft te geven.

Leren leren, zelfstandig leren en zelfstandig werken in de basisvorming

In de literatuur over 'leren leren' wordt er de nadruk op gelegd dat leerlingen vaardigheden moeten verwerven (leervaardigheden) om te geraken tot zelfstandig leren. Het leren verwerven van die leervaardigheden heet dan 'leren leren'. Zelfstandig leren wil zeggen 'leren zonder enige sturing van buitenaf' (Boekaerts en Simons 1995, 21). In de basisvorming kan daarvan geen sprake zijn, in elk geval niet voor honderd procent. Leerlingen zullen veelal steun ondervinden van het leerboek, van de docent, van elkaar en van anderen. Maar natuurlijk beschikken leerlingen in de basisvorming wel al over een mate van zelfstandig leervermogen, anders waren ze niet zover gekomen.

De paradox is nu dat men in de basisvorming er veel belang aan hecht dat leerlingen hun eigen zelfstandige leervermogen vergroten, terwijl leerboeken leerlingen het leren uit handen nemen, omdat men het zelfstandig werken van leerlingen wil bevorderen. Leerlingen leren echter niet zelfstandig te *werken*: ze doen het gewoon volgens de structuur van het

schoolboek. Zelfstandig leren is iets anders dan zelfstandig werken. 'Zelfstandig werken' houdt dikwijls in dat de leerstof en de leerroute zo duidelijk voorgestructureerd zijn, dat leerlingen zonder hulp van buiten de leerstof en oefeningen kunnen doorwerken. Maar werkelijk zelfstandig leren wil zeggen dat de leerling zelf zijn/haar leerwensen kent, zelf de leer- en oefenstof bewerkt en zelf de leerroute bepaalt en bijstelt. In een schools-klassikale situatie is zulk zelfstandig leren niet haalbaar. In de modernere, meer individuele 'zelfstandig leren'-experimenten worden deze verantwoordelijkheden niet aan de leerlingen overgedragen. Je zou zelfs kunnen zeggen dat zelfstandig werken het risico in zich draagt het zelfstandig leren te belemmeren, omdat de route voor zelfstandig werken dikwijls helemaal vastgesteld is buiten de lerende om: alle leerlingen ontvangen een studiewijzer die hun al het planwerk uit handen neemt.

Leren leren in leerboeken Nederlands

Vermunt (1992) en Boekaerts en Simons (1995) stelden een lijst op van wat wij hier noemen 'leervaardigheden' die leerlingen moeten beheersen als zij werkelijk zelfstandig leren. In figuur 1 geven we enkele van die vaardigheden met een korte omschrijving. In de derde kolom staan de 'leerhulpen' zoals die in schoolboeken aangetroffen worden. Deze leerhulpen helpen leerlingen de taak te volbrengen en de vaart erin te houden. In feite moeten leerlingen in de loop der tijd leren met steeds minder externe leerhulpen voort te kunnen en zelf leerhulpen te bedenken om (complexe) taken uit te voeren. Ook nu al zijn er handige leerlingen die – zonder dat het hun gevraagd wordt – een voorbeeld nemen aan zulke leerhulpen met het oog op toekomstige, vergelijkbare leertaken. Aan de hand van voorbeelden uit schoolboeken laten we zien hoe die leervaardigheden 'verstopt' zitten in schoolboeken.

Zo kun je in het schoolboek *Op niveau* (deel 1m hv) de volgende instructies aantreffen, die de leerling moeten helpen bij het verwerven van de leerstof:

Dictee

Bekijk de onderstaande zinnen goed. De woorden die je moeilijk vindt, schrijf je voor jezelf op een kladblaadje een of meer keren op. (p. 37)

Een mooi voorbeeld van de dubbele bodem: leerlingen leren moeilijke woorden (de leerstof), maar oefenen zich tevens in de leervaardigheid 'memoriseren'. Leerlingen krijgen een strategie ('als... dan...') aangeleerd om te memoriseren en oefenen die strategie. De docent kan deze oefening uitbuiten. Want leerlingen moeten zelf (leren) kiezen wat voor hen moeilijke woorden zijn, en dat is niet zo makkelijk als het lijkt, zeker niet voor zwakke leerlingen die juist te snel denken dat zij woorden wel min of meer begrijpen. Leerlingen moeten ook leren in welke gevallen zo'n schrijf-een-paar-keer-op-techniek aan te bevelen is. Zoals de oefening nu aangeboden wordt, lijkt men erop te hopen dat de leerling dit uit zichzelf bedenkt.

