

Leren leren: letten op overeenkomsten tussen vakken

Leren leren staat sterk in de aandacht in de tweede fase van het voortgezet onderwijs, in het kader van het implementeren van het 'studiehuis'. In eerste instantie wordt hierbij meestal gedacht aan leren leren binnen de vakken en coördinatie binnen secties. In deze bijdrage gaan wij ook in op bijdragen aan leren leren die gebaseerd zijn op overeenkomsten tussen vakken.

De suggesties in deze bijdrage gaan ervan uit dat docenten het voortouw zullen moeten nemen. Zij kunnen, na een goede oriëntering, de leerlingen laten ervaren hoe kennis, vaardigheden en (leer)strategieën die bij het ene vak zijn verworven, functioneel gemaakt kunnen worden bij het andere. Als leerlingen dit op de langere duur gaan overnemen, verhoogt dat hun vermogen om zelfstandig te leren.

Leren leren

Wat leren leerlingen die leren leren? Op deze vraag worden veel verschillende antwoorden gegeven, omdat de inhoud die mensen aan het begrip 'leren leren' geven afhangt van het soort schoolsysteem dat hen voor ogen staat. In een traditioneel, klassikaal systeem, worden aan het vermogen tot zelfstandig leren andere eisen gesteld dan in het 'studiehuis' van de toekomst. In deze bijdrage zien wij leren leren als één van de *middelen* om, uitgaande van de bestaande situatie, de overgang naar het studiehuis voor te bereiden. Van leerlingen die hebben leren leren verwachten wij dat zij het geboden onderwijs niet lijdzaam ondergaan, maar actief reageren op opdrachten. Het doel dat bereikt moet worden is dat leerlingen goed begrijpen dat docenten hen wel op het goede spoor kunnen zetten door kennis en vaardigheden 'over te dragen', maar dat er voor henzelf ook welomschreven taken zijn weggelegd. Deze liggen niet alleen op het vlak van de uitvoering, maar ook op het vlak van regulatie van het eigen leren: het maken van keuzen, het plannen en bijsturen van het werk. Naarmate een groter deel van de externe (door docenten verzorgde) regulatie van het leren wordt vervangen door interne (door de leerling verzorgde)

regulatie kan met meer recht worden gesproken van 'zelfgereguleerd leren'.

In het onderstaande voorbeeld volgen wij een (fictieve) leerling, Ria, die studeergedrag laat zien dat in behoorlijke mate zelfgereguleerd is. Verscheidene belangrijke regulatie-activiteiten worden door haar zelf vervuld. De meest opvallende ervan worden tussen haakjes vermeld.

Een voorbeeld van zelfgereguleerd leren

De les Nederlands van dinsdagmorgen (gang van zaken). Ria zit rustig de les te volgen. Het valt haar op dat de docent weer erg zijn best staat te doen om haar en haar klasgenoten iets uit te leggen. Over de romantiek heeft hij het. Dat is - zo betoogt hij - niet alleen een literaire stroming, maar er zit veel meer aan vast, bijvoorbeeld op het gebied van opvoedingsidealen. Ria vindt het een beetje vreemd en merkt wel dat zij de samenhang tussen de verschillende verschijnselen niet meteen begrijpt. Ze af en toe vraagt de docent of de leerlingen het snappen, maar veel respons krijgt hij niet. Alleen André die meestal wel veel afweet van dit soort dingen, heeft op een gegeven moment wat te melden.

