

levende talen

Maandblad van de
Vereniging van Leraren in Levende
Talen

Redactie

Ed Olijkan (voorzitter)
Jan Peter Nauta (secretaris)
Minne de Boer
Jeanette Bron
Gerda den Hartog
Yo van Knippenberg
Omer Konak
Ron Oostdam
Alex Riemersma
Tineke Ris-Mulder
Cees Tuk
Jan-Arjen Mondria (eindredacteur)

Leden- en abonnements- administratie

Bureau Levende Talen,
Corn. Anthoniszstraat 38 hs,
Amsterdam (telefoon: 020-6739424;
fax: idem).
Postadres: Bureau Levende Talen,
Postbus 75148, 1070 AC Amsterdam.
Zie verder 'Adressen' (p. 679).

Advertenties

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

Kopij

Alleen bijdragen conform de auteurs-
instructies worden in behandeling
genomen. Raadpleeg hiervoor p. 536
van het oktobernummer (524).
Zend bijdragen van algemene aard
aan:
drs. J.P. Nauta,
Romerstraat 29,
3573 AB Utrecht.
Zend bijdragen voor de rubriek 'Uit
de secties' aan de desbetreffende sec-
tiedirecteur; zie voor adressen de
rubriek 'Adressen' (p. 679).

Ontwerp

Maarten Meevis, Tilburg

Druk

Pabo Print bv, Tilburg

Uitgever

© Vereniging van Leraren in Levende
Talen

ISSN

0024-1539

525

666 Het netwerk 'examendossier'. Verslag van een jaar
ervaringen / Erna Gille

670 Leren leren in de nieuwe tweede fase / Helge
Bonset en Hetty Mulder

Boekbespreking

678 Het leren van woorden in het vreemdetalen-
onderwijs / Ankie Daams-Moussault

Uit de secties

625 Arabisch/Turks / Turks en Arabisch op de
volksuniversiteit

626 Duits / Jeugdliteratuur en het leesdossier

627 Engels / Grammatica: doel of middel?

631 Frans / Jaarverslag 1997

635 Fries / Lyts hânboek fan de Fryske literatuer

638 Italiaans / Leesboekjes 'Italiano facile'

639 Nederlands / Herziene Algemene Nederlandse
Sprakkunst

645 NT2 / Taalbeleid is meer dan NT2

646 Russisch / Poesjkin-medaille voor Olav Petri

678 Berichten

679 Adressen

Artikelen

594 Talen in de nieuwe tweede fase / Hetty Mulder en
Gert Rijlaarsdam

596 'Tweede fase ingrijpender dan basisvorming.'
Verslag van een discussie / Dirk Tuin

601 Het deelvak leesvaardigheid bij Frans en Duits.
Nieuwe methodes voor de nieuwe tweede fase /
Maartje Verwielen

609 ICT in de nieuwe tweede fase. Met een voorbeeld
voor het vak Engels / Geert ten Tusscher en Lory
Wagenaar

613 Debat, discussie of voordracht met vragen?
Mondelinge taalvaardigheid Nederlands in de
nieuwe tweede fase / Wim Daniëls, Jan Renkema en
Kees van Velzen

620 De koers is uitgezet, de reis begonnen. Turks en
Arabisch op weg naar de nieuwe tweede fase /
Gerard van Hooff m.m.v. Ali Ocak

650 Spaans, Italiaans en Russisch in de nieuwe tweede
fase / Judith Janssen, Helen van Hoorn en Nina
Kremers

657 Fries in de nieuwe tweede fase / Theun Meestringa
en Alex Riemersma

661 Op weg naar geïntegreerd literatuuronderwijs / Lily
Coenen en Judith Janssen

Jaarvergadering

Op 17 januari a.s. vindt in vergadercentrum De Een-
hoorn in Amersfoort (t/o het station) de jaarvergadering
plaats. Alle leden van de vereniging ontvangen hiervoor
in de loop van december een uitnodiging.

Programma

9.30 uur	Ontvangst
10.00 uur	Plenaire vergadering met o.a. bestuurs- samenstelling en jaarverslagen
11.15 uur	Lezing 'Onderwijs in allochtone talen in internationaal perspectief' door prof. dr. G. Extra
11.45 uur	Discussie
12.00 uur	Uitreiking LT-prijs voor het beste artikel
12.15 uur	Lunch
13.30 uur	Sectieprogramma's
16.00 uur	Borrel

Judith Janssen
Helen van Hoorn
Nina Kremers

Spaans, Italiaans en Russisch in de nieuwe tweede fase

Nu de invoering van de tweede fase op veel scholen nadert, willen we graag berichten over de stand van zaken rond de kleine talen. Hoe vergaat het de invoering van de startersvakken? En hoe staat het met het lange traject van de kleine talen? Een aantal scholen in Nederland is bezig te bekijken of zij één van de kleine talen als startersvak zouden kunnen invoeren. Daar gaat meestal een proces van onderzoek en afwegen aan vooraf. Er rijzen vragen als: welke positie hebben die vakken nu eigenlijk precies in de tweede fase? Hoe groot is de belangstelling onder leerlingen? Welk van de drie bovengenoemde startersvakken is voor onze school een interessante optie? Wat levert het de school op om met een startersvak te beginnen? En wat kost het een school om zo'n vak in te voeren?

In dit artikel staan we stil bij de positie en inhoud van de kleine talen in de tweede fase. Omdat we denken dat het voor scholen interessant is om te zien hoe men het invoeringsproces van een kleine taal in de schoolpraktijk aanpakt, hebben we een drietal praktijkbeschrijvingen opgenomen. Metje Jantje Groeneveld doet verslag van een 'marktonderzoek' en 'experiment' voor Russisch als startersvak op het Willem Lodewijk Gymnasium in Groningen. Robertine Kalisvaart schetst de ervaringen met Spaans binnen de vwo+opleiding op SG Schravenlant in Schiedam.¹ En Helen van Hoorn interviewt Frouke Visser, die als docente Italiaans op het Spinoza Lyceum in Amsterdam betrokken is bij de invoering van het startersvak Italiaans op deze school.

Spaans, Italiaans en Russisch als startersvak

Wat is een startersvak eigenlijk? Startersvakken zijn talen als Italiaans, Russisch, Spaans, Arabisch, Turks. Leerlingen op havo en vwo kunnen die talen vanaf de vierde klas kiezen als *extra* vreemde taal naast de drie (vwo) of twee (havo) verplichte moderne vreemde talen. Leerlingen zijn 'starters' in deze taal. Ze beginnen met dit vak in de bovenbouw, in tegenstelling tot de andere talen, die immers een traject in de onderbouw kennen. Oorspronkelijk was de startersvakken een plaats toebedacht in het profiel Cultuur en Maatschappij (C & M) en in het vrije deel van alle profie-

len. In juni '96 wijzigde de staatssecretaris echter de voorstellen: de startersvakken konden alleen in het vrije deel van alle profielen aangeboden worden. Dit betekent dat een taal als startersvak, net als andere vakken die in het vrije deel gekozen worden, wordt afgesloten met een schoolexamen.

Het lange traject: ook een optie

Scholen hebben ook de mogelijkheid de kleine talen al in de onderbouw aan te bieden, zoals dat ook bij de andere talen het geval is. Dit betekent dat de situatie die op sommige scholen voor Spaans en Russisch al bestaat, wordt bestendigd; voor Italiaans (en Turks en Arabisch) wordt deze mogelijkheid gecreëerd. Hoe ziet het lange traject eruit? In de onderbouw kiezen leerlingen voor Italiaans, Spaans of Russisch in de regel in de tweede klas. Ze volgen dit vak in de vrije ruimte naast de verplichte vakken van de basisvorming. In de bovenbouw zijn – wanneer leerlingen met het vak verder willen gaan – verschillende opties mogelijk:

- vwo: het lange traject gaat na de onderbouw door via het profiel C & M (480 studielasturen)
- havo: het lange traject gaat na de onderbouw door naar keuze van de school:
 - in het gemeenschappelijk deel (160 studielasturen)
 - in het gemeenschappelijke deel (160 studielasturen) én het profiel C & M (200 studielasturen)
 - alleen in het profiel C & M (360 studielasturen)²
- havo en vwo: leerlingen die een ander profiel dan C & M kiezen, kunnen het lange traject in het vrije deel (havo 360 studielasturen en vwo 480 studielasturen) vervolgen.

Havo-leerlingen die binnen het gemeenschappelijke deel voor een kleine taal kiezen, kunnen deze taal nemen *in plaats van* Frans of Duits. Ze kunnen hun studie in deze kleine taal vervolgen via het profiel C & M, en dan doen ze centraal examen. Als ze na de onderbouw nog maar een beperkte hoeveelheid tijd willen besteden, kunnen ze na het deelvak 'Luisteren en spreken' van een kleine taal in het gemeenschappelijk deel schoolexamen doen.

Vwo-leerlingen hebben niet de mogelijkheid een kleine taal in het gemeenschappelijk deel te kiezen. Zij doen Frans en Duits verplicht als deelvak in het gemeenschappelijke deel. Daarna kunnen ze via het profiel C & M verder gaan met hun kleine taal uit de onderbouw *in plaats van* Frans of Duits. Ze zouden er zelfs voor kunnen kiezen het *naast Frans en Duits als derde taal* te doen, maar deze optie is vanaf 1 augustus

tus 1999, als ckv-2 een verplicht vak wordt binnen het profiel, niet mogelijk. Zij doen via het profiel C & M centraal examen. Binnen dit lange traject krijgt ook het onderdeel literatuur een plaats, net als bij de andere moderne vreemde talen. Voor de vaardigheden kunnen hogere niveaus bereikt worden dan binnen de beperktere studielastomvang van een startersvak mogelijk is.

De positie van de kleine talen in de tweede fase

In schema 1 en 2 hebben we de verschillende varianten voor de kleine vakken in havo en vwo naast elkaar gezet. We hebben ervoor gekozen ook de onderbouw in dit overzicht te betrekken.

variant	studielasturen	onderdelen (totaal aantal)	vanaf klas	type examen
startersvak in het vrije deel	360	lezen, luisteren, spreken, schrijven ¹	4	schoolexamen
onderbouw + deelvak 1 ² in gemeenschappelijk deel	460 (300 onderbouw ³ 160 bovenbouw)	lezen, luisteren, spreken, schrijven + extra luisteren en spreken	2	schoolexamen
heel vak in gemeenschappelijk deel + profiel C & M of in het vrije deel	660 (300 onderbouw 360 bovenbouw)	lezen, luisteren, spreken, schrijven en literatuur	2	centraal examen

schema 1: Positie van de kleine talen op havo

- Schrijven wordt bij Spaans en Italiaans wel getoetst. Bij Russisch wordt schrijven wel aangeboden, maar niet getoetst.
- Voor havo zijn er nog andere combinaties mogelijk met de deelvakken 1 en 2 binnen het profieldeel en de vrije ruimte. Het voert te ver om die hier op te nemen.
- Bij het berekenen van de studielast voor de onderbouw is uitgegaan van het volgende: 1 lesuur plus een half uur huiswerk staat gelijk aan 50 studielasturen per jaar. Met het vak Russisch wordt gestart in klas 2. Leerlingen krijgen 3 uur les per week. Dit levert per jaar 150 studielasturen op, dus voor twee jaar 300 studielasturen.

variant	studielasturen	onderdelen (totaal aantal)	vanaf klas	type examen
startersvak in het vrije deel	480	lezen, luisteren, spreken, schrijven ¹	4	schoolexamen
heel vak in profiel C & M of in het vrije deel	780 (300 onderbouw 480 bovenbouw)	lezen, luisteren, spreken, schrijven en literatuur	2	centraal examen

schema 2: Positie van de kleine talen op vwo

- Schrijven wordt bij Spaans en Italiaans wel getoetst. Bij Russisch wordt schrijven wel aangeboden, maar niet getoetst.

Russisch op het Willem Lodewijk Gymnasium

Als onderdeel van de eerstegraads lerarenopleiding Russisch aan het Instituut voor de Lerarenopleiding in Amsterdam, onderzocht ik de mogelijkheden om op het Willem Lodewijk Gymnasium in Groningen het vak Russisch in te voeren. Het Willem Lodewijk Gymnasium is een categoriaal, ongedeeld gymnasium met ongeveer 450 leerlingen. Dit gymnasium heeft sinds 1993 een scholenband met Gymnasium 1 in Severomorsk als onderdeel van de intensieve stedenbandcontacten die de gemeente Groningen onderhoudt met de regio Moermansk in het noorden van Rusland.

De contacten met het Russische gymnasium wekten onder de leerlingen van het Willem Lodewijk Gymnasium belangstelling voor de Russische taal en cultuur. Daarom gaf ik gedurende de eerste helft van het schooljaar 1996-'97 aan belangstellende leerlingen van de bovenbouw een beginnerscursus Russisch. De cursus duurde vier maanden en trok 22 leerlingen. In de tweede helft van het schooljaar werd een

dergelijke cursus aan 18 leerlingen van de onderbouw gegeven. Het enthousiasme van de leerlingen voor deze cursussen bleef niet onopgemerkt bij de schoolleiding. Zij stemde dan ook in met het voorstel om voor het Willem Lodewijk Gymnasium uit te zoeken of het vak Russisch misschien een 'gewoon' schoolvak zou kunnen worden op deze school. De schoolleiding mikte hierbij in eerste instantie op het startersvak Russisch, maar omdat niet alle mogelijkheden werden uitgesloten werd er ook gekeken naar de eventuele invoering van (misleidend!) het hele vak Russisch.

De schoolleiding wilde graag antwoord op vier vragen:

- Hoe groot is de belangstelling voor het vak Russisch onder leerlingen, docenten en ouders van het Willem Lodewijk Gymnasium?
- Gaat het vak Russisch de prestaties bij andere vakken schaden, met andere woorden, worden leerlingen die het vak Russisch willen volgen, niet te zwaar belast?
- Gaat de keuze voor het vak Russisch ten koste van de keuze van andere vakken (bijvoorbeeld andere moderne vreemde talen)?
- In welke klas moet er gestart worden met het vak Russisch?

Lang traject of starterstraject?

Er zijn nogal wat opties voor het invoeren van de kleine talen in de tweede fase. Iedere optie heeft z'n voor- en nadelen, maar het is lastig aan te geven welke variant de beste is. In ieder geval kunnen leerlingen met een kleine taal in hun bagage zich op de arbeidsmarkt onderscheiden ten opzichte van medeleerlingen. Toen enkele oud-leerlingen van het Alexander Hegius Lyceum in Deventer onlangs gevraagd werd naar hun keuze destijds voor het vak Russisch, schreef menigeen dat juist dat bijzondere profiel een belangrijke motivatie voor hun keuze was geweest. Profilering is ook belangrijk voor de school, die zich in de slag om leerlingen via een extra wereldtaal kan onderscheiden van andere scholen in de buurt. Deze voordelen gelden net zozeer voor het lange traject als voor het starterstraject.

Op het vwo is de keuze voor het lange traject interes-

sant voor scholen die met het betreffende vak een traditie hebben opgebouwd of die het vwo-examen een extra 'plus' willen verlenen. Alleen via het lange traject kunnen leerlingen een kleine taal afsluiten met een centraal examen. Zij kunnen erop bogen dat zij een bijzonder vak doen, dat niet iedereen doet en dat zij op een hoog niveau (op vwo bijna gelijk aan het niveau Frans) met een landelijk examen afsluiten.