Misschien heb je al eens een boek van Thea Beckman gelezen. Vertel welk boek dat was, waarover het ging en wat je er van vond. (p. 15)

Deze opdracht volgt op een fragment uit het werk van Thea Beckman. Kennelijk wordt hier door de schoolboekschrijver de leervaardigheid 'toepassen en samenhang' in praktijk gebracht. De leerling moet kennelijk ontdekken dat er een verband bestaat tussen het lezen van het fragment en zijn eigen leeservaringen, of meer in het algemeen, een verband tussen voorkennis en nieuwe kennis. De oefening biedt echter geen enkele aanwijzing dat het juist gaat om dit verband te ervaren. Er wordt geen kans geboden te ervaren of zelfs niet uitgelegd waarom het nuttig is je leeservaringen op te rakelen ten behoeve van het begrijpen van een nieuw boek. Moet je dit als leerling nu altijd doen of niet? Wat is het voordeel

Leervaardigheid	Omschrijving	Voorbeelden van leerhulp in schoolboeken
Memoriseren	Veelvuldig, al dan niet letterlijk, herhalen van leerinhouden	Letterlijke herhalingen, herhalen in andere woorden Letterlijk presenteren van definities
Concretiseren	Voorbeelden van algemene principes bedenken	Visualiseren Voorbeelden geven
Relateren	Overeenkomsten en verschillen binnen en tussen leerstofonderdelen aangeven, idem tussen leerstof en voorkennis. Wat hoort bij wat?	Presenteren van: • het verband met het vorige hoofdstuk • overeenkomsten en verschillen • analogieën • het verband met het eigen leven, wereldkennis
Generaliseren	Toepassen van de leerstof in andere contexten	Presenteren van generalisaties
Toepassen en Samenhang	Ander type probleem (generaliseren en differentiëren van toepassingsbereik van een regel) ander schoolvak het 'gewone leven'	Refereren aan andere vakken Voorbeelden van toepassingen Voorbeelden van praktijksituaties waarin de kennis wordt gebruikt Interpretaties van de actualiteit aan de hand van de leerstof

figuur 1: Leervaardigheden (naar: Miedema en Van Emmerik 1995).

ervan? Zo aangeboden blijft de opdracht een loze opdracht, zonder functie, en kan net zo goed overgeslagen worden als de docent de oefening niet bewerkt.

Informatief en beschouwend

Een tekst waarvan de inhoud in overeenstemming is met de feiten, noemen we een informatieve tekst. [...]

In een beschouwende tekst geeft iemand zijn mening. [...] De schrijver legt ook uit waarom hij bepaalde zaken nuttig vindt of juist niet. Hij gebruikt argumenten. Met behulp van argumenten kan een schrijver uitleggen hoe hij over iets denkt. Hij geeft bijvoorbeeld een nadere toelichting of verduidelijkt zijn standpunt met voorbeelden [...]. Zeg van de onderstaande teksten of ze informatief of beschouwend zijn. (p. 152)

In dit fragment moeten leerlingen enkele definities leren. De leervaardigheid 'concretiseren' wordt de leerlingen hier uit handen genomen. De schoolboekschrijver laat leerlingen niet zelf concretiseren (productief door zelf voorbeelden te verzinnen van informatieve en beschouwende tekstjes), maar laat leerlingen identificeren: aan enkele gegeven tekstjes moet het predikaat 'beschouwend' of 'informatief' worden toegekend. Tien tegen één dat de schoolboekauteur meer van deze oefening leerde dan de leerling. Maar waarom staat deze oefening nu op deze plaats? Als docent zie je dat wel: omdat concretiseren je begrip van de nieuwe termen vergroot. Als je als leerling enkele teksten hebt geïdentificeerd, dan herinner je bij een volgend geval vast wel zo'n concrete tekst en dat maakt een volgende benoeming gemakkelijker. Maar was er niet meer uit te halen geweest? Leren leerlingen deze strategie wel te doorzien (als je definities moet leren dan is het verstandig om....)? Leren zelf te concretiseren? Kun je de oefening gemakkelijk in die richting ombouwen? Kun je leerlingen ertoe brengen dat zij voortaan zelf op zoek gaan naar voorbeelden wanneer ze een ander lastig begrip moeten leren?

