

Zelfstandig leren bij moderne vreemde talen in de tweede fase

In december 1995 werden de voorstellen van de vakontwikkelpgroep moderne vreemde talen (VOG-mvt) gepubliceerd. Deze voorstellen zullen een belangrijke rol gaan spelen bij de vormgeving van het onderwijs in de moderne vreemde talen in de tweede fase. In dit artikel ben ik ervan uitgegaan dat de lezer op de hoogte is van de voorgestelde veranderingen. In een eerder in *Levende Talen* verschenen artikel (Schalkwijk 1996) zijn deze helder samengevat.

Ik zal in deze bijdrage proberen de consequenties van de voorstellen voor de inrichting van het studiehuis aan te geven en daarbij aan de hand van een voorbeeld laten zien op welke wijze het zelfstandig leren bij de talen kan worden ontwikkeld.

Het studiehuis en de moderne vreemde talen

Om tegemoet te komen aan een aantal problemen in de bovenbouw van havo en vwo is voorgesteld scholen om te vormen tot studiehuisen (zie o.a. Stuurgroep Profiel tweede fase 1994). Kenmerken van dat studiehuis zijn het accent op het zelfstandig leren door de leerlingen en een nieuwe rol voor de docent. Die wordt geacht minder klassikaal les te geven, maar leerlingen meer te begeleiden in hun leerproces. Leerlingen moeten een betere studiehouding ontwikkelen en zo beter worden voorbereid op vervolgstudies in het tertiair onderwijs. De gang van zaken op school wordt niet meer in eerste instantie bepaald door de lessen van de docent, maar door de studielast van de leerlingen. Alle activiteiten die de leerlingen uitvoeren, zowel in aanwezigheid van de docent als ook buiten de eigenlijke les om, zijn verdisconteerd in de studielast. Zo zullen alle leerlingen op het vwo bij Frans en Duits 160 uur beschikbaar hebben om aan de eisen voor leesvaardigheid te voldoen. Van die 160 uur zal een aantal uren beschikbaar zijn voor zogenaamde contacturen, waarin leerlingen in aanwezigheid van de docent werken, die hun instructie geeft of bij wie zij voor informatie of begeleiding terecht kunnen. Maar ook de uren die zij besteden

aan het lezen van langere teksten of boeken moeten binnen de studielast vallen. Als er dus een programma wordt gemaakt, moet worden aangegeven – bij voorkeur per periode – hoe de studielast voor zo'n deelvak leesvaardigheid verdeeld wordt over contacturen en vrije uren.

Bij de invoering van het studiehuis is het verder belangrijk rekening te houden met de hele schoolorganisatie die de mogelijkheden ook bij de moderne vreemde talen bepaalt. Zo zal een sectie moderne vreemde talen zich in het algemeen moeten aanpassen aan de afspraken die er binnen een school worden gemaakt met betrekking tot aanwezigheidsregelingen, cijfergeving, periodeplannen, modulering e.d.

In het onderstaande worden twee manieren geschetst, waarop het mvt-programma in een school kan worden georganiseerd. Bij de eerste worden de vaardigheden geïntegreerd aangeboden, bij de tweede worden de vaardigheden in meer of mindere mate los van elkaar geoefend.

Een geïntegreerde thematische aanpak

Bij Engels en voor leerlingen die bij Duits en/of Frans het hele vak volgen, ofwel door het profiel Cultuur & Maatschappij te kiezen ofwel omdat ze de volledige taal in de vrije ruimte hebben gekozen, kunnen de verschillende vaardigheden meer of minder geïntegreerd worden aangeboden. Daarbij kan men bijvoorbeeld thematisch of in projecten volgens het fasenmodel van Neuner (Neuner e.a. 1981) werken. Een uitgewerkt voorbeeld van zo'n aanpak is ook beschreven in Staatsen & Stoks (1991). In dit model wordt eerst binnen een thematische context een aantal lees- en luisterteksten aangeboden. Aan de hand van deze teksten worden handelingen (lees- en luisterhandelingen) uit het examenprogramma geoefend. De informatie uit deze teksten kan gebruikt worden als achtergrondinformatie (input) om gespreksvaardigheid te oefenen. Tevens wordt een schrijftaak aangeboden, die leerlingen met tekstverwerkers en ander elektronisch schrijfgereedschap uitvoeren. Leerlingen kunnen over hun bevindingen mondeling of schriftelijk rapporteren aan medeleerlingen of incidenteel aan leerlingen in een partnerschool in het buitenland (via e-mail). De projecten kunnen tot op zekere hoogte een open karakter hebben. Hiermee wordt bedoeld dat leerlingen zelf in bepaalde fasen van het leerproces keuzes kunnen maken, bijvoor-