(Taakbewustzijn: mentale voorstelling van het proces en produkt.) Ria herkent de situatie: het gaat de leraar erom gaat dat de leerlingen gaan 'snappen wat het begrip romantiek inhoudt in een wat ruimer verband' en dat zal uit de vragen die hij bij het schoolonderzoek gaat stellen ook ongetwijfeld blijken. Deze categorisering (het gaat om 'snappen van een begrip/verschijnsel in een wat ruimer verband') roept bij Ria meteen al een globaal beeld op van wat haar verder, onder meer bij het maken van huiswerk, te wachten staat. (De verwachting van de taakuitvoering kan de volgende zijn: eerst leest zij meestal wat er in het boek staat; dat begrijpt zij zo'n beetje; dan leest zij alles nog eens goed door en maakt een uittreksel; meestal wordt het dan wel duidelijk en zo'n uittreksel kan ze later nog eens doorkijken en het valt goed te leren. Er blijven echter altijd wel een paar dingetjes over die ze niet snapt en daarover belt ze vaak Kim. Weet die het ook niet, dan besluiten ze meestal het de volgende dag aan de leraar te vragen.) (Planning.) Het taakbewustzijn bepaalt Ria's inhoudelijke planning en heeft ook consequenties voor haar tijdplanning. Ria weet bijvoorbeeld dat zij na negen uur van haar ouders geen klasgenoten meer mag opbellen, dus ze moet niet te laat aan dit huiswerk beginnen.

(Bewaking van de uitvoering.) Als Ria echt aan het werk gaat, let zij goed op wat ze niet snapt. Ze herleest sommige stukken een paar keer, zoekt een paar woorden op en maakt het uittreksel. (Dat heeft ze in de vorige klas geleerd bij aardrijkskunde, maar ze vindt het zó handig dat ze het nu ook bij andere vakken doet.)

(Herinnering aan de zelfevaluatie van de vorige keer.) Het werk schiet lekker op, maar juist die constatering doet Ria denken aan de vorige keer. Toen bleek namelijk dat zij ook de aantekeningen uit de les had moeten bekijken. Het kostte haar toen een punt dat zij dat niet had gedaan; er stond iets in wat de docent heel belangrijk vond, terwijl het niet in het boek stond.

(Regulatie van emotie en motivatie.) Ze was daar toen erg boos over, maar ja... Ze heeft wel gemerkt dat deze leraar juist op de dingen die hij 'erbij' vertelt later vaak terugkomt en het is natuurlijke best leuk als je op zo'n moment hoort bij degenen die het nog weten. Dus neemt Ria de aantekeningen er maar bij. (Bewaking van de uitvoering.) 'En ja hoor, dat zal je altijd zien,' ontdekt Ria. 'Natuurlijk staat er weer iets in die aantekeningen wat veel vraagtekens oproept.' Nu heeft ze twee dingen gevonden die ze niet snapt, en ze staat op om haar vriendin Kim te bellen.

(Zelfevaluatie.) Terwijl ze op weg is naar de telefoon, voelt Ria zich goed: het werk verloopt volgens plan, de verwachtingen klopten aardig en ze heeft nu ook de aantekeningen gedaan. Zij stoot zich geen twee keer aan dezelfde steen, constateert zij tevreden. Ze kijkt even op de klok. Het is zelfs nog iets vroeger dan ze gedacht had. 'Maar ja, dat telefoontje moet dus nog, en daar gaat meestal veel tijd inzitten... want ze praat met Kim natuurlijk niet alleen over het werk.'

(Reflectie.) Kim is in gesprek. Kim kennende weet Ria dat het wel even zal duren. 'Gek eigenlijk dat ik altijd Kim opbel en Kim mij nooit,' overweegt Ria. 'Snapt Kim soms alles meteen, of doet zij soms extra haar best omdat ze toch al van tevoren weet dat ik met vragen kom?' 'Ja, want zo gaat het eigenlijk,' realiseert Ria zich. 'Terwijl ik aan het werk ben, zit ik eigenlijk al naar 'vragen voor Kim' te zoeken, in plaats van echt te proberen er zelf uit te komen. Dat is inmiddels al zo'n gewoonte geworden. Ik zou eigenlijk wel eens kunnen proberen om met een andere instelling aan het werk te gaan. Echt net doen alsof ik geen Kim heb om op terug te vallen en dan eens kijken of ik er wel uitkom. Lijkt me best leuk eigenlijk.'