Een analyse als de bovenstaande kan verschillende zaken aan het licht brengen:

- Op welke leervaardigheden wordt kennelijk een beroep gedaan?
- Worden deze vaardigheden geoefend en/of geïnstrueerd?
- Op welke vaardigheden zou gezien de stof een beroep gedaan moeten worden?

De laatste vraag zal voor veel schoolboeken Nederlands opleveren dat er onvoldoende aandacht is voor 'relateren': ook veel basisvormingsboeken tonen een enorm gebrek aan samenhang en eenheid. Het is uitermate moeilijk om van oefeningen aan te geven waarom zij in een gegeven volgorde staan, zeker als verschillende vakonderdelen in beschouwing worden genomen. De samenhang tussen lezen, schrijven, spreken en luisteren is veelal binnen een hoofdstuk uiterst zwak of geheel afwezig.

De analyse biedt ook mogelijkheden om de leervaardigheden wel object van onderwijs te maken. Als u de leerhulp bij een oefening eens *weglaat*, en de leerlingen bijvoorbeeld zelf de leerhulp laat formuleren, dan leren leerlingen zich te oriënteren op de taak en oefenen zij zich in de leervaardigheid zelf en leren

zij in welke situaties zij op die vaardigheid een beroep kunnen doen. De eenvoudigst denkbare opdracht luidt dan: 'Schrijf een toelichting op deze oefening, zodat een andere leerling de oefening goed aanpakt.' Uw leerlingen vervullen dan de rol van de 'instructeur' en leren zo het perspectief van leren te kiezen, en niet alleen het perspectief van taakuitvoering.

Leren door doen: het halve werk inderdaad

De basisvorming: 'leren door doen' was en is het adagium. Het probleem in de meeste schoolboeken, in veel schoolvakken, is dat het bij doen blijft. Als de taak gedaan is, is het leren 'af', zo schijnt het. Als een blind paard het boek door... Probeer het perspectief te verleggen van 'doen' naar 'leren' door de volgende simpele ingreep: vervang elk doe-woord in een oefening of opdracht in 'leren te ...' Kijk maar:

maak deze oefening	leer deze oefening te maken
lees deze tekst	leer deze tekst te lezen
voer deze opdracht uit	leer deze opdracht uit te voeren
beantwoord deze vragen	leer deze vragen te beantwoorden
doe dit practicum	leer dit practicum te doen

figuur 2: Van 'doen' naar 'leren doen'.

Bovendien kun je 'deze opdracht', 'deze tekst', enz. nog vervangen door 'zulke opdrachten' en 'dit type teksten'. Deze ingrepen in de opdrachtformulering dragen ertoe bij dat leerlingen hun incidentele, schoolse ervaringen (met de gemaakte oefeningen) weten te koppelen aan leerdoelen voor de langere termijn.

Het interessante is, dat goede leerlingen juist goede leerlingen zijn omdat zij een oefening voor zichzelf – en niet eens bewust – definiëren als een leertaak. Niet alleen *maken* zij de oefening, zij gaan tevens na wat zij van de oefening kunnen *leren*. Een moeilijke of nieuwe oefening wordt een uitdaging om er iets nieuws van op te steken. Zwakkere leerlingen ervaren dezelfde oefening echter vooral als een moeilijke opdracht die ze nog niet gehad hebben, en gooien er het bijltje al snel bij neer, 'want dit hebben we nog niet gehad en hoeven we dus niet te kunnen.' Sterkere leerlingen pakken schoolse taken ook op een andere manier aan: als docent zie je de verschillen bij het lezen van teksten, het schrijven van teksten, het samenvatten van teksten. Sterkere leerlingen 'vliegen niet de taak in', maar oriënteren zich op de bedoeling en relateren de taak aan vorige ervaringen, terwijl zwakkere leerlingen de oefening alleen maar doen – voor zover ze het al konden! Sterkere leerlingen zullen tijdens en na de taakuitvoering een beroep doen op hun leervaardigheden: ze zullen het uitvoeren van de taak bewaken, bijstellen en er na afloop enigszins op reflecteren. Zij willen van deze oefening leren met het oog op een volgende, verge-

lijkbare oefening. En omdat zij een beroep doen op leervaardigheden als analyseren (bij het oriënteren op de taak), relateren en reflecteren krijgen zij ook oefening in deze vaardigheden, en leren dus nog iets extra's: bij goede leerlingen tref je deze dubbele bodem aan.