beeld ten aanzien van de teksten die ze lezen of het tempo en de volgorde waarin ze bepaalde onderdelen uitvoeren. Ze zouden ook over een bepaald thema extra informatie kunnen opzoeken in bibliotheken of (elektronische) databestanden.

Voor de verschillende onderdelen wordt bepaald hoeveel studielast nodig is om zo'n project uit te voeren. Wanneer er nu leerlingen zijn die bijvoorbeeld bij Frans of Duits alleen leesvaardigheid oefenen, zouden deze kunnen volstaan met de leestaken. Ze kunnen eventueel bij de andere taken worden betrokken, maar het is aan de school om te bepalen of die niet-leestaken voldoende bijdragen aan de ontwikkeling van de leesvaardigheid.

Geen integratie van vaardigheden

Men kan echter ook besluiten de vaardigheden minder geïntegreerd aan te bieden. Dat kan gewenst zijn voor leerlingen, die alleen het deelvak leesvaardigheid Frans en/of Duits volgen in het algemeen deel van het vwo-programma. In de huidige lespraktijk komt het ook vaak voor dat tijdens verschillende lessen aandacht aan verschillende vaardigheden wordt besteed. Zo kan één lesuur per week besteed worden aan examentraining met behulp van leesteksten met meerkeuzevragen, één lesuur aan literatuur en één lesuur aan de luistertoets afgewisseld met een schrijfopdracht of een spreekoefening. Bij de invulling van de verschillende onderdelen heeft de school een groot aantal mogelijkheden.

Extensief lezen (en luisteren) kan eventueel geïntegreerd plaatsvinden binnen een thematische context. Vaak zal het echter lastig zijn hiervoor geschikt materiaal te vinden, zodat een los van het thema staande lees- en/of luisterlijn ook tot de mogelijkheden behoort. Belangrijk is dat de leerlingen geen voorgeschreven corpus krijgen 'voorgezet', maar dat ze op eigen niveau (in de examennota is sprake van het niveau $n + 1$) een groot aantal niet te moeilijke teksten lezen. Hier is het dus van belang dat ze zelf keuzes kunnen maken en ook zelf verantwoordelijk zijn voor de teksten die ze lezen. Als leerlingen merken dat de teksten die ze lezen te moeilijk zijn, d.w.z. dat ze erg lang over een pagina doen of te veel onbekende woorden tegenkomen, zullen ze eenvoudigere teksten moeten kunnen kiezen. Docenten zouden voor hun leerlingen verzamelingen teksten kunnen aanleggen die in moeilijkheid oplopen. Deze teksten kunnen afkomstig zijn uit kranten en tijdschriften, het kunnen eenvoudige of vereenvoudigde boekjes, stripverhalen e.d. zijn. Eventueel kunnen deze teksten uit elektronische databestanden worden gehaald. Op Internet stellen veel kranten een deel van hun edities in elektronische vorm beschikbaar. Docenten kunnen hieruit ofwel zelf een tekstkeuze maken of eventueel ook leerlingen zelf op zoek laten gaan naar tekstmateriaal dat hen interesseert (ofwel op Internet of in andere elektronische bestanden, bijvoorbeeld op cd-rom). Veel extensief lezen bevordert de niet-intentionele taalverwerving. Leerlingen moeten dus niet gefrustreerd worden door te moeilijke teksten.

Sommige scholen zetten een premie op het lezen van moeilijke boeken. Dit is in het algemeen contrapro-

duktief. Leerlingen kiezen zo'n moeilijk boek, komen er niet doorheen en grijpen dan naar uittreksels, samenvattingen of vertalingen. Veel lezen op een niveau dat net boven de eigen taalvaardigheid ligt, levert het meeste rendement op.