De basis van zelfgereguleerd studeergedrag

De leerling in het voorbeeld beschikt over ervaringskennis, die haar in staat stelt om te komen tot een adequate taakopvatting en planning. Zij gebruikt verscheidene cognitieve strategieën, zoals 'uittreksel maken' en 'vragen stellen aan een medestudent'. Zij herinnert zich wat er de vorige keer mis was gegaan en motiveert zichzelf door zich voor te stellen hoe haar inspanningen in de toekomst beloond zullen kunnen worden. De verschillende regulatie-activiteiten zijn geïntegreerd met het handelen. Er valt misschien hier en daar nog wel wat te verbeteren aan de

taakopvatting, planning en uitvoering, maar de basis is goed. Kunnen docenten ertoe kunnen bijdragen dat meer leerlingen dit soort 'zelfgereguleerd' studeergedrag gaan vertonen? Uit deze veelomvattende vraag hebben wij twee deelvragen gelicht.

Twee vragen

De eerste vraag sluit aan bij het taakbewustzijn dat bij Ria ontstond tijdens de Nederlandse les. Bij de meeste leerlingen vormt zich tijdens de lessen of bij het maken van huiswerk een voorstelling van het werk dat hen te doen staat. Die voorstelling is echter niet altijd zo effectief-sturend (en daardoor ook stimulerend) als in het voorbeeld van Ria. Jan, haar klasgenoot, dacht misschien wel: 'O, daar gaan we weer. Laat de docent maar lekker praten. Dat wordt voor mij straks weer een vette onvoldoende, want hier snap ik niets van en als ik thuis zit, snap ik er zo mogelijk nog minder van, dus ik zal mijn boeken maar dicht laten en aantekeningen maken hoeft dus ook niet.' (Jan haakt af en grijpt naar zijn walkman.) De eerste vraag is:

Wat kunnen docenten eraan doen om te zorgen dat leerlingen komen tot een effectief taakbewustzijn, een taakbewustzijn dat hen helpt om tot een goede planning te komen en op relevante dingen te letten bij het bewaken van de uitvoering van het werk?

De tweede vraag sluit aan bij de cognitieve strategieën die Ria inzette. Wat opviel was dat zij goed koos: niet voor memoriseren, maar wel voor begrip- en overleggen met een medeleerling. Als het leerlingen, zoals Ria in dit voorbeeld, lukt om de strategieën die zij beheersen functioneel in te zetten, is er sprake van *transfer*. Transfer van verworven kennis en vaardigheden is niet vanzelfsprekend (Detterman & Sternberg 1993). Dat bleek ook uit het themanummer van *Levende Talen* (Oostdam 1993) dat geheel aan dit onderwerp was gewijd. Het komt maar al te vaak voor dat leerlingen producten van eerdere verwervingsprocessen niet kunnen losmaken van de context waarin de processen hebben plaatsgevonden (het vak, het boek, de docent, het schooljaar). Zij leren bijvoorbeeld uittreksels maken bij aardrijkskunde, maar doen daar bij andere vakken niets mee. Onze tweede vraag luidt daarom:

Welke praktische mogelijkheden hebben docenten om leerlingen, heel concreet, de strategische inzetbaarheid te laten zien van de kennis en vaardigheden die zij al verworven hebben?

Niet alleen bij het eigen vak, maar ook bij andere vakken. Het zou leerlingen op weg kunnen helpen als zij, in eerste instantie geleid door docenten, veelvuldig geconfronteerd worden met de functionaliteit van wat zij al geleerd hebben. Aansluitend kunnen zij die functionaliteit dan misschien meer zelfstandig gaan inzien.