Voor havo valt op dat er naast het lange traject en het starterstraject nog een ander traject is ontstaan: een 'midden/lang'-traject. Havo-leerlingen kunnen na de onderbouw doorgaan met het deelvak 'Luisteren en spreken', dat in het gemeenschappelijk deel is gesitueerd en dit afsluiten met een schoolexamen. Dit traject kan zeer aantrekkelijk zijn voor leerlingen die na de onderbouw zouden willen stoppen met de kleine taal en de jaren in de onderbouw niet gehonoreerd

Genoeg belangstelling?

De ouders van het Willem Lodewijk Gymnasium lieten in een brief van de ouderaad weten een warm voorstander te zijn van het invoeren van het vak Russisch. Aan een deel van de leerlingen van het Willem Lodewijk Gymnasium werd een enquête voorgelegd. De afname van deze enquête vond plaats in mei 1997, dus na afloop van de cursussen Russisch. Deelname aan de enquête was vrijwillig. Er was een aparte enquête voor de onderbouw en de bovenbouw. In totaal namen 112 leerlingen deel aan de enquête, waarvan 31 leerlingen hadden deelgenomen aan de cursus Russisch. Ook de docenten werd gevraagd een enquête in te vullen.

Uit het onderzoek bleek dat de meerderheid van alle betrokken partijen positief stond tegenover de mogelijke komst van het vak Russisch. Voor de docenten gold, dat slechts 17 van de 40 docenten hadden gereageerd op de enquête en dat dus niet met zekerheid kon worden gesteld of het hele docentenkorps overwegend positief staat ten opzichte van de komst van het vak Russisch.

Van de 112 ondervraagde leerlingen, zo bleek uit de enquêtes, overwoog zo'n 40% om het vak Russisch ook te kiezen. In vergelijking met bijvoorbeeld het Alexander Hegius Lyceum in Deventer, waar het vak Russisch al 25 jaar een eindexamenvak is, is dit een hoog percentage. In Deventer kozen 23% van de leerlingen voor het vak Russisch tijdens het schooljaar 1996-'97.

Hoeveel leerlingen zou je op basis van de uitslag van de enquête concreet mogen verwachten? Als 40% van de leerlingen van het Willem Lodewijk Gymnasium vanaf klas 2, dat wil zeggen van ongeveer 370 leerlingen, Russisch zou kiezen, dan levert dit een totaal van 148 leerlingen op, wat per klas bijna dertig leerlingen zou betekenen.

Verzwaren voor de leerlingen?

Aan de leerlingen werd gevraagd of zij het vak Russisch zouden kiezen bovenop het bestaande vakkenpakket. Voor de onderbouw betekende dit bovenop alle vakken van de basisvorming en voor de bovenbouw betekende dit bovenop het gekozen pakket. Hierbij bleek duidelijk een verschil tussen de mening van de onderbouwleerlingen en de bovenbouwleerlingen. In de onderbouw zouden leerlingen het vak liever niet bovenop hun vakkenpakket zien komen, terwijl leerlingen van de bovenbouw Russisch juist als extra vak zouden kiezen.

Verdringing van andere vakken?

Van de bovenbouw zei driekwart van de leerlingen Russisch niet te willen kiezen in plaats van een ander vak in het pakket. Het andere kwart wilde wel een vak laten vallen, maar koos niet eensluidend voor een bepaald vak. De keuze varieerde van het laten vallen van een taal tot bijvoorbeeld aardrijkskunde of scheikunde. Deze uitkomst nam een van de belangrijkste kanttekeningen van de docenten weg: het leek er niet op dat leerlingen massaal een ander vak zouden laten vallen om Russisch te kunnen volgen.

Wanneer starten?

De leerlingen van de onderbouw kozen in meerderheid voor een start vanaf klas 4. De leerlingen van de bovenbouw hoefden deze vraag niet te beantwoorden. De docenten varieerden sterk in hun antwoorden: van een start in klas 2 tot en met een start in klas 5.

Docenten spraken hier en daar de vrees uit dat een start van het vak Russisch in de onderbouw de leerlingen zou overbelasten. De ervaring op het Alexander Hegius Lyceum, waar gymnasiumleerlingen vanaf klas 2 ook Russisch kunnen volgen, leert echter dat deze leerlingen er over het algemeen gesproken weinig moeite mee hebben om er naast Grieks en Latijn nog een extra taal bij te doen.

Experiment

De resultaten van het onderzoek hebben ertoe geleid, dat er dit jaar een experiment plaatsvindt op het Willem Lodewijk Gymnasium. De bedoeling van dit experiment is te onderzoeken hoeveel kinderen nu daadwerkelijk Russisch kiezen en dat ook een jaar volhouden. Dan kan ook in de praktijk worden nagegaan of het volgen van het vak Russisch, naast alle andere talen, niet een te grote belasting gaat vormen.

Belangstellende leerlingen uit klas 3 en 4 (in totaal 144 leerlingen) worden in de gelegenheid gesteld om een jaar lang Russisch te volgen. Gekozen is voor deze klassen, omdat de leerlingen van klas 3 bij een eventuele start van de tweede fase in 1998, direct door kunnen gaan met het startersvak Russisch. De leerlingen krijgen één uur in de week les en krijgen proefwerken en rapportcijfers. Deze cijfers tellen niet mee voor de overgang. Voor de leerlingen zijn er gedurende het leerjaar twee momenten waarop zij, na overleg met de vakdocent, het vak Russisch kunnen laten vallen, en wel bij het kerstrapport en bij het paasrapport. Op deze momenten kan ook de docentenvergadering, naar aanleiding van de overige resultaten, een dwingend advies aan leerlingen geven om te stoppen met Russisch.

Na een wervingscampagne met kennismakingslessen hebben 15 leerlingen besloten om Russisch te kiezen. De ervaringen die in dit cursusjaar worden opgedaan, zullen meewegen in het besluit van de schoolleiding of het Willem Lodewijk Gymnasium straks in de tweede fase Russisch zal gaan aanbieden. Een positief gevolg van het experimenteren met het vak Russisch is in ieder geval al dat er dit jaar twee nieuwe leerlingen van Russische afkomst zijn.

Metje Jantje Groeneveld

zien met een officiële afsluiting. Zij kunnen met een investering van 160 studielasturen schoolexamen doen en vervolgens naar een hbo-opleiding (bijvoorbeeld hbo economische richting of de hogere hotel-school), waar luisteren en spreken van verscheidene talen (naast Engels en/of Frans bijvoorbeeld ook Spaans of Italiaans) een pluspunt is.

Tenslotte is er bij een aantal scholen op dit moment een tendens om verrijkingscursussen aan hun leerlingen aan te bieden. Voor die scholen is het starters-traject interessant omdat aan deze verrijkingscursussen nu een goede en verantwoorde inhoud gegeven kan worden. Voor alle drie talen zijn door de SLO in Enschede leerplannen voor het starterstraject opgesteld. Die bieden voor docenten, scholen en uitgever een leidraad om het startersvak inhoudelijk op te zetten. Bovendien kunnen de verrijkingscursussen in de vorm van een startersvak nu ook een officiële status

krijgen. Leerlingen zien hun extra, vaak enthousiaste inspanningen, nu beloond met een echte afsluiting in de vorm van een schoolexamen.

Bij alle genoemde varianten, rijst de vraag: waar haal je geld vandaan om een nieuwe docent aan te stellen? Een mogelijk antwoord hierop is dat de kosten gedeeltelijk gedrukt kunnen worden als de docent aan verscheidene scholen van een netwerk lessen kan verzorgen. Ook kunnen ouders gevraagd worden een bijdrage te leveren. Dat problemen rond financiering ook voor een kleine school kennelijk oplosbaar zijn, bewijst de invoering van Spaans én Russisch op de SG Schravenlant in Schiedam (zie de praktijkbeschrijving van Robertine Kalisvaart in dit artikel).

Omvang en inhoud van de startersvakken

Hierboven is al aangegeven dat de startersvakken op wvo een omvang van 480 en op havo een omvang van

Spaans op SG Schravenlant

In 1994 startte op SG Schravenlant de vwo+-opleiding waarbij leerlingen naast de reguliere vakken ook Spaans – vanaf het eerste jaar – en Russisch – vanaf het tweede jaar – volgen. Dit stukje gaat in op het ontstaan, de ontwikkeling en de toekomst van de sectie Spaans op SG Schravenlant.

Ontstaan

Strijdend tegen teruglopende leerlingtallen en een dreigende fusie zocht Schravenlant, een scholengemeenschap voor havo en atheneum met ± 600 leerlingen, een manier om zich positief te profileren, een manier om de school net wat extra's te geven. Gekozen werd voor het vwo+ met als 'plus' de wereldtalen Spaans en Russisch, verplicht te volgen door de vwo+-leerlingen. Nu, vier jaar na de start van deze stroom, heeft het vwo+ 88 leerlingen, verdeeld over klas 1 tot en met 4. Het vwo+ wordt gefinancierd door een extra bijdrage van de ouders van vwo+ leerlingen.

Ontwikkeling

Spaans heeft binnen het vwo+ dezelfde status als de overige moderne vreemde talen. Spaans telt dus ook mee bij de bevorderingen en is gewoon in het lesrooster ingeroosterd. De sectie Spaans heeft een eigen budget, en krijgt zelfs extra financiële ondersteuning van onder meer de ouderraad, omdat het als nieuw schoolvak veel moet investeren. Spaans is geen startersvak en wordt geen startersvak: op Schravenlant volgen de vwo+-leerlingen Spaans van de eerste tot en met de vierde verplicht; daarna kunnen zij het opnemen als keuzevak of straks in de tweede fase in het profiel Cultuur & Maatschappij. De overige moderne vreemde talen hebben officieel te maken met de basisvorming, Spaans niet. Hoewel er geen afsluitende basisvormingstoets is, volgt Spaans toch de kerndoelen. De invulling van de lessen is ronduit communicatief te noemen. In de les is de doeltaal waar mogelijk Spaans, en er worden communicatieve spelletjes, rollenspelletjes en andere opdrachten uitgevoerd. Er is veel aandacht voor het zelfstandig (samen)werken en leren. Uiteindelijk moet de fase van het zelfverantwoordelijk leren bereikt worden. Dit gebeurt onder andere door te werken volgens het 1/2 NC-model (hierin staat de leraar minimaal de helft van de les 'niet centraal'), door het werken met studiewijzers en door leerlingen aan projecten te laten werken. Een van die projecten is het gebiedendewijsproject in klas 3v: de leerlingen bedenken per groepje in welke situaties de gebiedende wijs gebruikt wordt. Deze situatie zoeken zij op of bootsen zij na. Dit kan bijvoorbeeld met behulp van video-opnamen, geluidsopnamen, posterpresentaties, etc. De leerlingen presenteren hun groepsproject aan de rest van de klas. Iedereen leert van iedereen. Bovendien leren de leerlingen te presenteren, en dan ook nog met behulp van de moderne (audio-visuele) middelen. Afgelopen jaar kozen de leerlingen voor

de volgende onderwerpen die verband houden met de gebiedende wijs: kookprogramma's (videopresentatie), ongewenste intimiteiten (videopresentatie), spel met opdrachten (met de klas gespeeld), karateles (in en met de klas uitgevoerd), de weg vragen (geluidsopname), nabootsing drill-oefening op stormbaan (videopresentatie).

Vanaf de onderbouw houden de leerlingen bij Spaans een leerdossier bij. In dit dossier is de persoonlijke leerontwikkeling te volgen voor het vak Spaans, houden leerlingen voor henzelf interessante Spaans-talige zaken in het oog (voetbal, film, muziek, enz.), en verwoorden zij hun beargumenteerde mening over het vak.

De reacties van de leerlingen zijn positief. Zij vinden het aangenaam om eens wat anders dan het stereotiepe te doen. Bovendien voelen zij dat er vertrouwen in hen wordt gesteld op het moment dat zij tijdens de les zelfstandig aan hun project mogen werken. Ook aan de communicatieve opdrachten – voor een toevallige passant komen deze lessen wellicht chaotisch over – werken ze enthousiast mee. Een leerlinge schreef hierover in haar leerdossier dat zij deze lessen erg waardeerde omdat zij zo het gevoel had daadwerkelijk iets aan de taal te doen. 'Ik heb er namelijk niets aan als ik door Madrid loop met een woordenlijst in mijn hoofd, maar niet in staat ben mezelf verstaanbaar te maken of die ander te verstaan!'

Uitwisseling

Naast de gelijke status waarover eerder werd geschreven heeft het vak nog iets waar de overige moderne vreemde talen van likkebaarden: een scholierenuitwisseling voor de derde klas met een school – de Colegio Agora – in Madrid. De uitwisseling wordt gesubsidieerd in het kader van het Socrates-programma en omvat een bezoek van twee weken aan de Spaanse school en een tegenbezoek van de Madrileense school van eveneens twee weken aan de Schiedamse school. Een fantastische manier voor de leerlingen om zich twee weken in de Spaanse cultuur onder te dompelen en hun kennis van de taal uit te breiden en te intensiveren.

Toekomst

In augustus 1999 gaat op Schravenlant de vernieuwde tweede fase van start. De wijze waarop Spaans wordt gegeven in de onderbouw wordt gecontinueerd en uitgebouwd in de bovenbouw: veel projecten, veel communicatie, veel aandacht voor de ontwikkeling van de leerling. Hiernaast worden er in de bovenbouw vakoverstijgende literatuurprojecten uitgevoerd. Spaans wordt opgenomen in het profiel Cultuur & Maatschappij en heeft dan – net als de overige moderne vreemde talen – drie wekelijkse les/contacturen. De tweede fase zal voor Spaans geen dramatische veranderingen met zich meebrengen. De ingeslagen weg wordt slechts vervolgd en hier en daar wellicht verbreed.

Robertine Kalisvaart

360 studielasturen hebben. Wat moeten leerlingen in deze studielasturen nu eigenlijk leren? De vakontwikkelgroep mvt heeft voorgesteld de nadruk te leggen op de taalverwerving volgens een geïntegreerde aanpak. Dat wil zeggen dat de vaardigheden niet gescheiden, maar gezamenlijk worden aangeboden tot een basisniveau in de taal is verkregen. Met een startersvak leren de leerlingen lezen, luisteren, spreken en, bij Italiaans en Spaans, ook schrijven. Voor literatuur is er helaas geen tijd, maar de stille hoop is dat er dan bij het vak kv-1 iets aan bijvoorbeeld de grote Russen, de Zuid-Amerikaanse literatuur of het Italiaanse moderne korte verhaal gedaan kan worden. Een startersvak biedt dus niet modules aan die

gericht zijn op de uitbouw van één vaardigheid (deelvak 'Lezen') of twee vaardigheden (deelvak 'Luisteren en spreken'). Dit is een belangrijk verschil met de situatie van het lange traject, waarbij de talen wel een voortraject in de onderbouw hebben gehad. In vergelijking met de eindtermen voor de 'grote' talen valt op dat voor de kleine talen dezelfde beschrijvingssystematiek van einddoelen aangehouden wordt. Dit betekent dat de leerlingen voor een groot deel dezelfde eindtermen zullen moeten bereiken voor de verschillende vaardigheden als bij Frans en Duits. Om een voorbeeld te geven: ook bij leesvaardigheid Italiaans, Spaans of Russisch zullen leerlingen gaan scannen en skimmen, net zoals bij de ande-

Italiaans op de middelbare school: een nieuwkomer

In 1993 leverde het Instituut voor de Lerarenopleiding van de Universiteit van Amsterdam de eerste eerstegraadsdocent Italiaans af. Reden voor het Spinoza Lyceum in Amsterdam, een van de partnerscholen van het instituut, om bij wijze van experiment het vak Italiaans in het vrije daltonuur aan hun leerlingen aan te bieden. En met succes. In het eerste jaar schreven ruim 50 leerlingen zich in. Ook in de daarop volgende jaren bleek de belangstelling groot. De invoering van de tweede fase wordt door de schoolleiding dan ook gezien als de gelegenheid om Italiaans als startersvak een serieuze plaats toe te kennen. Hoe het allemaal zo ver is gekomen en hoe de toekomst eruit gaat zien vroeg ik aan Frouke Visser, docent Italiaans op het Spinoza Lyceum.