Hoe ziet nu een 'ideale leertaak-uitvoering' eruit? We hebben getracht de elementen in figuur 3 op een rij te zetten. Ze zijn nogal globaal geformuleerd omdat ze op zulke uiteenlopende taken betrekking kunnen hebben.

Oriënteren	Stilstaan bij het via leeractiviteiten te bereiken doel; zich herinneren van vergelijkbare ervaringen.
Plannen	Specificeren van de volgorde waarin de verschillende deeltaken aangepakt moeten worden en/of van de strategie van elk van de taken.
Uitvoeren	Het uitvoeren van (leer)activiteiten
Aandacht richten	Bewust kiezen voor het verwerken van een bepaalde input en het negeren van andere input.
Bewaken	Het in de gaten houden of het gestelde (leer)doel nog in zicht is en of de planning nog voldoet.
Evalueren	Beoordelen van het uitvoeringsproces op effectiviteit, efficiëntie en verloop ervan in het licht van de doelstellingen en de werkplanning.

figuur 3: Denk-activiteiten bij leertaken.

In de vakdidactiek, en ook steeds meer in schoolboeken, wordt inmiddels aandacht besteed aan andere elementen van de taakuitvoering dan alleen het 'maken van de oefening'. In hoofdstuk 2D van de leergang *Klinker* (mhv) maken de leerlingen bijvoorbeeld kennis met de bibliotheek. Zij moeten weten hoe de boekenverzameling is gerangschikt, en hoe ze daar dus kunnen opzoeken wat van hun gading is. Het schoolboek verstrekt deze informatie niet direct, maar laat leerlingen zich eerst oriënteren op het probleem, zodat het antwoord uiteindelijk betekenisvoller wordt:

Als jij nou bibliothecaris was, hoe zou jij de leesboeken dan in die kasten rangschikken?
Is het in de bibliotheek net zo gedaan? Zo nee, hoe dan wel?

Wanneer in *StudieWijzer* (brugklas) het onderwerp 'Het begin van een werkstuk of spreekbeurt' aan de orde is, moeten leerlingen bedenken hoe ze daar al eerder mee in aanraking kwamen:

Waarover heb jij op de basisschool werkstukjes gemaakt?
Waar vind je een veel groter documentatiecentrum dan op de basisschool? [...]
Je hebt dit schooljaar zeker al onderzoekwerk moeten verrichten. Voor welk vak? Schrijf op wat je moest opzoeken. Geef telkens aan waarin je dat hebt opgezocht.

Evalueren en reflecteren komen relatief weinig expliciet voor als te oefenen vaardigheden. In onderdeel 11 van *Klinker* komt een oefening in geconcentreerd spreken en luisteren voor:

Met elkaar praten gaat sneller dan schrijven. Maar is 't ook gemakkelijker? Je moet duidelijk kunnen spreken en goed kunnen luisteren. [...]

Je gaat naast iemand zitten die je niet zo goed kent. Je vertelt de ander langs welke weg je naar school komt. Zodra je klaar bent, herhaalt je gesprekspartner die route. Jij controleert of alles klopt. Daarna keren jullie de rollen om. Hebben jullie bij het uitleggen van de weg alleen maar woorden gebruikt, of ook nog andere tekens? Welke tekens waren dat? [...] Schrijf de route die je daarnet gehoord hebt op papier en laat [je klasgenoot] controleren of die klopt.

Hoewel het leerdoel eerst in wel héél algemene bewoordingen gegeven wordt, biedt de oefening aan leerlingen een manier om zelf de eigen spreek- en luisterprestatie te evalueren: door elkaar als test-partner te gebruiken. Het reflecteren op de eigen taakuitvoering komt er nog niet erg uit; dat zou gestimuleerd kunnen worden door de volgende opdracht: 'Wellicht zijn er bepaalde punten waarop je elkaar niet goed begrepen blijkt te hebben. Noteer die punten op een apart blaadje, en schrijf bij elk punt in maximaal drie regels hoe dit misverstand ontstaan is, en hoe je het kunt voorkomen.' Op die manier wordt aan het credo 'van je fouten kun je leren' meer recht gedaan.