Taakbewustzijn, gedifferentieerd naar type instructie-leerepisode

Elke docent geeft de leerlingen aanwijzingen omtrent het soort proces (instructie-leerproces) dat gedurende een bepaalde 'episode' aan de orde is en het soort moeilijkheden dat overwonnen moet wor-

den voordat de leerlingen het beoogde resultaat bereiken zullen hebben. (Een episode kan een les zijn, maar ook een lesonderdeel, een les aangevuld met huiswerk of een lessenserie.) Dit gebeurt voor een groot deel indirect; het komt tot uiting in de instructies, de lesmaterialen en de toetsvorm. Veel wordt echter impliciet gelaten. Leggen docenten bijvoorbeeld aan leerlingen uit waarom zij soms graag hebben dat zij meteen vragen stellen als zij iets niet begrijpen, terwijl zij op andere momenten juist willen dat leerlingen proberen er zelf uit te komen? Leggen zij uit bij welk type taken zij het belangrijk vinden dat leerlingen met elkaar samenwerken en bij welke minder? Geven docenten goed aan waarom een bepaald soort uittreksel of schema wel effectief is bij de ene opdracht en niet bij de andere? Legde de docent Nederlands (waar Ria bij in de klas zat) uit wat hij precies van de leerlingen verwachtte en liet hij hen eventuele uittreksels mee naar school nemen om die eens met elkaar te bekijken? Op dit soort vragen is meestal het antwoord: 'Soms gebeurt dat wel en soms ook niet,' en: 'Ervaren docenten doen dit soort dingen op het gevoel; dat is nu juist het wezen van ervaring.' Zolang de docenten de touwtjes strak in handen houden en de leerlingen van stap tot stap begeleiden, is op gevoel handelen geen probleem. Naarmate er echter meer verantwoordelijkheden bij de leerlingen gelegd moeten worden, verandert dit. Dan kan maar beter worden verwoord en uitgelegd om welk type 'instructie-leerepisode' het op een gegeven moment gaat en wat dat betekent voor de inbreng die van de leerlingen wordt verwacht. Wij stelden de vraag: wat kunnen docenten doen om te zorgen dat leerlingen mentale voorstellingen van leertaken opbouwen die effectief-sturend zijn? Essentieel lijkt ons dat docenten zich eerst zelf verdiepen in de verschillende typen instructie-leerepisodes die in hun lessen voorkomen en in het taakbewustzijn van waaruit leerlingen effectief aan de slag kunnen gaan. Drie voorbeelden van verschillende typen episodes, waarvan docenten zich kunnen afvragen of die in hun vak voorkomen, zijn:

- Episodes waarin leerlingen een begrip/verschijnsel moeten gaan snappen in een wat groter verband; de docent kan uitleg geven, proberen om misvattingen die bij leerlingen leven op het spoor te komen, maar ook de leerlingen hebben een taak; zij moeten onder meer hun voorkennis oproepen, verbanden leggen en bij elkaar en de docent checken of hun interpretatie van de nieuwe stof klopt.
- Episodes waarin leerlingen feiten moeten leren (bijvoorbeeld woordjes in de vreemde talen of namen van hormonen in de biologie); de docent kan de stof aanbieden, aanwijzen waar leerlingen vooral op moeten letten, op herkenbare en onthoudbare kapstukken wijzen, maar ook de leerlingen hebben een taak. Zij moeten het werk dat door de docent is begonnen afmaken, zelf ook op zoek gaan naar kapstukken, en de stof een paar keer herhalen om vergeten tegen te gaan.
- Episodes waarin leerlingen een bepaalde procedure (bijvoorbeeld het hanteren van bepaalde argumentatie-regels bij Nederlands of het oplossen

van eenvoudige thermodynamica-problemen bij natuurkunde) in de vingers moeten krijgen. De docent kan uitleg geven van de procedure en enkele voorbeelden geven waarin de procedure wordt toegepast. De leerlingen moeten deze procedure oefenen in een aantal opdrachten, waarbij zij zelf oplossingen moeten zoeken voor de nieuwe (opdracht-specifieke) problemen die zich aandienen.

Als docenten helder voor ogen hebben wat leerlingen (en zichzelf) in verschillende typen leerepisodes moeten doen (en vanuit welk taakbewustzijn), kunnen zij hier met de leerlingen over praten. Het is, ook op basis van onderzoek (Bereiter 1990; Ng & Bereiter 1991), aannemelijk dat het leerlingen helpt als zij zich bij de start van een episode in grote lijnen bewust zijn van 'waar zij aan beginnen'. Hobbels en tegenslagen in het leerproces worden gemakkelijker overwonnen als zij deel uitmaken van de verwachtingen en in de planning zijn opgenomen.