Waarom juist Italiaans?

Het antwoord is eenvoudig: het Spinoza is een school met veel talen. Ze hebben ook Spaans in hun curriculum. Leerlingen kunnen het kiezen vanaf de tweede klas. De school doet veel aan kunsteducatie en internationalisering staat hoog in het vaandel. Zo hebben ze een uitwisselingsproject met Italië, met een school in Bologna. Daarmee hebben ze trouwens ook een e-mailproject. En dan niet te vergeten, de Rome-reis.

Aan welke klassen geef je nu les?

In principe aan 4- en 5-havo/vwo. Bovenbouw dus. En dat is ook mooi de doelgroep van de startersvakken. Dit jaar komt er overigens ook een cursus voor derdeklassers.

Heb je nog steeds zoveel leerlingen als toen je net begon?

Als ik heel eerlijk ben, dan is er wel sprake van wat terugloop. Onze conrector Mauri Coltof spreekt van het 'opdroogeffect'. We werven altijd in 4/5-havo/vwo en bieden maar een cursus aan van een jaar. Leerlingen die geïnteresseerd zijn en in de vierde Italiaans hebben gevolgd heb je in de vijfde klas niets meer te bieden. Bovendien komt in de vijfde klas het examen steeds dichterbij. We willen de leerlingen meer continuïteit bieden. Dat is dus meteen een van de redenen om Italiaans als startersvak in te voeren.

Wat is de status van het vak?

Een cijfer op het rapport. En ook niet onbelangrijk, de resultaten wegen mee in de compensatieregeling. Straks, in de nieuwe situatie, komt er een schoolexamen. Voor veel leerlingen werkt zo iets motiverend. Ook dat is dus een reden om Italiaans de status van startersvak te geven.

Hoe gaat de school het financieren?

Ik weet dat de school momenteel actief bezig is met het aantrekken van externe financiële middelen. En als de financiën rond zijn, kan ik aan de slag.

Ja, want hoe gaat het er straks uit zien, dat startersvak?

Hoe het er precies gaat uit zien weet ik nog niet. Maar we denken wel aan heterogene groepen havo/vwo. Daar hebben we ervaring mee en op dat niveau, bovenbouw, werkt dat prima. Alleen moet je hier en daar wat differentiëren. Verder gaan we uit van 4 1/2 studielastuur per week, waarvan in de beginfase drie begeleid en anderhalf niet begeleid. Die verhouding begeleid/onbegeleid zal geleidelijk verschuiven.

Voor Italiaans is er nog niks op de markt dat echt geschreven is voor de middelbare school. Hoe ga je dat oplossen?

Plan is om thematisch en taakgericht te gaan werken, los van een leergang. We werken nu met *Corso Italia*, maar dat is eigenlijk geschreven voor het volwassenenonderwijs. Voor het middelbaar onderwijs komt er binnenkort wel iets op de markt. Het ABC, de schoolbegeleidingsdienst van de gemeente Amsterdam, schrijft een nieuwe methode met het leerplan Italiaans als uitgangspunt. Het gaat om een internationaal project: het ABC samen met de Universiteit van Perugia en met de Universiteit van Barcelona. De SLO zorgt voor ondersteuning. Probleem is dat ik niet weet of het wel op tijd klaar is. En of het wel voldoende aansluit bij de invulling van het vak zoals wij ons hier dat op school voorstellen. Inmiddels heb ik de overtuiging dat je heel goed je onderwijs vorm kunt geven door meer thematisch en taakgericht te werken. Je maakt dan gebruik van verschillende leermiddelen. Je kiest als het ware uit alles het beste of dat wat het best aansluit bij de thema's en taken die je voor ogen staan. Het Spinoza ondersteunt deze aanpak. Ik zit ook in de werkgroep Spaans Italiaans Russisch (SIR) van de SLO en daar zijn we op dit moment onder andere bezig met het op papier zetten van voorstellen en richtlijnen. Want de vraag is natuurlijk: hoe pak je zo iets aan? Het is de bedoeling dat de brochure eind dit jaar verschijnt.

Zijn jullie de enige school met Italiaans?

Nee, zeker niet. Er zijn meer scholen waar ze Italiaans geven. Vaak als korte verrijkcursus en bijna altijd buiten het gewone lesrooster om. Ik weet ook dat er een paar scholen zijn met een- of meerjarige cursussen.

Kun je wat voorbeelden noemen?

Het Bernrode Gymnasium in Heeswijk-Dinther bijvoorbeeld experimenteert met het lange traject. Het Da Vinci College in Leiden biedt een jaarcursus aan. Het Van Oldenbarnevelt Gymnasium in Amersfoort heeft een twee jaar durende cursus.

Hebben jullie onderling contact?

Nee, eigenlijk niet. Iedereen is op zijn eigen manier bezig. Wat meer samenwerking of overleg zou – denk ik – niet gek zijn. Misschien dat dit interview een opening biedt.

Helen van Hoorn

re talen. Het starterstraject wijkt van het lange traject vooral af in het niveau dat leerlingen zullen kunnen bereiken. Aan het eind van het lange traject bereiken de leerlingen bij Italiaans en Spaans op het vwo hetzelfde niveau als bij Frans. Bij Russisch ligt dat één niveau lager. Bij de startersvakken ligt het niveau voor alle vaardigheden lager en is duidelijk ook gekozen voor een accent op de receptieve vaardigheden.

Voor een gedetailleerde beschrijving van de nieuwe eindexamenprogramma's en een overzicht van de niveaus voor beide trajecten verwijzen we naar de Voorlichtingsbrochure havo/vwo voor Russisch/Spaans/Italiaans die in april 1997 bij de SLO verschenen is.

Zelfstandig werken in het studiehuis

De geleidelijke omvorming van school tot studiehuis zal ook voor de kleine vakken gevolgen hebben voor de lespraktijk. Behalve dat er inhoudelijk en didactisch veel zal veranderen, betekent het dat er organisatorisch tijd voor zelfwerkzaamheid ingeruimd zal worden. Leerlingen zullen binnen het lange traject echter gemakkelijker zelfstandig aan het werk kunnen dan binnen het starterstraject. Het lijkt ons

moelijk voorstelbaar dat leerlingen een nieuwe taal vanaf de start in de vierde klas geheel of grotendeels zelfstandig kunnen aanpakken. Ze missen dan de noodzakelijke 'onderdompeling' in de nieuwe klanken en de steun van de docent bij de eerste fasen van de taalverwerving. Het lijkt ons daarom raadzaam voor het starterstraject een flexibele verdeling van contacttijd en zelfstudietijd aan te houden. We denken daarbij aan een model waarbij in de vierde klas meer contacttijd nodig is, en er in 5-havo/vwo en 6-vwo geleidelijk minder contacttijd en meer zelfstandige tijd wordt ingeruimd.

In de SLO-publicatie *Italiaans in de tweede fase havo/vwo. Aanzet voor een leerplan* wordt daar een voorbeeld voor gegeven. De auteurs stellen voor om in 4-havo/vwo het startersvak met drie lessen per week te programmeren en 2^{1/2} klokuur aan zelfstandige taken te besteden. In 5-havo/vwo wordt de verhouding anders: twee lessen met 3^{1/2} klokuur zelfstandige tijd per week. Over 6-vwo spreekt men niet, maar het ligt voor de hand dat leerlingen in daar tot nog meer zelfstandigheid aangespoord zullen worden, vooral als zij met multimediale programma's aan de slag kunnen. Gelukkig is er op dit gebied recentelijk het

nieuw voor CKV 1

Inclusief unieke cd-rom

MET PALET

IS KUNST DICHTERBIJ DAN JE DENKT

De architectuur van een gebouw, de vormgeving van een fluitketel of het bronzen beeld op de hoek van de straat. Kunst is dichterbij dan je denkt; dat wil Palet in de eerste plaats aan leerlingen laten zien.

Palet

- bestaat uit een rijk geïllustreerd informatieboek inclusief boeiende en unieke cd-rom en verschillende themakaternen
- biedt een brede kennismaking met kunst en cultuur in woord en beeld
- legt een relatie met de directe omgeving en leefwereld van leerlingen
- bevat opdrachten die geheel gericht zijn op zelfstandig ontdekken en beleven van kunst
- stelt persoonlijke smaak en reflectie van leerlingen centraal

Begin 1998 is *Palet* gereed. U kunt een beoordelingspakket van *Palet* aanvragen. Meer informatie vindt u op onze Internetsite: <http://www.thieme.nl>
U kunt ook onze Docentenlijn bellen: (0575) 59 48 80
of stuur een e-mail: info@thieme.nl

1-2e fase

Thieme

een en ander verschijnen. Zo is er voor Russisch sinds vorige maand een Nederlandstalige cd-rom voor luister- en leesvaardigheidstraining op de markt, die aansluit bij de Nederlandstalige leergang voor het starterstraject. Voor Spaans kan gebruik gemaakt worden van diverse computerprogramma's zoals Hologram en WinCalis. En bij Italiaans wordt geëxperimenteerd met het gebruik van Italiaanse Internet-sites voor leesvaardigheidstraining.

Tot slot

Het studiehuis heeft voor de kleine talen meer vóeten in de aarde dan wij in het bestek van dit artikel

kunnen schetsen. Geïnteresseerde lezers verwijzen we graag naar het werk van de werkgroep Spaans/Italiaans/Russisch (SIR), die binnenkort bij de SLO een publicatie zal uitbrengen. Deze publicatie zal veel concrete handreikingen bieden aan scholen en docenten die met de invoering van de kleine talen bezig zijn: bijvoorbeeld modellen voor studielastverdeling en concreet voorbeeldmateriaal voor zelfstandig werken en 'leren leren'.

Noten

1. Zie ook het artikel van Karien Ris in *Levende Talen* 508 (maart 1996), 122-123.
2. De studielast voor kleine talen in het profiel C & M is groter dan die voor de andere talen. Omdat de studielast van het profiel voor elke leerling gelijk moet zijn, wordt voor de leerlingen die een kleine taal kiezen een deel (160 sln) van de vrije ruimte gebruikt om de kleine taal te 'bekostigen'.

Literatuur

- Hoorn, H. van, H. van Toorenburg en I. Vedder, *Italiaans in de tweede fase havo/vwo. Aanzet voor een leerplan*, Enschede: SLO, 1996.
- Kroon, C., en G. Stoks, *Spaans als startersprogramma in de bovenbouw havo/vwo*, Enschede: SLO, 1993.
- Kuipers, F., *Russisch als startersprogramma in de bovenbouw van havo/vwo: een leerplan*, Enschede: SLO, 1993.
- Toorenburg, H. van, H. Mulder en G. Stoks, *Spaans, Italiaans, Russisch. Voorlichtingsbrochure havo/vwo*, Enschede: SLO, 1997.
- Hartog, E. den, *Russisch: een taal met veel gezichten*, Amsterdam: Vereniging van Leraren in Levende Talen, sectie Russisch, 1997 (voorlichtingsbrochure).
- Groeneveld, M.J., *Russisch op het Willem Lodewijk Gymnasium*, Amsterdam: ILO, 1997 (rapport lio-onderzoek).

Judith Janssen



Geboren 1957. Studeerde Russische taal- en letterkunde aan de UvA. Werkte enkele jaren als docent Russisch in het volwassenenonderwijs. Was daarnaast van 1989 tot 1992 betrokken bij

het opzetten en uitvoeren van het facultaire project Computer Ondersteund Onderwijs aan het Media Centrum Letteren van de UvA. Is sinds 1989 werkzaam als vakdidacticus Russisch aan het Instituut voor de Lerarenopleiding (ILO) van de UvA. Werkt sinds 1995 ook als nascholer bij hetzelfde instituut en verzorgt samen met collega's o.a. de specialisatiecursus 'Docent Europese literatuur' en maatcurricula op het gebied van geïntegreerd literatuuronderwijs.
Adres: Universiteit van Amsterdam, ILO, Wibautstraat 2-4, 1091 GM Amsterdam.

Helen van Hoorn



Studeerde Italiaanse taal- en letterkunde aan de UvA. Is sinds 1983 verbonden aan de vakgroep Italiaans van de UvA en werkt sinds 1992 als vakdidacticus Italiaans bij het Instituut

voor de Lerarenopleiding (ILO) van de UvA. Is mede-auteur van *Pronto?* van Teleac en van het *Leerplan Italiaans* van de SLO.
Adres: Universiteit van Amsterdam, ILO, Wibautstraat 2-4, 1091 GM Amsterdam.

Nina Kremers



Geboren 1967. Studeerde Spaanse taal- en letterkunde aan de UvA. Werkte enkele jaren als docent Spaans in het volwassenenonderwijs en het beroeps-

onderwijs. Was van 1991 tot 1995 verbonden als docent taalverwerving, cultuurkunde en geschiedenis aan de vakgroep Spaans van de UvA, en verzorgde op dit gebied tevens programmaonderdelen voor de KUN en de RUU. Is sinds 1995 werkzaam als vakdidacticus Spaans aan het Instituut voor de Lerarenopleiding (ILO) van de UvA. Is tevens nascholingscoördinator Talen en Literatuur van het Centrum voor Nascholing Amsterdam van de UvA/HvA.
Adres: Universiteit van Amsterdam, ILO, Wibautstraat 2-4, 1091 GM Amsterdam.

Smaakt deze special naar meer?

Lid worden (en dus abonnee) van *Levende Talen* is heel eenvoudig. Bel of fax 020-6739424 en geef aan bij welke talensectie u zich wilt aansluiten.

Wanneer u zich nu aanmeldt, krijgt u een exemplaar van deze special en van de special over nieuwe media in het talenonderwijs (mei 1997) cadeau.

Levende Talen. De vereniging voor actieve talendocenten

Fries in de nieuwe tweede fase

Net als voor de andere vakken is er ook voor 'Friese taal en letterkunde' een nieuw examenprogramma gemaakt. Voor welke leerlingen is dat vak bedoeld? Wat is de positie van Fries in de vernieuwde tweede fase van het havo en vwo? Welke mogelijkheden zijn er om het vak te geven en hoeveel tijd is er beschikbaar? En wat moeten leerlingen leren in het examenprogramma? In dit artikel proberen wij een antwoord te geven op deze vragen.