De taak uitvoeren:	Leren deze taak uit te voeren:
Oriënteer je op de taak	Leer je te oriënteren op het leerdoel van deze taak
Plan de taak	Leer de taak te plannen
Voer de taak uit	Leer de taak uit te voeren
Concentreer je op de taakuitvoering	Leer je te concentreren op de taakuitvoering
Bewaak de taakuitvoering	Leer de taakuitvoering te bewaken
Evalueer de uitkomst	Leer de uitkomst te evalueren
Reflecteer op de gehele taakuitvoering	Leer te reflecteren op de gehele taakuitvoering

figuur 4: Van taak-gerichtheid naar leer-gerichtheid.

Toch moeten oriënteren en reflecteren niet alleen via zulke leerhulpen aan bod komen; deze activiteiten zouden ook op zichzelf geleerd en dus onderwezen moeten worden. Dit vereist dezelfde blikwisseling als we hiervoor presenteerden. Niet de extra aanwijzing bij een taak dat leerlingen eerst kennis moeten ophalen, een plan moeten maken en daarna pas de taak uitvoeren, is voldoende. Er moet ook gerichte oefening geboden worden in het oriënteren. Eenzelfde simpele ingreep in de opdrachtformulering als hiervoor vermeld, kan ook op dit leertaak-niveau worden toegepast (zie figuur 4).

Met een verbeterde opdrachtformulering ben je er natuurlijk nog niet. Deze kan wel diensten bewijzen bij het verduidelijken van de doelen, werkwijzen, en curriculum van het taalonderwijs, maar de volgende stap is leerlingen ook concrete handreikingen te bieden bij het verwerven van de gewenste leervaardigheden. Een lastig probleem hierbij en een mogelijke oplossing komen hieronder aan de orde.

Zichtbaar maken van taalgebruik en van leren

Jammer eigenlijk het leren zelf bijna altijd onzichtbaar plaats vindt. Als je timmeren of metselen leert, kun je wel kijken naar iemand die het voordoet. En als je zelf timmert, zie je tenminste nog wat er uit je handen komt, en kun je dit afmeten aan je idee van een gewenste uitkomst: een mooi bouwwerk, een recht muurtje. Al tijdens het leren/uitvoeren zie je de resultaten van een gekozen aanpak voortdurend voor je, dus je kunt al snel bepalen of deze verstandig is. Deze relatieve 'zichtbaarheid' van het leren dient zowel de leerlingen als de docent, die sneller en beter kan raden wat er in zijn leerlingen omgaat en hen dus tijdiger en gericht ondersteuning kan bieden. Naar een leerling die een leestaak of een schrijftaak uitvoert kun je wel kijken, maar je ziet zo weinig. Dat geldt in de eerste plaats voor de leerling zelf, voor wie het moeilijk is de eigen aanpak tijdens het lezen of schrijven te benoemen en te bewaken, en voor wie de criteria voor succesvol lezen en schrijven vaak abstract en ingewikkeld zijn. Ook geldt het voor de docent, die bij het aanschouwen van peinzende, nu en dan notities makende leerlingen slechts kan gissen naar hun denk- en leeractiviteiten. Toch is kijken naar de manier waarop anderen een taak aanpakken in het algemeen een uitermate effectieve leeractiviteit. Wel moeten er dan minstens twee voorwaarden vervuld zijn: de te observeren werkwijze moet voor de leerlingen inzichtelijk gemaakt worden, en de observaties moeten gericht, met een vooropgezet leerdoel plaatsvinden.

Het zichtbaar maken van uitvoeringsprocessen, bij schrijven of lezen bijvoorbeeld, kun je doen door demonstraties. De leraar kan voor de klas laten zien hoe hij/zij een schrijftaak aanpakt, zoals die in het schoolboek staat. De leerlingen krijgen dan expertgedrag te zien. Als het er vooral om gaat om leerlingen te tonen dat schrijven begint met een oriëntatie, dan laat de docent zien, al hardopdenkend, op het bord, voor de klas, wat er in zijn hoofd omgaat als hij zich oriënteert. De leerlingen kunnen hierbij een observatie-opdracht krijgen: beschrijf de manier waarop de docent aan zijn onderwerp komt; beschrijf de manier waarop de docent een plan maakt voor het schrijven. Wat hierbij een zeer informatieve factor is, is het hardop-denken: aan de leerlingen laten horen welke denkstappen je zet, en welke overwegingen, twijfels die je daarbij hebt, welke beslissingen je neemt. Op deze wijze informeer je leerlingen, je laat hen meedenken, en laat je hen op zoek gaan naar de criteria voor een goede taakuitvoering.