In hoeverre (dit soort) helderheid omtrent instructie-leerprocessen bij docenten aanwezig is, kunnen zij zelf verkennen door binnen docententeams de ervaringskennis uit te wisselen. Deze kennis kan ook worden getoetst aan meer formele beschrijvingen van verschillende soorten instructie-leerepisodes. Deze worden bijvoorbeeld gegeven in een artikel van ons dat onlangs is verschenen in *Pedagogische Studiën* (Elshout-Mohr & Van Hout-Wolters 1995). Naast de bovengenoemde drie typen instructie-leerepisodes worden er in dat artikel nog vijf onderscheiden. Voor elke episode is, gebruik makend van cognitief psychologisch en onderwijskundig onderzoek en gesprekken met docenten, een kenschets gemaakt van de mentale voorstellingen van waaruit leerlingen en docenten effectief aan de episode zouden kunnen werken.

In het kader van het onderzoekprogramma van het Instituut voor de Lerarenopleiding (ILO) van de Universiteit van Amsterdam worden op dit moment de praktische gebruiksmogelijkheden onderzocht van de beschrijvingen van de acht typen instructie-leerepisodes. De eerste bevindingen wijzen erop dat het voor docenten uit verschillende vakken interessant is om met elkaar van gedachten te wisselen over 'overeenkomstige' episodes. Zij kunnen dan elk vanuit hun eigen vak aangeven wat hun ervaringen zijn en hoe bevorderd kan worden dat leerlingen goed aan de episode werken. Zo ontstaat vermeerdering van kennis en vooral ook een grotere mate van bewustwording en verwoording van kennis. Door deze aan leerlingen over te dragen, wordt een directe bijdrage geleverd aan het inzicht van leerlingen in verschillende soorten verwervingsprocessen en bijpassende effectieve strategieën.

Verhogen van de transferwaarde van kennis, vaardigheden en procedures

De vraag waarop tot besluit wordt ingaan luidt:

Welke praktische mogelijkheden hebben docenten om leerlingen, heel concreet, de strategische inzetbaarheid te laten zien van de kennis en vaardigheden die zij al verworven hebben? Niet alleen bij het eigen vak, maar ook bij andere vakken?

Het verhoogt de zelfstandigheid waarmee leerlingen hun werk plannen en uitvoeren als zij actief en op eigen initiatief een functioneel gebruik maken van voorkennis en beschikbare vaardigheden. Wij nemen hier het vak Nederlands als voorbeeld. Bij Nederlands leren leerlingen allerlei vaardigheden die zij goed kunnen gebruiken bij het (leren) beoefenen van andere vakken. De vakontwikkelgroep Nederlands zegt hierover in het voorwoord bij de advies-examenprogramma's voor havo/vwo (1995, 3) onder meer het volgende:

Zoals te verwachten was heeft een groot deel van de eindtermen, met name die bij taalvaardigheid, betrekking op algemene vaardigheden die in de tweede fase door alle vakken heen aan de orde moeten komen: leesvaardigheid, schrijfvaardigheid en spreekvaardigheid. Door de specifieke keuze van eindtermen in die gebieden heeft de vakontwikkelgroep getracht ze in dit algemene opzicht ook zo functioneel mogelijk te maken.