Al vanaf 1970 hebben mavo-, havo- en vwo-leerlingen in Fryslân¹ de mogelijkheid Fries te kiezen als (eventueel extra) examenvak. De exameneisen van dit moedertaalvak zijn in al die jaren overeengekomen met die van Nederlands. En in vrijwel al die jaren zijn er leerlingen geweest die het examen Fries afgelegd hebben. Meestal waren het er niet veel, toch had het vak Fries op verschillende scholen in de provincie Fryslân een vaste plaats veroverd in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs. In de jaren '70 bestond de grootste groep examenkandidaten met Fries in het pakket uit havo-leerlingen op een zogenoemde 'havo-top' die verbonden was aan de toenmalige Pedagogische Academies.² In de jaren '90 is Fries populair geworden als (deel)examenvak in het volwassenonderwijs, het vavo. In het reguliere dagonderwijs is er al jaren een vrij stabiel aantal examenkandidaten met Fries als extra examenvak op de beide mavo-scholen in Burgum.

Gewoon vak

Sinds de invoering van de basisvorming in 1993 is Fries een gewoon vak voor alle leerlingen op scholen voor voortgezet onderwijs in Fryslân. Scholen kunnen bij de inspectie steeds voor een jaar ontheffing van deze verplichting vragen; scholen kunnen ook individuele leerlingen vrijstellen van het volgen van de lessen Fries. Achtenzestig van de vierentachtig vestigingen van scholen voor voortgezet onderwijs in Fryslân (80%) geven Fries in de basisvorming, meestal beperkt tot één uur in het eerste leerjaar. Op een aantal scholen wordt het ook in het tweede leerjaar gegeven, soms als keuzevak.

Voor Fries in de basisvorming zijn kerndoelen opgesteld, er is *Een leerplan Frysk* (Nieuwenhuijsen 1994) en een methode *Flotwei Frysk* (Bangma e.a. 1995) ontwikkeld en er is een - beperkte - afsluitingstoets: de eerste versie toetst kijk- en luistervaardigheid, de tweede leesvaardigheid. Leerplan, methode en afsluitingstoets gaan ervan uit dat de leerlingen de kerndoelen Fries na drie jaren één uur per week Friese les kunnen bereiken, mits deze lessen in nauwe samenhang

met de lessen Nederlands gegeven worden (vergelijk o.a. Nieuwenhuijsen 1993). Fries als facultatief examenvak blijft daarbij bestaan. De plaats ervan binnen de leerwegen vbo/mavo is echter nog niet vastgesteld.

Invoering tweede fase

Met de invoering van de vernieuwde tweede fase, in 1998-'99, verandert ook de situatie van het vak Fries in de bovenbouw. Het blijft een keuzevak, maar de situatie wordt ingewikkelder. Omdat Fries onderdeel uitmaakt van de basisvorming, is het in de tweede fase geen startersvak (zoals Arabisch, Italiaans, Spaans, Russisch en Turks). Voor de leerlingen is het ook geen moderne vreemde taal, zoals Duits en Frans - al heeft het in de tweede fase organisatorisch wel een daarmee te vergelijken positie - , maar een moeder- en tweede taal zoals Nederlands. De provincie Fryslân heeft voor de jaren 1998 tot 2001 geld beschikbaar gesteld voor een stimuleringsproject Fries als examenvak in het havo en vwo. Op dit moment doen vier brede scholengemeenschappen aan dit project mee.

Inmiddels zijn voor 'Friese taal en letterkunde havo en vwo' nieuwe examenprogramma's opgesteld. In dit artikel beschrijven we eerst in het kort de inhoud van die programma's met een aantal overwegingen die bij de formulering ervan een rol hebben gespeeld. Daarna beantwoorden we een aantal vragen die naar onze verwachting bij de lezer op kunnen komen:

- Wat kunnen leerlingen nu precies kiezen?
- Wat kunnen ze daarmee?
- Wat zijn de mogelijkheden van docenten Fries?
- Welke roostervarianten zijn er zoal?

We verwachten dat het vak Fries in het voortgezet onderwijs zich nog verder zal ontwikkelen. We besluiten dit artikel daarom met een blik in de toekomst.

Examenprogramma's

Omdat Fries onderdeel uitmaakt van de basisvorming in Fryslân, is het geen startersvak. Alleen leerlingen die een redelijke beheersing van de Friese taal hebben, zullen overwegen het vak in de tweede fase te kiezen. De keuze voor Friese taal en letterkunde zal vooral gemaakt worden door sterk gemotiveerde leerlingen.

Het ministerie van OCenW heeft de kerndoelen Fries als 'handreiking' aan de vo-scholen in Fryslân gepubliceerd (*Uitleg-Mededelingen 17-5-1993*). Het ministerie gaat ervan uit dat die scholen Fries in de basisvorming met die (kern)doelen aan de leerlingen aanbieden. Daarom is het uitgangspunt van de examenpro-

gramma's Friese taal en letterkunde voor havo en vwo,³ dat de leerlingen die het vak in de tweede fase van het voortgezet onderwijs kiezen, Fries in de basisvorming voltooid hebben of op andere wijze erin geslaagd zijn Fries op het niveau van de kerndoe- len te beheersen. Scholen die de leerlingen niet de kans geven Fries gedurende alle jaren van de basis- vorming te volgen, laten een gat ontstaan in de door- gaande ontwikkeling van het Fries bij de leerlingen en maken het haar havo- en vwo-leerlingen extra las- tig Friese taal en letterkunde als vak te kiezen.

Eindtermen

In de huidige situatie zijn de examenprogramma's Fries vrijwel identiek aan het programma Neder- lands. Omdat het gaat om een continuering van de bestaande situatie, zijn de nieuwe examenprogram- ma's Nederlands ook het uitgangspunt geweest voor de nieuwe examenprogramma's Fries. Op het aantal te lezen boeken in het domein literatuur na, komt de formulering van de eindtermen in het examenpro- gramma Fries overeen met die van de eindtermen Nederlands. De formele positie van de examenpro- gramma's komt eerder overeen met die van de moderne vreemde talen.

• Invulling havo-programma's

Het havo-examenprogramma Fries bestaat uit twee delen: Fries 1 en Fries 2. Fries 1 heeft een omvang van 160 studielasturen en kan als keuzemogelijkheid onder 'tweede moderne vreemde taal 1' in het gemeenschappelijk deel van het havo-programma worden aangeboden. Fries 1 bestaat uit *lees- en schrijf- vaardigheid*, en *argumentatieve vaardigheden* (domein A, C en D). Het eindexamen Fries 1 bestaat uit een centraal - schriftelijk - examen leesvaardigheid en het analyseren en beoordelen van een redenering, en een schoolexamen schrijfvaardigheid en het opzetten van een correcte redenering. Voor het schoolexamen moet een schrijfdossier zijn samengesteld (hand- lingsdeel).

Fries 2 heeft een omvang van 200 studielasturen en kan als keuzemogelijkheid in het profiel Cultuur & Maatschappij aangeboden worden. Fries 2 bestaat uit *mondellinge taalvaardigheden*, *argumentatieve vaardighe- den*, *literatuur* en *oriëntatie op studie en beroep* (domein B, D, E en F). Het eindexamen Fries 2 bestaat uit een schoolexamen mondelinge taalvaardigheid met het opzetten van een correcte redenering, en een school- examen literatuur. Het cijfer voor het eindexamen Fries 2 wordt volledig bepaald door het schoolexa- men mondelinge taalvaardigheid. Het schoolexamen Friese mondelinge taalvaardigheid bestaat uit twee onderdelen: een voordracht met vragen na, en een discussie, of een combinatie van beide. Er worden dus twee onderdelen getoetst.

Voor literatuur moet (ook) een literatuuurdossier zijn samengesteld. Het cijfer van het schoolexamen daar- over wordt verwerkt in een gemeenschappelijke cijfer voor literatuur van Nederlands en Fries.

Fries 1 en 2 vormen een logisch geheel: ze vullen elkaar aan, maar zijn niet afhankelijk van elkaar. De havo-leerlingen in Fryslân hebben dus - bij een volle-

dig aanbod van de school - diverse keuzemogelijkhe- den: naast de keuze van Fries 1 binnen het gemeen- schappelijk deel, en van Fries 2 voor leerlingen die het profiel Cultuur & Maatschappij doen, kunnen zij ook in hun vrije ruimte Fries kiezen: Fries 1, of beide (Fries 1 en 2).

• Invulling vwo-programma

Het vwo-examenprogramma is bedoeld om opgeno- men te worden in het profiel Cultuur & Maatschap- pij. Het vak Friese taal en letterkunde heeft hier een omvang van 400 studielasturen. Het is een volledig vak zonder opsplitsingen en kan als keuzevak onder 'tweede of derde moderne taal' aangeboden worden; de veertig uren die dit vak meer heeft dan de 'tweede of derde moderne taal' komen uit het vrije deel van de leerling (voor de 'tweede of derde moderne vreem- de taal' staan 360 uur).

Het examenprogramma Friese taal en letterkunde vwo bestaat, net als het examenprogramma Neder- lands vwo uit het centraal examen leesvaardigheid (met twee subdomeinen argumentatie) en het school- examen. In het schoolexamen worden mondelinge taalvaardigheid (net als bij Fries 2 ook twee onderde- len), schrijfvaardigheid en literatuur getoetst. Het handelingsdeel bestaat (net als bij Nederlands) uit een schrijfdossier, een literatuuurdossier, en oriëntatie op studie en beroep.

Vwo-leerlingen hebben dus minder keuzemogelijkhe- den dan de havisten in Fryslân. Vwo-leerlingen die voor het profiel Cultuur & Maatschappij gekozen hebben, kunnen Fries kiezen binnen het profiel. Alle vwo-leerlingen in Fryslân kunnen het vak Friese taal en letterkunde ook kiezen in de vrije ruimte, voorzo- ver de school hun die keuze aanbiedt.

Verschillen met Nederlands

Naast de plaats op het rooster (verplicht vak voor alle leerlingen tegenover keuzevak) zijn er een paar belangrijke verschillen tussen de examenprogram- ma's Nederlands en Fries. In de eerste plaats is er een verschil in het domein mondelinge taalvaardighe- den. Mogen leerlingen en scholen voor het schoolexa- men bij Nederlands kiezen uit a) voordracht met vra- gen na, b) discussie, of c) een combinatie van beide, bij Fries 2 voor havo en Fries voor vwo is er de keuze van twee vormen uit deze drie.

Voor mondelinge taalvaardigheid Fries zijn in ver- houding met Nederlands meer studielasturen uitge- trokken. Argumenten hiervoor zijn de volgende: mondelinge taalvaardigheid zullen de leerlingen het meest kunnen gebruiken; mondelinge taalvaardig- heid Fries is een goede voorbereiding op hbo-oplei- dingen waar productieve mondelinge vaardigheid belangrijk is (bijvoorbeeld pabo); hun mondelinge taalvaardigheid Fries is relatief minder ontwikkeld dan die van Nederlands: vooral als het over meer ab- stracte onderwerpen gaat zijn ze minder gewend daarover in het Fries te praten. Verder hebben ze een relatief kleine productieve woordenschat en zullen ze bij de voorbereiding van voordrachten en discus- sies meer niet-Friese bronnen moeten verwerken waarvan de gekozen inhoud in correct Fries moet

worden weergegeven. Om ruimte te geven aan de noodzakelijke oefenmogelijkheden en toch de nodige variatie in de lessen te houden, is ervoor gekozen om twee van de drie vormen (a, b en c) in het examenprogramma Fries op te nemen (en de leerlingen en/of de school geen keuze te laten voor één van de drie). Net als bij het examenprogramma Nederlands hoort het subdomein 'opzetten van een correcte redenering' van domein D (argumentatieve vaardigheden) erbij. Een tweede verschil is de omvang van het aantal te lezen boeken: respectievelijk 8 voor havo en 12 voor vwo bij Nederlands en 6 voor havo en 9 voor vwo bij Fries. Hiervoor zijn twee redenen aan te voeren: er is in verhouding minder tijd beschikbaar voor de Friese literatuur omdat er meer tijd ingeruimd is voor het domein mondelinge taalvaardigheden. Bovendien zijn er minder boeken te kiezen: de omvang van de Friese literatuur is geringer dan die van de Nederlandse.

In relatie hiermee is er ook een verschil in gewicht bij de bepaling van het gemeenschappelijke cijfer voor literatuur. Heeft het literatuurcijfer Nederlands een wegingsfactor 3, en het cijfer literatuur van de moderne talen een wegingsfactor 1 (althans voorzover literatuur van die moderne vreemde taal in het examenprogramma is opgenomen; zie het artikel van Lily Coenen & Judith Janssen in dit nummer) een wegingsfactor 1, voor havo-leerlingen die Fries 2 kiezen en vwo-leerlingen die Fries kiezen heeft het literatuurcijfer voor Fries een wegingsfactor 2.⁴ Ten derde zit er een klein verschil in het profielwerkstuk. Niet alle leerlingen die Fries kiezen, hebben de mogelijkheid dat vak (mede) onderdeel te laten uitmaken van het profielwerkstuk. Alleen zij die het profiel Cultuur & Maatschappij gekozen hebben, kunnen daarvoor kiezen. Om voor leerlingen de mogelijkheid te creëren een onderwerp te kiezen dat met twee- of meertaligheid te maken heeft, wat een voor de hand liggende keuze is, is de keuze van onderwerpen voor de bijdrage van het vak Fries taal en letterkunde verbreed ten opzichte van Nederlands en de moderne vreemde talen. In de examenprogramma's Fries staat: 'De bijdrage kan bestaan uit het uitvoeren van een onderzoek naar een taalkundig, *taalsociologisch* of literair onderwerp.' Het gecursiveerde is toegevoegd.

Wat valt er te kiezen?

Voor de overzichtelijkheid zetten we de mogelijkheden voor de leerlingen in Fryslân nog eens op een rij. Havisten moeten in het gemeenschappelijk deel van het programma naast Nederlands en Engels een derde taal kiezen. Havisten in Fryslân kunnen dan in principe kiezen uit Duits 1, Frans 1 en Fries 1. Leerlingen havo en vwo die het profiel Cultuur & Maatschappij volgen, moeten een keuze maken voor een of twee talen. Havo-leerlingen in Fryslân kunnen dan in beginsel kiezen uit Duits 2, Frans 2 en Fries 2. Atheneum- en gymnasiumleerlingen moeten daarbij kiezen tussen Duits, Frans of Fries als eerste extra taal. Atheneumleerlingen in Fryslân kunnen daarnaast kiezen uit Duits, Frans, of Fries – voorzover ze dat nog niet gekozen hebben – , of wiskunde-A. Gym-

nasiumleerlingen moeten op dat moment een keuze maken uit een tweede klassieke taal of wiskunde-A.

Wat kunnen leerlingen met Fries?