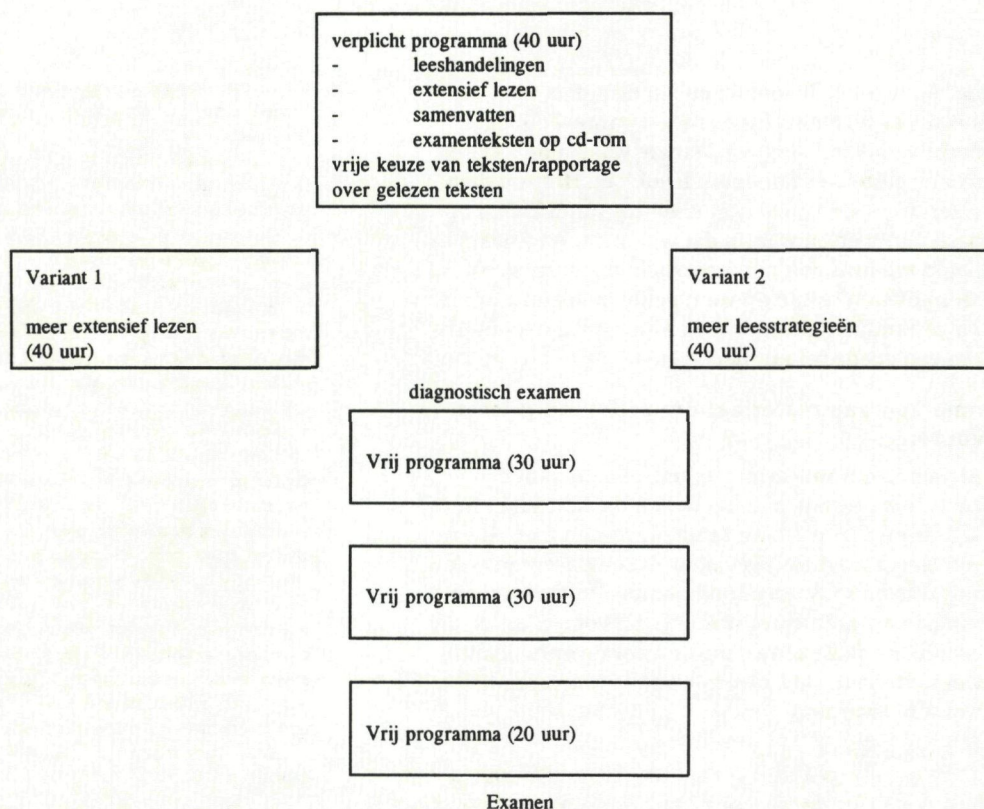
Zelfstandig leren

Hieronder wordt een voorbeeld gegeven van een invulling van zo'n leesvaardigheidsprogramma Frans/Duits op het vwo (in het gemeenschappelijk deel). In het leesvaardigheidsprogramma kan een bescheiden begin worden gemaakt met het zelfstandig leren door leerlingen zelfstandig met teksten te laten werken, waarbij zij de antwoorden zelf controleren. Het actief en zelfstandig leren kan geleidelijk aan worden uitgebreid, waarbij het aanbieden van verschillende curriculumvarianten waaruit leerlingen kunnen kiezen een goede manier is om ze te laten reflecteren op leeractiviteiten die voor hen zelf geschikt zijn. In de hierna beschreven opzet wordt uitgegaan van in totaal 160 uur studielast, verdeeld over 4 periodes: 2 van 40 uur (in klas 4), 2 van 30 uur (in klas 5) en 1 van 20 uur (in klas 6). Het leesvaardigheidsprogramma kan dan in het begin van het examenjaar worden afgesloten. In de eerste periode wordt een gevarieerd programma aangeboden, waarbij o.a. leesstrategieën aan de orde komen, extensief wordt gelezen, woorden worden geleerd en enkele uren tekstbegrip wordt geoefend met behulp van een computerprogramma (cd-rom).

Na die eerste periode kan een keuze gemaakt worden uit twee curriculumvarianten. In variant 1 wordt meer extensief gelezen, en wordt beperkt met de computer gewerkt. Er wordt vrijwel geen strategie-training meer gedaan, omdat de leerlingen die deze variant kiezen, vinden dat zij die nu wel voldoende beheersen.