Het vak Nederlands is bij uitstek een 'aanleverend vak': wat bij Nederlands geleerd wordt, kan bij andere vakken (de 'ontvangende' vakken) worden gebruikt. Dit kenmerk wordt veelvuldig genoemd (De Wandel 1994). Oostdam en Rijlaarsdam (1993, 574) stellen dat 'in leergangen Nederlands de kenmerken van een effectieve didactiek voor strategie-onderwijs meer vorm moeten krijgen om het optreden van transfer [vermoedelijk is hier bedoeld binnen het vak] te faciliteren. Daarnaast zou in leergangen

moderne vreemde talen meer geprofiteerd kunnen worden van bij Nederlands aangebrachte kennis en strategieën.' Bimmel en Westhoff (1993, 577) pone- ren: 'En dat leren lezen van moeilijke Nederlandstalige teksten, waaronder studieteksten, thuis hoort bij het schoolvak Nederlands is onomstreden.' Het is echter ook mogelijk dat het vak Nederlands op een gegeven moment het 'ontvangende' vak is, in die zin dat in de lessen Nederlands strategisch kan worden aangesloten op kennis en vaardigheden die leerlingen al hebben geleerd bij andere vakken. Wij werken hiervan een voorbeeld uit. Het heeft betrekking op de vaardigheid in 'het houden van een mondelinge voordracht met vragen na', één van de vaardigheden die in het advies-examenprogramma van havo en vwo staat genoemd bij het vak Nederlands. Een onderdeel van de bedoelde vaardigheid is dat de leerling 'inhoudelijk en vormelijk adequaat reageert op vragen en kritiek die door luisterende medeleerlingen naar voren worden gebracht'. Docenten Nederlands kunnen zich afvragen: hoe breng ik de leerlingen dit bij en waar haal ik de tijd vandaan? Daar komt bij dat de 'luisterende medeleerlingen zullen moeten leren zinnige vragen naar voren te brengen'. Bij het zoeken naar een goede procedure is het vruchtbaar over de grenzen van het eigen vak heen te kijken, bijvoorbeeld door kennis te nemen van de adviesprogramma's van andere vakken.

PRISMA WOORDENBOEKEN

Prisma

Nederlands



In de
nieuwe
spelling!

PRISMA WOORDENBOEK

Nu in de nieuwe spelling.
Goedgekeurd voor ambtelijk
gebruik en onderwijs.

f 14,90
per stuk

Prisma
Nederlands
Duits

In de
nieuwe
spelling!

PRISMA WOORDENBOEK

Prisma
Duits
Nederlands

In de
nieuwe
spelling!

PRISMA WOORDENBOEK

Prisma
Nederlands
Engels

In de
nieuwe
spelling!

PRISMA WOORDENBOEK

Prisma
Engels
Nederlands

In de
nieuwe
spelling!

PRISMA WOORDENBOEK

Prisma
Frans
Nederlands

Prisma
Nederlands
Frans

In de
nieuwe
spelling!

PRISMA WOORDENBOEK

Vragen formuleren blijkt bij geschiedenis en staatsinrichting, aardrijkskunde en maatschappijleer een belangrijke rol te spelen en tot de eindtermen te behoren. Die eindterm is bij geschiedenis en staatsinrichting en maatschappijleer uitgewerkt tot onderscheid kunnen maken tussen *beschrijvende*, *verklarende* en *evaluatieve* vragen; en onderscheid kunnen maken tussen een *vraagstelling* en een *hypothese*. Bij aardrijkskunde worden onderscheiden: vragen naar beschrijving (wat is?), verklaring (waarom is dat?), voorspelling (wat zal zijn?), probleemoplossing (wat kan?) en waardering (wat is gewenst?). Als de genoemde vakken hun werk goed (en tijdig!) doen, kan hierop bij het vak Nederlands worden voortgebouwd. Door (bij Nederlands) de verworven vaardigheid in het formuleren van vragen op te halen en in te zetten, kan het vragen-stellen-en-beantwoorden naar aanleiding van de mondelinge voordrachten snel op een hoog peil worden gebracht. De docent kan bijvoorbeeld aan de luisterende leerlingen opdragen om bij elke vraag aan te geven (of op te schrijven) welk soort vraag het betreft en om niet allerlei verschillende typen vragen tegelijkertijd te stellen. Zo kan het voor de leerling die de vragen moet (leren) beant-

woorden goed duidelijk zijn waar hij of zij mee bezig is en wat de specifieke problemen zijn bij het formuleren van antwoorden op de verschillende typen vragen.