De toekomstmogelijkheden van leerlingen met Fries in het pakket zijn divers. Ten eerste is er de verdiepte kennismaking met de Friese literatuur en cultuur, waaraan zij nog meer genoegen kunnen beleven. Ten tweede is Fries voor de leerling een verworvenheid die in het tweetalige Fryslân een pluspunt kan zijn op de arbeidsmarkt. In de sociale beroepen (de zorgsector, de dienstensector) is een goede mondelinge beheersing van Fries een pré, bij radio en televisie is het zelfs een 'must'. Voor banen bij de overheden en dergelijke is een schriftelijke beheersing van het Fries een aanbeveling. Binnen het hbo en het wo speelt Fries met name een rol in de lerarenopleidingen en binnen de letterenstudies.

Combinatiemogelijkheden

Docenten die Fries verzorgen in de tweede fase van het vo, hebben vrijwel altijd te maken met kleine groepen leerlingen. Ze zullen dan ook meestal met combinaties van klassen en soms zelfs jaargroepen te maken hebben. Door de opdeling van het examenprogramma havo in Fries 1 en Fries 2, wordt hun situatie nog iets ingewikkelder, omdat er leerlingen zullen zijn die niet het volledige pakket volgen. Wat kunnen zij doen?

Gelukkig biedt het studiehuis meer mogelijkheden dan de school die met een vaste urentabel per week werkt. Het onderscheid tussen contacturen, begeleidingsuren en zelfstudie-uren geeft meer mogelijkheden voor een concentratie van de aandacht voor onderdelen van het vak. Samenwerking met de docent Nederlands kan daarbij extra ruimte geven. Zo kan een belangrijk deel van lees- en schrijfinstructie in één keer gegeven worden. De uitvoering van opdrachten in Nederlands en Fries door leerlingen kan dan in begeleidings- en zelfstudie-uren plaatsvinden. Een andere oplossing ligt in modulering van het vak, waarbij Fries 1 bijvoorbeeld in het eerste semester en Fries 2 in het derde semester doorgenomen en geëxamineerd wordt. Leerlingen van verschillende jaar- en schoolklassen kunnen wellicht samen hun spreek- en luistertaken uitvoeren en observeren. Een derde combinatiemogelijkheid ligt er op het terrein van de literatuur waar Fries opgenomen kan worden in het geïntegreerde vak literatuur. In het eerder genoemde project Fries als examenvak in het havo en vwo kunnen de vier projectscholen dergelijke oplossingen uitwerken en uitproberen. Ook in netwerken kunnen scholen elkaar oplossingen aanreiken. Een en ander is echter op dit moment speculatief, omdat er nog geen activiteiten op dit terrein zijn uitgevoerd.

Perspectief

Wij zijn met de plaats en uitvoering van Fries in het voortgezet onderwijs nog niet bepaald gelukkig. In de basisvorming is het vak nog niet wat het zijn kan. De evaluatie van de basisvorming die de inspectie dit schooljaar uitvoert, zal naar verwachting laten zien

dat de kerndoelen en de uitvoering van het vak in de basisvorming niet met elkaar sporen. Ook in de 'leerwegenoperatie' voor vbo/mavo hangt het Fries er vooralsnog bij, omdat de plaats ervan in de leerwegen nog niet bepaald is. De verplichting van Fries voor (vrijwel) alle leerlingen in Fryslân van dit moment wordt niet afgerond in de bovenbouw. Daar krijgen nu alleen sommige sterk gemotiveerde leerlingen de gelegenheid hun leer- en verwervingsproces Fries op examenniveau af te ronden. Daarmee doe je de andere leerlingen te kort. Ook maatschappelijk is het niet goed te verkopen dat er veel energie (tijd en geld) gestoken wordt in een vak dat door zo weinig leerlingen met een diploma wordt afgesloten.

Tot besluit

Tweetaligheid in Fryslân is voor de leerlingen en de samenleving een verrijking van het leven en de cultuur in Nederland. Als de overheid dan voor leerlingen in Fryslân het Fries in basisonderwijs en basisvor-

ming verplicht stelt, laat het hen dan ook met een gericht en functioneel examen afsluiten. Er liggen kansen in beperkte, maar sectorspecifieke invullingen van het vak Fries in vbo/mavo. Een mogelijkheid voor alle leerlingen die in Fryslân doorstromen naar havo en vwo zou kunnen zijn dat zij – behoudens de leerlingen die individuele ontheffing krijgen – aansluitend op een compleet basisvormingsprogramma Fries dat in nauwe samenhang met het vak Nederlands gegeven wordt, een beperkt examen mondelinge taalvaardigheid Fries afleggen, waarbij zij naar keuze en desgewenst passend bij het profiel zich kunnen toeleggen op schriftelijke vaardigheid of literatuur. Zulke invullingen van Fries in het vo zijn veel evenwichtiger en zouden ons en anderen die Fries in het vo verzorgen, gelukkiger maken. Voor de realisering van een dergelijk toekomstperspectief zal er echter op politiek niveau nog wel het een en ander moeten gebeuren.

Noten

1. Sinds 1 januari 1997 is de naam van de provincie officieel 'Fryslân'.
2. Het bestaan van deze 'havo-toppen' was een tijdelijke oplossing van bepaalde invoeringsproblemen van de mammoetwet. Door de directe koppeling aan de opleidingen tot leerkracht lager onderwijs in Fryslân, lag er voor leerlingen en schoolleiding een duidelijke aanleiding Fries in het examenpakket op te nemen.
3. De examenprogramma's, waarvan de SLO eind augustus 1997 een ontwerp aan het ministerie heeft aangeboden, moeten overigens nog door de overheid worden vastgesteld.
4. Overigens kan op alle scholen – ook waar Fries (nog) niet als facultatief vak wordt aangeboden – de Friese literatuur behandeld worden bij ckv. Er is voldoende modern en historisch Fries toneel, proza en poëzie beschikbaar, evenals secundaire literatuur daarover, bijvoorbeeld *Tekst en útlis. Rige losblêdige literatuerlessen* (uitgave Afûk) en het geactualiseerde *Lyts hânboek fan de Fryske literatuer* (Dykstra & Oldenhof; zie de bespreking daarvan in de sectierubriek Fries in dit nummer).

Literatuur

- Bangma, J., J. Bloem, H. Kloosterman, T. Veenstra & G. Jelsma, *Flotwei Frysk*, Groningen/Ljouwert: Wolters-Noordhoff/AFUK, 1995.
- Nieuwenhuijsen, P., De centrale rol van transfer in de basisvorming Fries, in: *Levende Talen* 485 (1993), 615-618.
- Nieuwenhuijsen, P., *In learplan Frysk. Een leerplan Fries*, Groningen: Wolters-Noordhoff, 1994 (Bouwstenen voor de basisvorming).

Theun Meestringa



Geboren 1952. Studeerde onderwijspsychologie aan de Rijksuniversiteit Groningen en werkt bij de afdeling Voortgezet Onderwijs van het Instituut voor Leerplanontwikkeling (SLO) in Enschede voor Nederlands als tweede taal. Hij publiceerde o.a. *Naar een schoolwerkplan Fries* (SLO, 1985) en (samen met Maaike Hajer) *Schooltaal als struikelblok*

(Coutinho, 1995).

Adres: SLO, Postbus 2041, 7500 CA Enschede.

Alex Riemersma



Geboren 1953. Is vakdidacticus Fries en hoofd van de Halbertsma-Akademie, het samenwerkingsverband voor Friese studies van de Noordelijke Hogeschool Leeuwarden (NHL) en de

Christelijke Hogeschool Noord-Nederland (CHN). Tevens stafmedewerker van het Berie foar it Frysk, adviesorgaan van Gedeputeerde Staten voor het taalbeleid. Samen met S. de Jong is hij in 1994 gepromoveerd op *Taalpeiling yn Fryslân*, een onderzoek naar de beheersing van het Fries en het Nederlands aan het eind van de basisschool. Adres: Kloosterstraat 12, 9717 LD Groningen.

LONDON GUILDHALL UNIVERSITY

English Language Centre

English Pronunciation Course for teachers

A high quality, practical course geared to the needs of non-native teachers of English

Week one 6 - 10 July 1998
Week two 13 - 17 July 1998

Two weeks £ 420
One week £ 215

Contact: The English Language Centre, London Guildhall University,
Old Castle St. London E1 7NT Tel: 0171 320 1251 Fax: 0171 320 1253

Lily Coenen
Judith Janssen

Op weg naar geïntegreerd literatuuronderwijs

Hoewel de eisen van 'hogerhand' (één cijfer voor literatuur) weinig expliciet zijn ten aanzien van de mate waarin en de wijze waarop het literatuuronderwijs Nederlands en de moderne vreemde talen geïntegreerd zou moeten en kunnen worden, leeft bij veel scholen toch de wens om op de een of andere manier aan die integratie gestalte te geven.

Naast het al heel lang bestaande ideële argument dat de verkaveling van de literatuur een onnatuurlijke zaak is, zijn er nu, met de invoering van de tweede fase in het vooruitzicht, ook meer pragmatische argumenten vóór integratie aan te voeren:

- De reductie van het aantal beschikbare uren voor literatuur dwingt tot een grotere 'efficiency', zodat in elk geval het dubbel aanbieden van kennis vermeden wordt.
- De inmiddels geformuleerde eindtermen ('westerse literatuurgeschiedenis' bij Nederlands en 'oog voor internationale verbanden' bij de moderne vreemde talen) wijzen onmiskenbaar in de richting van integratie.

Op een aantal scholen experimenteren talentdocenten al met vormen van integratie: alle vwo-leerlingen krijgen bijv. de westerse literatuurgeschiedenis als een cursus aangeboden; er is één door de verschillende secties samengestelde lijst van literaire begrippen opgesteld; men maakt afspraken voor de invoering van het leesdossier op school of men begint de samenwerking eerst door gezamenlijk een taaloverstijgend project te ontwikkelen. Omdat we denken dat het interessant kan zijn voor collega's op andere scholen om te zien hoe men op verschillende scholen probeert tot vakoverstijgende samenwerking te komen, volgen hier enkele voorbeelden uit de praktijk. Aan het slot van dit artikel willen we schetsen welke mogelijkheden we zien om tot een samenhangend leerplan voor het literatuuronderwijs in de bovenbouw van het vwo te komen.

Afstemming tussen vaksecties rond het leesdossier: CSG Aquamarijn in Vlaardingen

Hoe gaat de talentdocenten het maken van afspraken rond het leesdossier af? Daarover is nog niet of nauwelijks in de vakbladen gerapporteerd. Wel komen we verslagen tegen over de invoering van het leesdossier door één sectie, die anderen kunnen inspireren (zie Bolscher in Moer 1996 over het OverBetuwe Col-

lege in Bemmelen). Op de CSG Aquamarijn in Vlaardingen kan men voorzichtig optimistische geluiden horen over de samenwerking rond het leesdossier. De docenten Nederlands en Frans zijn daar onlangs het tweede jaar ingegaan, na een jaar waarin ze in hun eigen lessen met het leesdossier geëxperimenteerd hebben. Binnen de sectie Engels waren enkele collega's al een jaar eerder met de invoering ervan begonnen. De talensecties hebben vervolgens gezamenlijk meer grip gekregen op wat een leesdossier eigenlijk is via een schoolgebonden nascholing. Ze raakten overtuigd van de noodzaak afspraken met elkaar te maken. De sectie Duits besloot het experiment belangstellend, maar op kritische afstand te volgen. Waar hebben de afspraken in geresulteerd? Elke leerling in 4/5-havo en 4/5/6-vwo krijgt een document, 'Het leesdossier' geheten, dat ondertekend is door de talentdocenten. Hierin wordt beschreven met welk doel een leesdossier moet worden bijgehouden, welke producten erin opgenomen worden, hoe het leesdossier eruit moet zien en hoe het dossier getoetst zal worden. In dit document kan de leerling ook een jaarplanning vinden, waarin per leerjaar staat aangegeven hoeveel leesverslagen voor welke taal en op welk moment moeten worden ingeleverd. En – vaak een grote zorg voor docenten – welke sancties er zijn als er met het inlevertijdstip of met de originaliteit van het eigen leesdossier gesjoemeld wordt. Het document sluit af met het examenreglement voor literatuur, waar de eisen per taal bij elkaar staan.

De opdrachten

Een leesverslag bestaat uit een aantal opdrachten die je maakt over een boek dat je hebt gelezen.

Je kunt voor je leesverslagen allerlei opdrachten verwachten, maar ruwweg zijn er twee groepen:

- beschrijvende en analytische vragen (bijv.: in welk jaar verscheen het boek, in welke tijd speelt het verhaal);
- vragen naar jouw leeservaringen (bijv.: zoek een popsong die volgens jou goed bij dit boek past en licht je keuze toe).

Schrijf een brief naar de hoofdpersoon, waarin je hem/haar vertelt wat je van zijn/haar keuze vindt).

Het zal je duidelijk zijn dat op dit soort vragen geen eenvoudig 'ja' of 'nee' past. We vragen je om volledig te antwoorden (liever een alinea dan een zin) en goed over je formulering na te denken. Voeg bovendien altijd voorbeelden en citaten uit het boek toe.

fragment uit 'Het leesdossier'

Een pluspunt voor leerlingen lijkt ons dat er afspraken tussen de secties gemaakt zijn over de hoeveelheid leesverslagen voor het leesdossier per leerjaar en over de inleverdata. De docenten hebben hun best

gedaan zo veel mogelijk te spreiden en rekening met elkaar te houden. Een ander pluspunt is dat de docenten het met elkaar eens zijn over de eisen met betrekking tot de vormgeving van het leesdossier. Het dossier ziet er voor alle drie de talen hetzelfde uit. Ten derde hanteren ze voor de beoordeling dezelfde drie criteria: toepassing van theoretische kennis, niveau van persoonlijke reflectie en uiterlijke verzorging van het dossier. In het voorexamenjaar geven de docenten een cijfer, in het examenjaar niet meer. Dan geldt voldoende/onvoldoende en moet een onvoldoende worden bijgewerkt tot voldoende. Tenslotte staan er voor de leerling niet mis te verstane waarschuwingen in: niet op tijd inleveren betekent een punt eraf bij elke dag te laat (in het voorexamenjaar) of in het examenjaar geen toelating tot het schoolexamen!