In variant 2 wordt daarentegen wel veel aan strategie-training gedaan. Na afloop van periode 2 doet de leerling een proefexamen en bespreekt de uitkomst met zijn docent. In overleg met deze kiezen de leerlingen nu voor de rest van het programma hoe zij hun tijd gaan besteden. In figuur 1 is dit organisatie-model in een schema gezet.

In dit model wordt de zelfstandigheid geleidelijk ontwikkeld. In de eerste periode van 40 uur studielast wordt een programma voorgeschreven, zodat een leerling ervaring opdoet met verschillende leeractiviteiten die de ontwikkeling van de leesvaardigheid bevorderen. Bij deze activiteiten kan steeds een reflectieopdracht worden opgenomen, zodat leerlingen zich regelmatig kunnen afvragen wat zij van de betreffende activiteit hebben geleerd. Zo kunnen ze bij het oefenen van bepaalde leesstrategieën ervaren dat ze een tekst op een bepaalde manier moeten lezen en bijvoorbeeld oefenen hoe je de betekenis van een onbekend woord uit de context kunt afleiden. Leerlingen ervaren daarbij – hopelijk – het nut van zo'n oefening. De school kan bepalen hoe gecontroleerd wordt of de leerling in deze fase ook alles doet; zo kan in een dossier of portfolio worden vastgelegd hoeveel tijd aan de verschillende onderdelen wordt besteed, kan aangegeven worden wanneer de aanwezigheid in de les is vereist, of en hoe wordt



figuur 1: Opbouw van een programma leesvaardigheid Frans/Duits vwo

gerapporteerd wat de leerling leest, enz. Aan het eind van de eerste veertig uur studielast hoeven niet alle onderdelen getoetst te worden. Een cijfer zou slechts een disciplinerende functie hebben (het gemiddelde van bijvoorbeeld een paar toetsen), maar zou nog slechts weinig kunnen zeggen over de mate waarin hij leesvaardig is geworden. In plaats van allerlei toetsen (die ten koste gaan van de lestijd en de docent ook veel correctietijd kosten), kan de docent de leerlingen beter begeleiden door hen na veertig uur uit twee curriculumvarianten te laten kiezen, bijvoorbeeld één, waarin veel aandacht wordt besteed aan leesstrategieën en één waarbij de leerling meer extensief leest en bijvoorbeeld informatie t.b.v. een project voor een ander vak verzamelt en leest. Wel wordt vastgelegd hoe de leerlingen hun tijd gaan besteden. Bovendien wordt gesteld dat zij aan het eind van het jaar een diagnostische examen-toets krijgen (die eventueel al tussentijds kan worden afgelegd), op grond waarvan zij informatie krijgen of zij aan de exameneisen kunnen voldoen. Dan zit immers de helft van de studielast erop en hebben zij nog 80 uur om alsnog aan de exameneisen te voldoen.

Interessant bij deze werkwijze is dat de leerling niet voortdurend getoetst hoeft te worden. Het gaat om de ontwikkeling van de leesvaardigheid en de leerlingen kunnen regelmatig zelf nagaan of de activiteiten die zij uitvoeren ertoe bijdragen dat die leesvaardigheid ook inderdaad verder wordt ontwikkeld. De docent kan hen daarbij helpen door leerlingen te laten reflecteren op hun leeractiviteiten. Ook kunnen diagnostische toetsen worden gebruikt om bij

voorbeeld na te gaan of ze bepaalde leerstofonderdelen als strategieën wel in voldoende mate beheersen. De leerlingen sluiten bij iedere periode een soort leercontract af met de docent, waarin wordt vastgelegd hoe zij hun tijd besteden. Daarbij dient overigens wel aandacht te worden besteed aan de handlingsdoelen. Leerlingen zullen een paar keer moeten oefenen met het maken van een samenvatting en het raadplegen van elektronische bronnen. Het tijdstip waarop ze dat doen kan echter in principe worden vrijgelaten. De leerlingen zijn voor een groot gedeelte zelf verantwoordelijk voor hun keuzes.

Hoewel zo'n leesvaardigheidsprogramma op het eerste oog heel geschikt is om leerlingen individueel te laten werken, is het toch aan te bevelen leerlingen regelmatig in bijvoorbeeld tweetallen of kleine groepjes aan bepaalde taken te laten werken. Het in tweetallen reflecteren op een bepaalde manier van aanpak is een heel effectieve manier van werken gebleken bij het oefenen van strategieën (Mulder 1996).