Een vergelijkbaar idee: laat leerlingen, zodra ze gewend zijn aan hardop-denken en aan observeren, aan elkaar hun kunnen tonen met korte opdrachtjes. Een leerling schrijft bijvoorbeeld een betogend tekstje op basis van een gegeven argumentatiestructuur zoals in figuur 5, en vertelt hierbij hardop aan een medeleerling hoe hij/zij zo'n taak leert aan te pakken.

Deze medeleerling krijgt een observatietaak: de aanpak achterhalen, en deze bovendien evalueren: is het een goede, handige aanpak? Spreekt de structuur duidelijk uit de geschreven tekst? Zou de observator



figuur 5: Argumentatiestructuur als basis voor een schrijfopdracht.

het zelf ook zo doen? Op deze wijze is de te observeren taakuitvoering inzichtelijk, en heeft de observatie een nuttige, evaluerende functie met het oog op leren. De leervaardigheden 'analyseren' en 'evalueren' worden op een zinvolle wijze aan elkaar gekoppeld en geoefend. Na afloop van deze oefening draaien de rollen om, en observeert de eerste leerling nu de ander, waarbij de laatste schrijft op basis van een andere argumentatiestructuur.

In deze voorbeelden wordt ervan uitgegaan dat de leerlingen enige instructie ontvangen alvorens ze met de oefeningen en observaties in de weer gaan. Ze leren dan hoe de gegeven instructie het best kan worden toegepast. Wat ook goed werkt, is de meer inductieve manier. Leerlingen voeren weer twee aan twee een taak uit (dat kan van alles zijn, zoals het lezen van een instructie, het maken van een invuloefening, het lezen van een tekst en het beantwoorden van vragen), met weinig of geen instructie vooraf. Een van de leerlingen probeert zelf uit te vinden, hardopdenkend, hoe de taak uitgevoerd kan worden; de andere noteert de aanpak. De rollen hoeven niet te wisselen. (Enkele van) de observanten rapporteren, en op basis van die rapportages vindt een kort klasgeprek plaats: welke verschillende aanpakken worden gevonden, welke sterke en zwakke punten komen naar voren? Welke aanpak verdient aanbeveling? Waarom? Altijd? In deze vorm van onderwijs wordt het belang van een goede aanpak, en de invulling daarvan per taak, veel duidelijker dan in het meer produktgerichte taalvaardigheidsonderwijs. Bovendien zijn leerlingen actief betrokken bij het zoeken naar goede en minder goede aanpakken; ze schenken in feite meer aandacht aan hun eigen leren.

Tot slot

Wij schreven deze bijdrage om op een rij te zetten welke mogelijkheden wij zien voor zelfstandig leren binnen het taalvaardigheidsonderwijs voor Nederlands. Vier uiteenlopende instructietechnieken passeerden de revue:

- Het (af en toe) weglaten van zogenaamde leerhulpen uit schoolboeken en ander lesmateriaal; leerlingen zelf leerhulpen laten construeren. De centrale vraag is: hoe moet ik het leren van deze taak aanpakken? De leerling kan de leerhulp hetzij

voor, hetzij na de taakuitvoering maken – of allebei, waarbij de tweede een verbeterde versie is van de eerste!

- Het opnieuw formuleren van oefeningen, opdrachten en taken als explicietere leertaken ('Leer opdrachten à la X uit te voeren' i.p.v. 'Voer opdracht X uit').
- Het aanbrenge van een fasering in (leer)taken (oriëntatie, uitvoering, evaluatie en reflectie). Zo kunnen leerlingen ook de complexere taken zelfstandig aan, als ze die stapsgewijs leren uitvoeren. Dit geldt ook voor leertaken: in plaats van *en passant* aandacht te geven aan het leren, zouden leerlingen vaker expliciet aandacht moeten geven aan de verschillende manieren waarop je een taak kunt leren beheersen.
- Het zichtbaar of observeerbaar maken van taalgebruik en van taal-leren-gebruiken. Dat kan de vorm aannemen van expertise-demonstraties door de docent, en van leerlingen die elkaar hun aanpak demonstreren en op zoek gaan naar goede en zwakke punten daarvan. Het leereffect komt dan voort uit de voorbeeldfunctie van de gegeven demonstraties en uit het evalueren van de verschillende aanpakken.