Als we de afspraken zo bekijken dan valt op dat het de docenten vooral te doen is om afstemming op organisatorisch of 'technisch' niveau. Maar hoe zit het met echt inhoudelijke afstemming? Gaan leerlingen ook met vakoverstijgende opdrachten aan de slag? Gaan ze literaire werken uit de verschillende talen misschien vergelijken? Of zijn de docenten in ieder geval op de hoogte van wat ze de leerlingen inhoudelijk op het gebied van hun literaturen aanbieden en kunnen ze naar elkaars lessen verwijzen? Ook hier valt een voorzichtige stap vooruit waar te nemen. Afgelopen voorjaar begonnen de docenten aan vergaderingen over de inhoudelijke kant van het literatuuronderwijs. Als eerste stap is men het erover eens geworden dat het aanbod op het gebied van de literatuurgeschiedenis in Europese context in zijn geheel bij Nederlands zal plaatsvinden. Deze basis-cursus wordt gezien als 'kapstok': de collega's van de moderne vreemde talen kiezen in overleg met elkaar enkele periodes uit en lichten deze in hun vaklessen extra toe. Bij Nederlands zal ook de literaire theorie aan de hand van één lijst met alle literaire termen, waarover men het eens is, aan bod komen. Daarnaast bereiden de docenten een tweedefase-experiment voor met een vakoverstijgend literatuurproject 'Liefde & Obstakels'. Het project zal beginnen met een hele dag volgens een studium generale-opzet, waaraan de deelnemende secties (talen en Latijn) alle een smaakmakend aandeel leveren. Leerlingen zullen op deze dag bijv. leren dat het Romeinse verhaal over Pyramus en Thisbe, waarin sprake is van 'Obstakels & Liefde', een enorme doorwerking kent in de West-Europese literatuur en kunst. Ze zullen de recente, videoclipachtige verfilming van Romeo en Julia bekijken en door middel van kijk- en vergelijkopdrachten inzien dat ook deze film in deze traditie past. Na de studium generale-dag geven de docenten vier vakspecifieke lessen in blokken van 100 minuten, waarbinnen zelfstandige opdrachten worden gegeven voor het thematische leesdossier 'Liefde & Obstakels'. De collega's proberen daarbij met studiewijzers te werken, zodat de leerlingen en de andere collega's geïnformeerd worden over de inhoud van de vakspecifieke projectlessen. De zelfstandige opdrachten zijn nog voornamelijk vakspecifiek en maar heel af en toe vakoverstijgend.

Hartverscheurend is de sterfscène in het toneelstuk *Romeo and Juliet*, die eindigt met de dood van beide geliefden.

- Zoek zelf in een roman, kort verhaal, gedicht, film, schilderij, beeld of muziekstuk een vergelijkbare scène die jij heel indrukwekkend vindt.
 - Kies drie verschillende uit voor je dossier, liefst van verschillende disciplines, dus een muziekstuk, een film en een boek bijvoorbeeld.
- Maak een kopie van de passage uit het boek, van het schilderij of beschrijf de scène als het een film betreft en neem de video mee.
- Beschrijf hoe de scène wordt weergegeven. Let op tempo, gebaren, geluid, sfeer, omgeving en spanning enz.
- Maak een topdrie van de meest indrukwekkende scènes en motiveer duidelijk je keuze.
- Geef aan welk liefdespaar uit de volgende stukken je het meeste aansprak:
 - *Romeo and Juliet*
 - *Westside story*
 - *Porgy and Bess*
 Motiveer je antwoord.

voorbeeld van een vakoverstijgende opdracht van Helen Sijsling, docente Engels

Tenslotte: uit dit verslag over het afstemmingsproces tussen de talendocenten op het Aquamarijn zou u wellicht kunnen afleiden dat het een fluitje van een cent is om met elkaar om de tafel te gaan zitten en afspraken te maken. Niets is minder waar. Veelal is het een moeizame en tijdrovende zaak om met elkaar gemeenschappelijke punten te vinden in elkaars overtuigingen. Het begint met een enthousiaste collega, die binnen een sectie andere geloofsgenoten vindt. Vanuit een sectie gaat het naar collega's uit een andere sectie en vandaaruit verder. Belangrijke momenten om met elkaar in gesprek te komen blijken vooral schoolgebonden nascholingen: op het Aquamarijn heeft men er drie (elk jaar een) achter de rug. Dat zijn toch de momenten waarop men met collega's van gedachten kan wisselen. Omdat we gemerkt hebben dat het prettig is zo concreet mogelijk te praten, hebben we een checklist met vragen ontwikkeld die docenten van een school kunnen gebruiken als start voor de discussie. We geven die hierbij in de hoop dat collega's er inspiratie uit kunnen halen.

Checklist voor overleg over het leesdossier

M.b.t. inhoud en vorm:

- Is er één dossier voor alle talen samen of aparte dossiers per taal?
- Welke soorten producten worden in het dossier verwacht naast het aantal landelijk verplichte (bibliografie en verwerkingsopdrachten)?
- Welke producten zijn verplicht, welke zijn naar keuze?
- Hoeveel producten worden verwacht?
- Wordt er een gezamenlijke planning van de opdrachten per jaar en per vak gemaakt?
- Is er dezelfde vormgeving bij ieder vak?
- Waar wordt het leesdossier bewaard?
- Zijn er vakoverstijgende opdrachten (bijv. leesautobiografie, topdrie-beschrijving) en zo ja, welke?
- Is er een verschil tussen het leesdossier bij havo en vwo? Zo ja, welk?

M.b.t. toetsing:

- Welke criteria voor beoordeling kunnen worden gehanteerd? Is er consensus te bereiken over drie criteria?
- Hoe wordt de beoordeling uitgedrukt: cijfers, voldoende/onvoldoende?
- Welke sancties zijn er?
- Wie is betrokken bij de beoordeling?
- Is er een verschil tussen het leesdossier bij havo en vwo? Zo ja, welk?

De ontwikkeling van een taaloverstijgend project op het Stedelijk Gymnasium in Leiden

Op het Stedelijk Gymnasium in Leiden is in het schooljaar 1996-'97, in het kader van een nascholingscursus, een taaloverstijgend project ontwikkeld voor de vijfde klas rond het thema Orpheus. Aan het tot stand komen van dit project hebben docenten van de secties klassieke talen, Nederlands, Engels, Frans en Duits meegewerkt. De werkzaamheden zijn gestart met een studiedag. Daarbij werd in het ochtendgedeelte door een classicus ingegaan op de Orpheusfiguur in de Grieks/Romeinse mythologie en de doorwerking van het verhaal in de verschillende literaturen en beeldende kunsten. In het middagedeelte werd vooral aandacht besteed aan de organisatie van een vakoverstijgend project. Vervolgens is in zes werkbijeenkomsten van twee uur aan het project gewerkt. De uitvoering zal plaats vinden in februari 1998.

De docenten hebben ervoor gekozen in het project de nadruk te leggen op de *doorwerking* van de klassieke versie van het Orpheusverhaal van Ovidius en Vergilius. Daarbij zijn onder andere de volgende doelstellingen geformuleerd:

1. De leerling maakt kennis met het klassieke Orpheusverhaal en wordt zich bewust van de doorwerking in verschillende literaturen en andere kunstvormen.
2. De leerling realiseert zich dat aspecten van het Orpheusverhaal ook in een breder thematisch perspectief kunnen optreden.

De tweede doelstelling is toegevoegd omdat beperking tot het 'Nachleben' de materiaalkeuze sterk beperkt en wellicht de deelname aan het project van één of meer vakken moeilijk of onmogelijk maakt. In het ontwikkelde project concentreren de vakken Nederlands en Duits zich op poëzie (o.m. Presser, Achterberg, Vestdijk, Warren en Gerhardt bij Nederlands en Rilke bij Duits) en de vakken Engels en Frans op toneel (respectievelijk *Orpheus Descending* van T. Williams en *Eurydice* van J. Anouilh).

In de opdrachten waarmee de leerlingen bij de diverse vakken aan de slag gaan, speelt in de eerste plaats de herkenning van verhaalelementen en de vergelijking van de verwerking daarvan een belangrijke rol, zoals blijkt uit de volgende doelstellingen:

3. De leerling is in staat verschillende versies van het Orpheusverhaal met elkaar te vergelijken en overeenkomsten en verschillen te signaleren en te analyseren.
4. De leerling is in staat zelfstandig elementen van

het Orpheusverhaal te herkennen in literaire teksten en andere kunstuitingen.

Daarnaast wordt aandacht besteed aan de eigen mening, c.q. interpretatie van de leerlingen:

5. De leerling is in staat een eigen mening, c.q. een eigen voorkeur voor bepaalde versies van het Orpheusverhaal te formuleren en met argumenten te omkleden.
6. De leerling kan één of meer aspecten van het Orpheusverhaal, individueel of in een groepje, toevoegen in een eigen verwerking, creatief of argumenterend.

Doelstelling 6 speelt vooral een rol in de afronding van het project. In een afsluitende manifestatie zullen leerlingen een selectie van de opdrachten die zij in het kader van de diverse vaklessen hebben gemaakt presenteren.

Omdat bij de ontwikkeling van het project alleen talentdocenten betrokken waren spelen in het aanbod van materiaal literaire (en andere) teksten een centrale rol. Muziek en beeldende kunst worden er wel bij betrokken, maar niet in die zin dat op de specifieke kenmerken van deze kunstvormen wordt ingegaan. Het is overigens duidelijk dat een project met een thema als dit een uitstekende basis vormt voor een toekomstige koppeling tussen geïntegreerd literatuuronderwijs en kv.

De ervaringen die door de docenten zijn opgedaan bij de ontwikkeling van dit project worden zowel positief als negatief gewaardeerd. De groep die actief aan het project meewerkte was erg groot (19). Dit maakte het overleg soms zeer tijdrovend. Een voordeel was wel dat hele (of grote delen van) vaksecties bij het project betrokken waren waardoor er ook binnen de secties veel werd overlegd. Toch is de conclusie dat beter een 'kerngroep' van één à twee docenten per sectie aan de werkbijeenkomsten kan deelnemen, waarbij de 'achterban' tussentijds wordt geïnformeerd en meedenkt. De meest positieve ervaring voor de betrokkenen was de 'kruisbestuiving': de vakoverstijgende dialoog en samenwerking met elkaar. Men raakte niet alleen inhoudelijk breed geïnformeerd over het thema, maar deed van elkaar ook veel ideeën op over werkvormen. Het grootste knelpunt bleek het taaloverstijgende gehalte van de projectlessen. Deze hebben vooralsnog meer de vorm van 'verschillende vaklessen over hetzelfde thema'. Het integrerende element is het sterkt aanwezig in de introductie en afronding van het project. Na de eerste uitvoering in 1998 kan wellicht nog worden gekeken in hoeverre de integratie kan worden vergroot, bijvoorbeeld door middel van een aantal taaloverstijgende opdrachten voor het leesdossier.

Naar een leerplan voor het literatuuronderwijs

Wanneer we de eindtermen voor het literatuuronderwijs in de tweede fase onder de loep nemen blijkt dat er in elk geval op de volgende vier deelgebieden mogelijkheden zijn tot integratie:

- vaardigheden (= leesstrategieën m.b.t. het lezen van literatuur + de opzet van een lees-

dossier) (havo + vwo)

- literaire theorie (= hanteren van een begrippenapparaat) (vwo)
- literatuurgeschiedenis (vwo)
- inhoudelijke thema's (= kennismaking met aspecten van de maatschappij t.b.v. persoonlijke ontwikkeling) (havo + vwo)

In een leerplan zou men een indeling kunnen maken tussen *basiskennis* en *verbreding en verdieping*. De vaardigheden, de introductie van het begrippenapparaat en een globaal overzicht van de (westerse) literatuurgeschiedenis zouden een plaats kunnen krijgen in een basis cursus of -module. De nadere toepassing van het begrippenapparaat, het diepere inzicht in bepaalde literairhistorische stromingen of periodes en de behandeling van maatschappelijke thema's zouden aan de orde kunnen komen in een component 'verbreding en verdieping'.

Om tot een concrete invulling van een leerplan te komen moeten voor elk van de vier deelgebieden beslissingen genomen worden over onder meer de inhoud, de taakverdeling en de verdeling van de studielast. Hieronder volgt een voorbeeld van een 'checklist' voor het onderdeel literatuurgeschiedenis (vwo). Naar analogie van deze lijst kunnen vragenlijsten voor de overige deelgebieden worden opgesteld.

Afstemming m.b.t. het onderdeel literatuurgeschiedenis (vwo)

- **Basis cursus literatuurgeschiedenis**
 - Bij welk(e) vak(ken) (Nederlands en/of Engels) is de basis cursus ondergebracht?
 - Welke docenten doen wat?
 - Welke inhoud:
 - overzicht Europese of wereldgeschiedenis?
 - start en eindpunt overzicht?
 - compleet overzicht of selectie periodes/stromingen?
 - vogelvlucht of vogelvlucht plus 'verdichtingen' bij belangrijke periodes/stromingen?
 - Welke opdrachten?
 - Studielast (contacturen c.q. zelfwerkzaamheid)

- **Verbreding/verdieping kennis literatuurgeschiedenis**
 - Wordt er gewerkt aan verbreding (= andere stromingen/periodes dan in de basis cursus)?
 - Zo ja, taakverdelend (elk vak andere stroming/periode) of samenwerkend (taaloverstijgende projecten over stromingen/periodes)?
 - Welke periodes/stromingen?
 - Studielast (per vak/per project)
- **Werkd er gewerkt aan verdieping (= dieper ingaan op in basis cursus opgedane kennis)?**
 - Zo ja, taakverdelend of samenwerkend?
 - Welke periodes/stromingen?
 - Studielast (per vak/per project)
- **Toetsing kennis literatuurgeschiedenis**
 - Toetsing basiskennis (inhoud, studielast, normering, beoordeling)
 - Toetsing verbreding c.q. verdieping (inhoud, studielast, normering, beoordeling)

Tot slot

Het is duidelijk dat er – naast al datgene wat op diverse scholen al is ontwikkeld – een grote behoefte is aan lesmateriaal dat inspelt op de behoefte aan integratie op het gebied van het literatuuronderwijs. Bij een aantal uitgeverij is op dit moment dergelijk materiaal in voorbereiding. Voor zover ons bekend verschijnen begin 1998 de volgende leergangen: *Literatuur zonder grenzen* (bij EPN te Houten), *Eldorado* (bij Meulenhoff Educatief te Amsterdam) en *Babylon* (bij Wolters-Noordhoff te Groningen).

Literatuur

- Bolscher, I., Het leesdossier: de ontdekking van de hemel, in: *Moer* 6 (1996), 351-360.

Lily Coenen



Geboren 1947. Studeerde Spaans aan de Universiteit van Amsterdam. Werkte vijf jaar als docente Spaans in het voortgezet onderwijs en vervolgens als docente Vakdidactiek

Spaans aan de UvA. Verzorgt momenteel als medewerker nascholing, verbonden aan het Instituut voor de Lerarenopleiding

van diezelfde universiteit, cursussen op het gebied van geïntegreerd literatuuronderwijs.

Adres: Universiteit van Amsterdam, ILO, Wibautstraat 2-4, 1091 GM Amsterdam.

Judith Janssen



Geboren 1957. Studeerde Russische taal- en letterkunde aan de UvA. Werkte enkele jaren als docent Russisch in het volwassenenonderwijs. Was daarnaast van 1989 tot 1992 betrokken bij

het opzetten en uitvoeren van het facultai-

re project Computer Ondersteund Onderwijs aan het Media Centrum Letteren van de UvA. Is sinds 1989 werkzaam als vakdidacticus Russisch aan het Instituut voor de Lerarenopleiding (ILO) van de UvA. Werkt sinds 1995 ook als nascholer bij hetzelfde instituut en verzorgt samen met collega's o.a. de specialisatie cursus 'Docent Europese literatuur' en maatcursussen op het gebied van geïntegreerd literatuuronderwijs.

Adres: Universiteit van Amsterdam, ILO, Wibautstraat 2-4, 1091 GM Amsterdam.

Het netwerk 'examendossier'

Verslag van een jaar ervaringen

In de tweede fase dienen alle leerlingen te beschikken over een examendossier, waarin worden opgenomen alle resultaten van de activiteiten in het handelingsdeel en de cijfers die de leerlingen voor hun toetsen halen. Voordat ze mee mogen doen aan het centraal examen moet hun dossier helemaal gevuld zijn. Om ervaringen op te doen met het schoolexamen in de vorm van een examendossier is er ruim een jaar geleden een netwerk gestart van twee scholen en het Cito. Hierbij een verslag van de eerste ervaringen.