Verschil met de huidige praktijk

In veel scholen klagen docenten dat leerlingen alleen nog maar iets doen als ze een cijfer voor hun opdracht krijgen. Dat heeft er toe geleid dat veel onderwijsprogramma's zijn opgesplitst in kleine onderdelen waarvoor steeds weer een toets wordt gegeven, die vaak maar voor een klein gedeelte meet voor het rapportcijfer. De cijfers zijn de stok achter de deur om de leerling aan het werk te houden. Men spreekt in dit verband wel van de 'disciplinerende functie van het cijfer geven'. Door echter steeds

het leerwerk te belonen hebben de cijfers vaak slechts beperkte voorspellende waarde. Ze zeggen betrekkelijk weinig over de mate waarin de leerling aan de gestelde exameneisen voldoet. Het zou dus eigenlijk beter zijn als het cijfer tot stand kwam op basis van toetsen waarin dat wel wordt nagegaan. In het studiehuis zou het rapportcijfer sterker gebaseerd dienen te zijn op voorspellende toetsen, waarbij gestandaardiseerde toetsen van vorige examenjaren een goede rol kunnen spelen.

Kenmerken van materiaal om zelfstandig leren te bevorderen

Als scholen hun leerlingen keuzemogelijkheden, zoals hierboven genoemd, willen bieden, zal in het algemeen niet volstaan kunnen worden met alleen een leergang. In veel gevallen zullen docenten ook zelf teksten selecteren, opdrachten maken en planingsinstrumenten of studiewijzers ontwikkelen. Ik geef hier enkele aanwijzingen voor de ontwikkeling van materiaal, waarmee het zelfstandig leren kan worden bevorderd.

- *Zorg voor duidelijke leerdoelen.*
Dit is belangrijk omdat het voor leerlingen vaak moeilijk is te zien op welke wijze deelopdrachten bijdragen aan de algemene taalvaardigheid. Daarom is het van belang dat verband te verhelderen, bijvoorbeeld door bij een leestekst de aan de orde komende leesdoelen, strategieën e.d. expliciet te vermelden.
- *Leer leerlingen hoe ze opdrachten moeten aanpakken.*
Dit is met name van belang bij taken en opdrachten waarmee leerlingen minder vertrouwd zijn. Zo vereist het strategisch lezen van een tekst een specifieke aanpak, waarbij de tekst eerder cyclisch dan lineair wordt gelezen en waarbij leerlingen op bekende elementen moeten letten in plaats van op onbekende (zoals nu vaak gebeurt in het onderwijs).
- *Zorg voor groepsopdrachten.*
David Little (1993) heeft gewezen op het misverstand dat zelfstandig leren (autonomy) zou betekenen dat iedereen individueel werkt ('autonomy is not autism'). Zorg ook voor groepsopdrachten. Laat leerlingen bijvoorbeeld met elkaar aan een tekst werken en met elkaar over oplossingen en oplossingsstrategieën nadenken en discussiëren. Dit is een heel goede vorm van reflectie, waardoor leerlingen zich ook bewust worden van de strategieën die ze (kunnen) gebruiken.
- *Leer leerlingen planningsinstrumenten te maken.*
Dit kan goed geoefend worden door leerlingen keuzemogelijkheden te bieden. Hierboven is een voorbeeld gegeven van een manier waarop leerlingen bij het programma leesvaardigheid leren om de verschillende activiteiten in de tijd te plannen. Daarnaast is het van belang dat er goede dossiers/portfolios/stu-

diewijzers worden gemaakt, waarmee leerlingen hun leeractiviteiten kunnen plannen, vastleggen en met hun docent kunnen bespreken.