Leren de leerlingen op deze manier leren? Ja, wij denken van wel. Door heel concreet voort te bouwen op eerder leren (het leren onderscheiden van vraagtypen) ontdekken leerlingen de functionaliteit van het geleerde. Zij gaan de verworven vaardigheid zien als een 'instrument' dat hen helpt in een nieuwe leersituatie (de situatie waarin het gaat om het leren stellen en beantwoorden van vragen bij mondelinge voordrachten). Hoe veelvuldiger het voorkomt dat het instrumentele karakter van kennis en vaardigheden zichtbaar wordt, des te vanzelfsprekender zullen leerlingen zich in nieuwe situaties de vraag stellen: 'Wat kan ik al? Waar kan ik op voortbouwen?' Dit actief zoeken naar de mogelijkheid tot transfer van verworvenheden, is een belangrijk onderdeel van het leren leren; het maakt leerlingen minder afwachtend en beter in staat tot het benutten van de eigen mogelijkheden en voorafgaande scholing.

Literatuur

- Bereiter, C., Aspects of educational theory, in: *Review of Educational Research* 60, 4 (1990), 603-624.
- Bimmel, P., & G. Westhoff, Leesstrategieën: training in het moedertaalonderwijs, transfer naar het vreemde-talenonderwijs, in: *Levende Talen* 485 (1993), 577-582.
- Detterman, D.K., & R.J. Sternberg (red.), *Transfer on trial: intelligence, cognition, and instruction*, Norwood (NJ): Ablex publishing corporation, 1993.
- Elshout-Mohr, M., en B.H.A.M. van Hout-Wolters, Actief leren en studeren: acht soorten instructie-eer-episodes, in: *Pedagogische Studiën* 72 (1995), 273-300.
- Ng, E., & C. Bereiter, Three levels of goal orientation in learning, *The Journal of the Learning Sciences*, 1, 3 & 4 (1993), 243-271.
- Oostdam, R. (red.), Transfer in het talenonderwijs (themanummer), *Levende Talen* 485, 1993.
- Oostdam, R., & G. Rijlaarsdam, Aandacht voor transfer in leergangen Nederlands en moderne vreemde talen, in: *Levende Talen* 485 (1993), 570-577.
- Wandel, O. de, *Onvoltooid tegenwoordig, een inventariserend onderzoek naar metacognitieve en cognitieve strategieën voor luisteren, lezen, spreken en schrijven*, Antwerpen: UIA, 1994.

Marianne Elshout-Mohr



Studeerde Psychologie aan de Universiteit van Amsterdam en promoveerde op een proefschrift getiteld 'Training in denkstrategieën'. Werkte als onderzoeker aan projecten op het gebied van woordbetekenisverwerving en training van algemene vaardigheden en studievaardigheden binnen het voortgezet en hoger onderwijs. Werkt op dit moment in de programmagroep Hoger Onderwijs van het SCO-Kohnstamm Instituut. Voor een deel van de werktijd is zij gedetacheerd bij het Instituut voor de Lerarenopleiding van de Universiteit van Amsterdam.
Adres: SCO-Kohnstamm Instituut, Universiteit van Amsterdam, Wibautstraat 4, 1091 GM Amsterdam.

Bernadette van Hout-Wolters



Studeerde Psychologie aan de Katholieke Universiteit Nijmegen. Werkte achtereenvolgens aan de Universiteit Twente (Onderwijskundig Centrum), Katholieke Universiteit Nijmegen (Universitaire Lerarenopleiding) en weer de Universiteit Twente (Faculteit Toegepaste Onderwijskunde). Zij is sinds 1990 hoogleeraar Onderwijskunde bij het Instituut voor de Lerarenopleiding en de Faculteit der Pedagogische en Onderwijskundige Wetenschappen van de Universiteit van Amsterdam. Haar belangrijkste aandachtsvelden zijn: lees- en leerstrategieën, schriftelijk studiemateriaal en procesgericht onderwijs.
Adres: Universiteit van Amsterdam, Wibautstraat 4, 1091 GM Amsterdam.