Het Procesmanagement Voortgezet Onderwijs (PMVO) heeft dit netwerk in het leven geroepen. Het netwerk, dat een looptijd heeft van twee jaar, is onderverdeeld in clusters, waaronder het cluster Talen, bestaande uit Nederlands, Frans, Duits en Engels. Negen docenten van twee scholen - het Peel-land College in Deurne en het Greijdanus College te Zwolle - en een Cito-medewerker maken deel uit van het cluster. De netwerkscholen zijn in juni 1996 van start gegaan met het schrijven van een programma van toetsing en afsluiting. In januari 1997 zijn de docenten en de leerlingen met het nieuwe programma gestart. De scholen hebben nu dus ongeveer een jaar ervaring met het werken aan het examendossier.

Een nieuwe tweede fase voor havo en vwo

Eén van de achterliggende gedachten achter de invoering van de vernieuwde tweede fase van het voortgezet onderwijs is dat onderwijs en toetsing dicht bij elkaar moeten komen te liggen. Er zijn daartoe nieuwe eindtermen ontwikkeld. Voor een deel van de eindtermen geldt dat het niet wenselijk of niet mogelijk is ze formeel te toetsen. Het nieuwe schoolexamen bestaat dan ook voor een deel uit toetsen en voor ander deel uit een zogenaamd handelingsdeel, waarin de eindtermen aan bod komen die niet formeel getoetst worden. De leerlingen moeten in het handelingsdeel een groot aantal en een grote diversiteit aan opdrachten hebben uitgevoerd voordat ze aan een schooltoets of aan het centraal examen mogen meedoen. De uitvoering van die opdrachten moet worden gedocumenteerd. Dat gebeurt in het examendossier. Aan het eind van zijn of haar schoolloopbaan heeft iedere leerling een gevuld examendossier met daarin de cijfers die voor de toetsen zijn gehaald, en een lijst van activiteiten die afgetekend zijn, als ze naar behoren verricht zijn.

Ook de fysieke resultaten van de activiteiten van leerlingen, scripties, presentaties, dossiers en logboeken passen in het examendossier.

Het doel van het netwerk

Een vraag waarop het PMVO van het netwerk een antwoord wil hebben, is welk instrumentarium nodig is om valide en betrouwbaar te toetsen. Hoe moeten de eindtoetsen en de opdrachten in het handelingsdeel eruit zien? Hoe stel je beoordelingscriteria en -modellen op? Daarnaast moet het netwerk antwoord geven op de vraag hoe een leerling kan werken aan zijn examendossier, maar tegelijk ook aan de eindtermen die in het centraal examen worden getoetst. In verband daarmee moet worden onderzocht welke plaats zelf-evaluatie-instrumenten en een systeem van voortgangstoetsing kunnen hebben.

Voor de deelnemende scholen is een belangrijk doel ervaring opdoen met het examendossier, zodat bij integrale invoering richtlijnen, aanbevelingen en hulpmiddelen beschikbaar zijn voor de gehele school. Voor de docenten is het netwerk van belang, omdat ze kunnen experimenteren met het examendossier. Bovendien kunnen ze zien hoe collega's op een andere school knelpunten aanpakken. Het is uiteindelijk de bedoeling dat er een PMVO-publicatie verschijnt met de ervaringen van de scholen, de knelpunten die de netwerkscholen zijn tegengekomen en de mogelijke oplossingen daarvoor. Daardoor kunnen scholen die het examendossier in 1998 of in 1999 invoeren, heel veel fouten die door de netwerkscholen gemaakt zijn, vermijden en ze kunnen veel ideeën die in de praktijk goed gewerkt hebben, overnemen.

De inbreng van het Cito

Voor het Cito is het heel nuttig om deel uit te maken van het netwerk. Op de scholen bestaat veelal het beeld dat de Cito-toetsen in feite de inhoud van het onderwijs bepalen. Door deel te nemen aan het netwerk wordt benadrukt dat scholen en ondersteunende instituten samen vorm geven aan de vernieuwingen in het onderwijs, elk vanuit de eigen deskundigheid.

Tot nu toe bracht het Cito voornamelijk eindtoetsen op de markt: luister-, spreek- en schrijftoetsen. Dergelijke toetsen kunnen in de nieuwe situatie nog steeds gebruikt worden in het onderdeel 'toetsen' van het examendossier. Voor het Cito zijn de eindtermen die in het handelingsdeel aan de orde zijn ook nieuw. In het netwerk wordt door alle deelnemers nagedacht hoe je het best en het efficiëntst een schrijfdossier kunt inrichten, wat er verstaan moet worden onder extensief lezen en luisteren. De scholen werken in de praktijk uit hoe de verschillende handelingsdoelen het best gehaald kunnen worden, en hoe de resulta-

Greijdanus College Zwolle, English Department

4th year HAVO, profile 1

Your name:	Class:	English teacher:
------------	--------	------------------

Description of achievement	level reached				Teacher's comments and advice
	1	2	3	4	
Listening * I have credits for 1 hour Extensive Listening					
Speaking * I have finished one speaking assignment					
Reading * I have 8 credits for Extensive Listening * I have worked through three exam texts					
Writing * I have written an informal letter * I have carried out a writing assignment for my Portfolio					

Grammar Checklist	Taught	Understood

Study Skills

How I have planned my work during the lessons

How I cope with my homework

How I present my written work

Grades	Your reaction/explanation
Unicom Unit 1	
My Word 1-7	
Informal Letter	

Comments

What you found most interesting/enjoyable. What you found difficult. Any other comments.

Pupil: *Anton Aalbers*

	L1	L2	L3	L4	L5	S1	S2	S3	S4	S5	R1	R2	R3	R4	R5	W1	W2	W3	W4	W5
level 1						✓														
level 2	✓	✓					✓	✓	✓	✓						✓	✓	✓	✓	
level 3			✓	✓	✓						✓	✓	✓	✓						✓
level 4														✓						
date:	29/8	12/9	26/9	10/10	24/10	7/11	21/11	5/12	19/12	9/1	23/1	6/2	20/2	6/3	20/3	3/4	24/4	8/5	22/5	5/6
List.		0.5						1.5				1		1				1		
Speak.				1			1					1	1				1			
Read.		0.5	2	0.5		10			3			5			17				7.5	
Writ.			1					1					1					1		
Lit.														1						2

Comments: *Mooite met regelmatig werken. Speaking verdient meer aandacht. Komend jaar nadrukkelijker aan werken. Alle vaardigheden op niveau.*

ten van de leerlingen gedocumenteerd kunnen worden. De bijdrage van het Cito bestaat onder meer uit het geven van adviezen over richtlijnen voor het vaststellen of naar behoren is voldaan aan het handelingsgedeelte, uit het geven van adviezen over het opstellen van beoordelingscriteria en uit toetsdeskundigheidsbevordering.

Ervaringen van een school

Wat zijn nu de ervaringen? Op het Greijdanus College, een brede gereformeerde scholengemeenschap (i)vbo, mavo, havo, vwo, waren zo'n 940 leerlingen en 50 docenten uit de bovenbouw havo/vwo betrokken bij het project examendossier. De docenten, Anne Jan van den Dool en Henk Kisteman, wilden bij het 'inhoudelijk vormgeven aan de tweede fase de verantwoordelijkheid van de leerling centraal stellen en daarbij zoveel mogelijk rekening houden met verschillen in studietempo en in studiewijze'. Ze vonden het daarom een absolute voorwaarde dat er een duidelijk programma van toetsing en afsluiting (= PTA) bestond. Daarnaast moest er ook een overzicht per leerling komen van wat er is uitgevoerd en wat de leerling nog te wachten staat (de aftekenlijst). De combinatie van dit PTA en deze aftekenlijst vormen samen het examendossier.

Bij het Greijdanus College is er voor elk van de leerjaren een jaarplan opgesteld. Het cursusjaar is ingedeeld in vijf blokken (voor de examenklassen vier); de grenzen worden bepaald door de vakanties. Per blok is voorts voor elk vakonderdeel nauwkeurig omschreven welke stof behandeld wordt, wat de doelstelling is voor dat onderdeel, kortom, aan welke eisen een leerling moet voldoen. In het PTA zijn niet alleen de onderdelen die becijferd worden beschreven, maar ook de handelingsdoelen die naar behoren moeten zijn afgerond.

Op de aftekenlijst (zie vorige pagina) zijn alle vakonderdelen aangegeven. Per blok worden deze zaken door de docent afgetekend; hij vermeldt eventueel ook welke onderdelen een leerling heeft gemist en welke hij in een volgend blok alsnog heeft ingehaald. Verder is, in een toelichting voor de leerling, verwoord hoe het onderdeel beheerst moet worden, of het getoetst wordt, of er een herkansing is, en hoe zwaar het cijfer meetelt.

Hoe ziet het examendossier er op het Greijdanus College nu uit? In de praktijk is het doorgaans een grote multomap met insteekhoezen en tabbladen. Voor Nederlands is als indeling gekozen: algemeen, leesdossier, schrijfdossier, mondelinge vaardigheden, toetsen. Elk onderdeel begint met een inhoudsopgave en het deel van het examenprogramma waarin de eisen voor het desbetreffende onderdeel zijn vermeld. Voor Engels is gekozen voor de indeling luistervaardigheid, spreekvaardigheid, leesvaardigheid, schrijfvaardigheid, literatuur (is leesdossier) en studievaardigheid. Bij zowel luistervaardigheid als leesvaardigheid wordt nog een onderscheid gemaakt tussen extensief en intensief luisteren en lezen. Voor Duits en Frans kan ditzelfde onderscheid gemaakt worden.

Terugkijkend op alle activiteiten constateren Anne

Jan van den Dool en Henk Kisteman dat er aanvankelijk veel verscheidenheid was. Voor het ene vak golden heel globale leerstofafspraken, veel werken met stencils, weinig vaste werkafspraken, veel 'plukken' uit allerlei methodes, zelden gezamenlijke proefwerken in parallelklassen, weinig correctie- en becijferingafspraken. De rapportcijfers in de parallelklassen waren dus gebaseerd op verschillende toetsen en op een wisselend aantal toetsen. Voor een ander vak was de verscheidenheid binnen de sectie juist beperkt als gevolg van allerlei afspraken. Om nu te komen tot een uniformere aanpak zijn de volgende stappen gezet:

1. Kennisname van het vernieuwde examenprogramma.
2. Afspraken binnen de sectie over leerstofindeling in 5 resp. 4 blokken en doelstelling per vakonderdeel.
3. Afspraken over leerstof per toets, aantal toetsen per rapport en gewicht van elke toets.
4. Afspraken over eventuele herkansing.
5. Afspraken over de opzet van het leesdossier.
6. Afspraken over het dossier met betrekking tot extensief lezen.
7. Afspraken over het dossier met betrekking tot het schrijfdossier.
8. Afspraken over het dossier met betrekking tot de mondelinge vaardigheden.
9. Vaststelling concept en definitief PTA.
10. Vaststelling concept aftekenlijst.
11. Vaststelling examendossiermap voor de leerling.
12. Informatie aan leerlingen, ouders en inspectie.
13. Invoering.
14. Revisie en aanpak van knelpunten.

Knelpunten

Anne Jan van den Dool en Henk Kisteman zien twee echte knelpunten bij het invoeren van het examendossier. Dat is in de eerste plaats de fraudegevoeligheid: 'Bij een voor iedere leerling verplicht vak als Nederlands of Engels heeft ieder van de 950 leerlingen een examendossier aangelegd; dat betekent voor één vak dus 950 mappen; elk jaar komen er zo'n 390 mappen bij. Het afgelopen jaar waren er nog geen dossiers van voorgaande jaren in omloop, want hoe valt er te controleren dat iedereen eigen werk inlevert? Weliswaar gebeurde dat in het verleden ook niet altijd, maar bij het nieuwe systeem heeft het dossier een heel groot gewicht. Een deel van het werk kan verplicht op school worden gemaakt, maar bij toenemende zelfstandigheid van de leerling - de een werkt in het lokaal, een ander in de mediatheek, een derde zit in het computerlokaal - wordt controle lastig. En dan laten we de Internet-aansluiting nog buiten beschouwing, waar nu al tal van boekreacties, scripties, leesdossieropdrachten worden aangeboden.' Een goede oplossing is nog niet gevonden. Een tweede, belangrijk knelpunt is de administratieve stapeling: 'Een aanzienlijk deel van de tijd van een docent zal in beslag worden genomen door het bijhouden van de leerlinggegevens. De ene docent werkt erg systematisch, bij de ander wekt de gedach-

te aan al die administratie behoorlijk wat wrevel. Wellicht zal een digitaal studieplannings- en registratiesysteem (SPRS) hierbij diensten kunnen bewijzen. Hoe dan ook, een goed en up-to-date overzicht blijft essentieel.'

Hoe verder?

Het Greijdanus College gaat dit jaar het examendossier ook opzetten voor de overige vakken, met de werkgroepleden examendossier (cluster talen) als coördinatoren. Ook worden voorbereidingen getroffen voor de implementatie van de algemene ICT-vaardigheden in de lespraktijk bij de talen. Daarbij hebben ze de beschikking over een nieuw computerlokaal. Het Greijdanus College heeft er goed de vaart in en laat het nieuwe examenprogramma dan ook in 1998 van start gaan.

Minder afgedraaid

Wat Anne Jan van den Dool en Henk Kisteman vooral opviel, was dat 'het veranderingsproces, toen het eenmaal in gang was gezet, niet meer te stoppen viel'. Ze gingen het belang inzien van overleg binnen de sectie en binnen de talenvakgroep. Ze ontmoetten elkaar als moderne-talendocenten. Ze maakten taaloverstijgende afspraken: voor een basiscursus literatuurgeschiedenis, voor literaire begrippen, voor het werken met korte thematische projecten, voor de voorbereiding van een gezamenlijke mondelinge afsluiting van de leeslijst, en voor een plan tot het ineenschuiven van leesdossiers.

De 'ontdekkingstocht' van het voorbije jaar heeft de deelnemers aan het netwerk gestimuleerd in hun werkzaamheden. Vóór alles zijn de ervaringen positief, ook al ondervond elk de nodige moeite.

De netwerkleden merkten dat ze meer als coach van hun leerlingen zijn gaan werken. Anne Jan en Henk stellen: 'We waren zeker wel eens moe van alle werkzaamheden, maar waren toch aan het einde van de cursus minder 'afgedraaid' dan anders. Ook waren we over ons werk behoorlijk tevreden; niet in de zin van Multatuli: 'Wie tevreden is over zijn werk heeft reden tot ontevredenheid over zijn tevredenheid.' maar vooral omdat we ons gestimuleerd voelden tot verbeteringen: alles kan altijd beter!'