- *Zorg voor goed toegankelijkheid materiaal.*
Het materiaal moet goed toegankelijk zijn. De instructies moeten helder geformuleerd en niet te lang zijn. De formulering van de opdrachten is buitengewoon belangrijk als men bepaalde leeractiviteiten wil oproepen. Met name als men leerlingen strategisch handelen wil leren is dit van belang (vgl. ook Mulder 1996). Bij invulopdrachten, meerkeuzevragen, goed/fout-vragen, maar ook bij meer open opdrachten kan vaak met antwoordsleutels en correctiemodellen worden gewerkt. Docenten zijn vaak huiverig om leerlingen de antwoordbladen te geven, omdat ze bang zijn dat leerlingen niet voldoende pogingen doen om zelf de oplossing te vinden. Als leerlingen daadwerkelijk verantwoordelijk voor hun eigen leren krijgen, zullen ze echter snel ervaren dat het overschrijven van antwoordbladen niet veel leerrendement oplevert.
- *Gebruik toetsen die ook als oefenmateriaal leerrendement opleveren en waarmee het leerproces geëvalueerd kan worden.*
Diagnostische en voortgangstoetsen kunnen leerlingen (en docenten) een indicatie geven van de problemen die leerlingen nog hebben. Het is daarbij belangrijk dat die toetsen inzicht geven in de vaardigheid die leerlingen bereikt hebben en niet alleen worden gebruikt om na te gaan of leerlingen hun werk wel gedaan hebben. Het steeds weer oefenen van examenteksten met meerkeuzevragen levert betrekkelijk weinig leerrendement op. Het is daarom aan te bevelen (ook) andere toetsvormen te gebruiken.

Besluit

In deze bijdrage heb ik geprobeerd aan te geven op welke manier het zelfstandig leren in de bovenbouw vorm gegeven kan worden. Centraal stond daarbij het idee dat leerlingen geleidelijk aan zelf moeten nagaan welke leeractiviteiten voor hen zelf geschikt zijn om taalvaardig te worden. Een mogelijke manier om deze zelfstandigheid te ontwikkelen is het bieden van een brede oriëntatie op mogelijke leeractiviteiten die aan de ontwikkeling van de taalvaardigheid kunnen bijdragen. Door vervolgens uit curriculumvarianten te laten kiezen, worden leerlingen actief betrokken bij het leerproces. Ze moeten zelf de verantwoordelijkheid nemen, ook al gebeurt dat aanvankelijk in overleg met de docent. Na verloop van tijd kan die docent steeds verder terugtrekken en de leerlingen zelf laten bepalen welke leeractiviteiten ze willen uitvoeren. Daarbij is het van belang dat er wel goed materiaal beschikbaar is en er ook door de school een leeromgeving wordt gecreëerd waarin die eigen verantwoordelijkheid tot zijn recht kan komen.

Literatuur

- Els, T.J.M. van (red.), *Eindrapport van de commissie vernieuwing eindexamenprogramma's moderne vreemde talen vwo en havo*, Cito: Arnhem, 1992.
- Little, D., *Learner autonomy: a theoretical construct and its practical application*, in: *Die neueren Sprachen* 93, 5 (1994), 430-442.
- Mulder, H., *Training in leesstrategieën: vorm en rendement*, Amsterdam: Meulenhoff, 1996 (te verschijnen).
- Neuner, G., M. Krüger en U. Grever, *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*, Berlin: Langenscheidt, 1981.
- Schalkwijk, E., *Voor elke leerling een laptop in het boekenfonds!*, Het definitief advies van de vakontwikkelgroep moderne

vreemde talen, in: *Levende Talen*, 508 (1996), 124-129.

- Staatsen, F., en G. Stoks, *Voorstellen voor leerplanontwikkeling voor de moderne vreemde talen in de bovenbouw van havo en vwo*, Enschede: SLO, 1991.
- Stuurgroep Profiel tweede fase, *Advies Examenprogramma's havo en vwo. Moderne vreemde talen*, Den Haag/Enschede: SLO, 1995.
- Stuurgroep Profiel tweede fase, *De tweede fase vernieuwt. Scharnier tussen basisvorming en hoger onderwijs*, deel 2, Den Haag, 1994.

Gé Stoks



Geboren 1950. Studeerde Engels en toegepaste taalkunde en werkte enkele jaren als docent Engels in het voortgezet onderwijs. Is nu werkzaam bij het Instituut voor Leerplanontwikkeling (SLO) in Enschede als projectleider moderne vreemde talen. Was secretaris van de vakontwikkelgroep moderne vreemde talen (VOG-mvt).

Adres: SLO, Postbus 2041, 7500 CA Enschede.