We denken dat elk van de vier technieken het zelfstandig leren van leerlingen bevordert (eigenlijk: het leren zelfstandig te leren...). We kunnen het echter niet nalaten ook enkele kritische kanttekeningen te maken bij de huidige aandacht voor 'leren leren'. Er is wel wat af te dingen op de retoriek van de bewe-

ging. We zagen al dat leerlingen sedert lang spelenderwijs 'leren leren', dus dat dit ook langs 'natuurlijke weg' kan verlopen. Leerlingen in het voortgezet onderwijs hebben veel leervaardigheden al in zekere zin verworven, anders waren zij niet zo ver gekomen. Een al te eenzijdige oriëntatie op leren is ook weer niet goed. Aandacht voor leervaardigheden binnen schoolvakken is verstandig, maar de kern blijft de vaardigheid of de kennis of het inzicht zelf die verworven moeten worden.

Op veel, gelukkig niet alle scholen waarmee wij contact hebben via nascholingsprojecten leeft het idee dat leerlingen in de bovenbouw 'zelfstandig aan de slag moeten'. Nogal wat schoolboeken voor de basisvorming zijn zo 'goed' dat leerlingen die zonder veel 'inmenging' van de docent kunnen doorwerken. Dat geldt voor sommige schoolboeken Nederlands, maar ook voor bijvoorbeeld wiskunde en geschiedenis. Docenten gaan daar langzamerhand over klagen: al dat zelfstandig werken levert weinig sprankelend onderwijs op. Oude saaiheid wordt vervangen door nieuwe saaiheid. Dat kan natuurlijk niet de bedoeling zijn, en we hebben hierboven willen betogen dat óók onderwijs waarbij de docent niet als 'groepsleider' optreedt, zeker sociaal kan zijn. Zelfstandig leren vergt nu eenmaal een hernieuwde, actieve inzet van leerlingen en docenten, waarbij – hoe tegenstrijdig het wellicht lijkt – bij taalonderwijs misschien wel meer samengewerkt moet worden dan tevoren: door leerlingen onderling, en door de docent en leerlingen.

Literatuur

- Boekaerts, M., en P.R.J. Simons, *Leren en instructie. Psychologie van de leerling en het leerproces*, tweede druk, Assen: Dekker & Van de Vegt, 1995.
- Bonset, H., M. de Boer en T. Ekens, *Nederlands in de basisvorming. Een praktische didactiek*, tweede, herziene druk, Bussum: Coutinho, 1995.
- Jager, B., J.L. van der Velde en R.A.J. Kraaijeveld, *Op niveau*, Zutphen: Thieme, 1990.
- Kroodsmma, E., T. van Miert, T. Pullens en T. Smulders (1989), *Klinker*, Den Bosch: Malmberg, 19....
- Miedema, W., en H. van Emmerik, *Overnemen van leerfuncties door schoolboeken*, interne publikatie Amsterdam: Centrum voor Nascholing Amsterdam UvA/HvA, 1995.
- Riel, W. van, en H. van der Heyden, *StudieWijzer. Een methode om te leren studeren*, tweede druk, Den Bosch: Malmberg, 1993.
- Vermunt, J.D.H.M., *Leerstijlen en het sturen van leerprocessen in het hoger onderwijs*, Lisse: Swets & Zeitlinger, 1992.

Gert Rijlaarsdam



Scholengemeenschap Noordendijk te Dordrecht. In 1986 promoveerde hij op een vergelijkend onderzoek naar effectieve opsteldidactieken. Sinds 1988 hoofd van de afdeling Talen van het Instituut voor de Lerarenopleiding van de UvA. Publiceerde schoolboeken en artikelen over vakdidactische onderwerpen.
Adres: ILO/Universiteit van Amsterdam, Wibautstraat 4, 1091 GM Amsterdam.

Michel Couzijn



Geboren 1964. Studeerde Nederlandse Taal- en Letterkunde (1989) aan de UvA. Behaalde in 1990 zijn eerste-graadsbevoegdheid aan het Instituut voor de Lerarenopleiding UvA, was daarna assistent-in-opleiding bij het onderzoeksprogramma van dit instituut en promoveerde in 1995 op een proefschrift over effectieve leeractiviteiten in het lees- en schrijfonderwijs. Werkt als leraar Nederlands (Amsterdams Lyceum), als vakdidacticus (ILO), als docent NT2 bij de eerste-graadsopleiding Arabisch (ILO) en als cursusdocent Effectief spreken en schrijven (ILO). Is penningmeester van de sectie Nederlands van Levende Talen.
Adres: Hoofdweg 126-1, 1057 DA Amsterdam.