Omvangrijke operatie

In de loop van het eerste netwerkjaar is gebleken dat de invoering van het examendossier niet louter een kwestie is van het introduceren van nieuwe toetsen. De invoering van het handelingsdeel betekent dat het leerproces en de leerresultaten vaak niet formeel getoetst worden, maar wel worden geëvalueerd. De leerlingen moeten van tevoren goed weten wanneer een onderdeel van het handelingsdeel naar behoren is afgerond, welke eisen er aan hen worden gesteld. Daarnaast kan de invoering van het handelingsdeel niet los gezien worden van bijvoorbeeld de didactiek van de tweede fase, het maken van nieuwe leermiddelen, de organisatie van de school en van de sectie, het loslaten van het lesrooster en het introduceren van studielasturen. Het is een omvangrijke operatie die een gedegen voorbereiding vraagt en die niet in

korte tijd uitgevoerd kan worden.

Op grond van de ervaringen van het eerste jaar hebben de netwerkscholen hun programma van toetsing en afsluiting voor de eerste lichting enigszins aangepast. De tweede lichting heeft een nieuw programma gekregen. Ook moesten er voorzieningen getroffen worden voor een aantal 'bezemgevallen'. In het netwerkoverleg komen dit jaar vooral het schrijfdossier bij Nederlands aan de orde, het extensief luisteren en een verdere uitwerking van het (literaire) leesdossier. De belangrijkste taak zal zijn de ervaringen van leerlingen, leraren en schoolleiding zo te documenteren dat startende scholen er optimaal profijt van kunnen hebben.

Cito-werkzaamheden

Door het Cito wordt intussen gewerkt aan een PMVO-publicatie. Al het materiaal dat door de netwerkscholen gemaakt is en alle gerapporteerde ervaringen worden gebundeld. Door deze opzet wordt voorkomen dat de publicatie gebruikt wordt als een keurslijf waarmee iedere school aan de slag zou moeten. Iedere school zal die elementen eruit moeten halen die passen bij de doelstellingen en de cultuur van de school en zo het schoolexamen moeten structureren. Ook is het Cito bezig met het ontwikkelen van opgaven en toetsen bij de nieuwe eindtermen. Dit zijn niet alleen afsluitende toetsen, maar ook bijvoorbeeld opgaven voor extensief luisteren, aantekeningen maken in het handelingsdeel. Daarnaast wordt er gewerkt aan een systeem van voortgangstoetsing, dat onder meer inzicht kan geven hoe leesvaardig een leerling op een bepaald moment is en hoe ver hij nog verwijderd is van het beoogde vaardigheidsniveau om het centraal examen te kunnen halen.

Erna Gille



Was ongeveer twintig jaar lerares Engels aan het Koningin Wilhelmina College te Culemborg. Is sinds 1992 werkzaam bij het Cito, waar zij zich vooral bezighoudt met het ontwikkelen van toetsen voor de tweede fase. Zij leidt het cluster Talen van het PMVO-netwerk Examendossier.
Adres: Cito, Postbus 1034, 6801 MG Arnhem.

Helge Bonset
Hetty Mulder

Leren leren in de nieuwe tweede fase

Her en der in dit themanummer wordt expliciet en impliciet aandacht besteed aan didactische begrippen uit het studiehuis. Leren leren, zelfstandig leren en aanverwante begrippen zijn sterk in de belangstelling geraakt sinds de Stuurgroep Profiel Tweede Fase voorstelde om de bovenbouw van havo en vwo te herscheppen in een 'studiehuis'. In deze bijdrage proberen we deze begrippen te verhelderen en te concretiseren. Daartoe omschrijven we allereerst wat we verstaan onder zelfstandig (samen)werken, zelfstandig leren, zelfverantwoordelijk leren, en leren leren. Dit mondt uit in een checklist voor de analyse van onderwijsleersituaties en -materiaal. Die checklist passen we vervolgens toe op een aantal artikelen uit dit themanummer, waarmee we onze begripsomschrijving concretiseren en tegelijk het belang van leren leren willen laten zien.

Begrippen

De begrippen zelfstandig (samen)werken enz. zijn al vele malen eerder omschreven, zowel vanuit de onderwijskundige hoek (Simons & Zuylen 1995, Nuy & Van Vroonhoven 1995, Van der Molen 1996) als vanuit de talenhoek (Couzijn & Rijlaarsdam 1996, Westhoff 1996, Bonset & Rijlaarsdam 1996). Een goed uitgangspunt bieden Simons & Zuylen en Westhoff. We geven hun inzichten hieronder gecombineerd in één schema weer.

Zelfstandig werken	↔	Handelende leerling
Zelfstandig leren	↔	Leerbekwame leerling
Zelfverantwoordelijk leren	↔	Autonome leerling

Simons & Zuylen (1995)

Westhoff (1996)

figuur 1: Vormen van leren en typen van leerlingen

• Zelfstandig (samen)werken

Bij *zelfstandig (samen)werken* bepaalt de docent en/of de auteur van het leermateriaal de leertaken, de manier waarop deze moeten worden uitgevoerd en eventueel verschillende routes die leerlingen kunnen kiezen. Er is voor de leerlingen dus weinig keuzevrijheid. Het leren is docentgestuurd of docentbepaald (Boekaerts

& Simons 1995).

De leerlingen voeren de taken zo zelfstandig mogelijk uit. Dat betekent dat de opdrachtformulering de leerling goed op weg moet helpen, en dat er her en der in de opdrachten en oefeningen steun wordt geboden aan de leerling. Het schoolboek zorgt ervoor dat de leerling aan de gang kan gaan, en aan de gang kan blijven, zonder veelvuldige hulp van de docent. Achter deze aanpak zit de leerpsychologische gedachte dat je iets vooral leert door er zelf 'aan te handelen' (vgl. Van Parreren 1983). Vandaar dat Westhoff spreekt van de *handelende leerling*. Deze benadering is er vooral op gericht om bij gegeven doelstellingen zo efficiënt en effectief mogelijk leeractiviteiten te organiseren en leerstof te laten verwerken. Daarbij kunnen er voor leerlingen best keuzemogelijkheden worden ingebouwd, juist omdat verschillende leerlingen via verschillende routes het effectiefst leren. Die keuzes zijn bedacht door de docent of de schoolboekauteur.

• Zelfstandig leren

Bij *zelfstandig leren* probeert de docent en/of de auteur van het leermateriaal leerbeslissingen uit te besteden aan leerlingen. Grofweg vallen die beslissingen uiteen in twee categorieën: over het *wat* en over het *hoe* van het leren. Leerlingen kunnen in beide opzichten zelf keuzes maken. Boekaerts en Simons (1995) spreken in zo'n geval van *gedeelde sturing*. Kenmerkend verschil met zelfstandig werken is dat leerlingen niet alleen worden aangezet tot het zelfstandig uitvoeren van leertaken, maar ook tot het zelfstandig sturen van het leergedrag. In onderwijskundige termen: leerlingen verwerven niet alleen zelfstandigheid in het cognitieve domein, maar ook in het metacognitieve domein. Zij leren hoe zij leren, en zij leren hoe zij zo effectief mogelijk kunnen leren. Daartoe leren zij keuzes maken, zij het steeds in bepaalde kaders: eindtermen en examens vormen natuurlijk steeds de buitenmaten van de mogelijkheden. Leerlingen leren ook hun leren te plannen en het eigen leerproces te bewaken en te evalueren. Ze verwerven een persoonlijk repertoire aan leerhandelingen en inzicht in de efficiëntie daarvan: in bepaalde omstandigheden is de ene strategie handiger dan de andere. Als dit metacognitieve domein expliciet doel is van onderwijs (leren hoe te leren, en leren hoe zo effectief mogelijk te leren), dan besteden de docent en het schoolboek dus expliciet aandacht aan de vaardigheid *leren leren*. Resultaat van dergelijk onderwijs is wat Westhoff de *leerbekwame leerling* noemt.

• Zelfverantwoordelijk leren

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

De leerlingen zelf nemen in beide gevallen de voornaamste beslissingen ten aanzien van de leerdoelen, de leeractiviteiten én de (zelf)beoordeling. Ze hebben een grote mate van keuzevrijheid: het leren is overwegend *leerlinggestuurd* (Boekaerts & Simons 1995). In het schoolboek zal men geen expliciete aandacht meer aantreffen voor 'leren leren': de leerling is leerbekwaam, en binnen gegeven kaders zijn eigen docent. Bronnen die de leerling kan gebruiken kunnen deels in het schoolboek staan, maar zullen vaker buiten het schoolboek gezocht moeten worden. Leerlingen worden gestimuleerd tot emotionele en sociale zelfcontrole om grotere leertaken zelfstandig tot een goed einde te brengen (Van der Molen 1996, Vermunt 1992). Resultaat van dit onderwijs is idealiter de *autonome*, of in ieder geval zo autonoom mogelijke leerling (Westhoff 1996).

• Relatie

Simons en Zuylen zien de begrippen zelfstandig (samen)werken, zelfstandig leren en zelfverantwoordelijk leren als elkaar opvolgende fasen in een groeiproces, waarin de docent geleidelijk steeds meer leerbepalingen aan de leerling overlaat. Dit groeiproces typeren ze als *leren leren*. Hierbij plaatsen we drie kanttekeningen.

- Het gaat niet om een lineaire groei, maar om een *cyclische*. Wanneer er nieuwe en gecompliceerde leerstof aan de orde komt, zal de docent soms van zelfstandig of zelfverantwoordelijk leren terugschakelen naar zelfstandig werken, en daarbij in eerste instantie de leerbepalingen weer zelf in de hand nemen.
- De relatie van de ene fase tot een volgende fase is ambivalent. Aan de ene kant is de invulling van de ene fase voorwaarde voor de volgende. Wanneer leerlingen geen gelegenheid krijgen tot zelfstandig werken, maar alleen maar hoeven te luisteren naar door de docent gepresenteerde informatie en instructie, is een basisvoorwaarde voor zelfstandig leren niet vervuld. En wanneer het onderwijs niet expliciet aandacht schenkt aan metacognitieve vaardigheden zoals zelf plannen, kiezen en reflecteren, is er niet voldaan aan een basisvoorwaarde voor zelfverantwoordelijk leren door autonome leerlingen. Anderzijds kan een te ver doorgevoerde invulling van een bepaalde fase de groei naar de volgende blokkeren. Als bij het zelfstandig werken de leerstof en de leerroutes zo verregaand voorgestructureerd zijn dat de leerling al het plan-, kies- en

reflecteerwerk uit handen wordt genomen, staat dit de overgang naar zelfstandig leren duidelijk in de weg. En wanneer de leerling voortdurend en blijvend via expliciete opdrachten tot plannen, kiezen en reflecteren worden aangezet, wordt hem de mogelijkheid ontnomen het reguleren van zijn leerproces te internaliseren en tot een tweede natuur te maken, terwijl hij dat bij zelfverantwoordelijk leren wel nodig heeft. Samenvattend: de invulling van de ene fase is voorwaarde voor de volgende fase, maar een te ver doorgevoerde invulling van een fase kan de overgang naar de volgende fase juist blokkeren. Het 'groeiproces' zal dus niet altijd zo onprobleematisch geleidelijk verlopen als Simons en Zuylen het voorstellen.

- Wij zijn wél (met Simons & Zuylen) van mening dat zelfstandig samenwerken een uitstekende overgangsmogelijkheid is tussen zelfstandig werken en zelfstandig leren. De samenwerking tussen leerlingen biedt natuurlijke mogelijkheden tot een metacognitief gerichte reflectie, via opdrachten als: 'Beschrijf met elkaar hoe je als groep deze taak hebt aangepakt en of je daar tevreden over bent' of 'Ga met elkaar na of je tevreden bent over jullie planning en taakverdeling'. Deze reflecties leren leerlingen om in een volgende fase, ook individueel, beslissingen te nemen over strategie, tijd en plaats van leren.

Checklist

We hebben geprobeerd bovenstaande onderscheidingen concreet te maken. De nu volgende checklist voor de analyse van onderwijsleersituaties en lesmateriaal (zie figuur 2) is een hulpmiddel om te kunnen bepalen in welke mate er sprake is van zelfstandig werken, zelfstandig leren of zelfverantwoordelijk leren. Bij de ontwikkeling van deze checklist hebben wij gebruik gemaakt van werk dat verricht is door collega's van de afdeling voortgezet onderwijs van de SLO en van de zeer nuttige adviezen van Gert Rijlaarsdam.

De checklist is onderverdeeld in drie hoofdcategorieën:

- Plannen van de leertaak
- Uitvoeren van de leertaak
- Reguleren van de leertaak

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

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

A. Plannen van de leertaak	a. Leerdoelen stellen	1. Wie bepaalt de leerdoelen?
	b. Oriënteren op de leertaak	2. Wie bepaalt de wijze waarop leerlingen zich oriënteren op de leeractiviteit(en)?
B. Uitvoeren van de leertaak	a. Kiezen van de activiteiten en hun volgorde	3. Wie bepaalt welke leeractiviteiten worden uitgevoerd en in welke volgorde?
	b. Kiezen van de aanpak	4. Wie bepaalt de aanpak van de leeractiviteiten? (Hier kan het gaan om diverse aspecten van de aanpak: mondeling of schriftelijk; alleen of samen met anderen; verschillen de leerroutes of oplossingswegen.)
	c. Kiezen van de plaats	5. Wie bepaalt waar de activiteiten worden uitgevoerd?
	d. Kiezen van de tijd	6. Wie bepaalt in welke tijd de activiteiten worden uitgevoerd en hoelang erover gedaan wordt?
C. Reguleren van de leertaak	a. Bewaken	7. Wie bewaakt het leerproces van de leerling?
	b. Evalueren	8. Wie geeft commentaar (feedback) op de uitvoering van de leertaak (op het product en op het proces) gezien de doelen van de leertaak?
	c. Toetsen	9. Wie bepaalt of de kwaliteit van het leerresultaat (product en proces) in overeenstemming is met de onderwijsdoelen?

figuur 2: Checklist zelfstandig werken – zelfstandig leren – zelfverantwoordelijk leren

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

1	2	3	4	5
docent	docent en leerlingen		leerlingen	

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

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

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

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

Om van *zelfverantwoordelijk leren* te kunnen spreken is het nodig dat de antwoorden op vrijwel alle vragen in de A-, B- en C-categorie zich in het rechter gedeelte

van de schaal bevinden.

Wij hadden gehoopt in dit artikel de checklist op een groot aantal voorbeelden uit dit themanummer toe te kunnen passen. We moeten ons hier echter beperken tot een aantal voorbeelden, soms nog enigszins door ons zelf aangevuld, omdat de voorbeelden uit het themanummer meestal niet volledig genoeg beschreven zijn om er alle negen vragen van de checklist op los te laten. We willen echter toch een poging wagen en u onze vingeroefeningen niet onthouden.

Voorbeeld 1: Leesstrategische opdrachten in Le Moniteur

Het eerste voorbeeld komt uit het artikel van Maartje Verwielen en heeft betrekking op leesstrategische opdrachten. In het artikel is sprake van een minicursus leesstrategieën die eerst met heuristische worden aangeboden. Daarna oefenen de leerlingen nog een keer (in tweetallen) met alle strategieën, maar dan zonder heuristiek. Dan moeten ze dus zelf hun aanpak kiezen en verwoorden en het samen eens worden over de oplossing en de argumenten. Het hoofddoel van deze opdrachten wordt door de docent en het materiaal bepaald: leerlingen moeten teksten van een bepaald type efficiënt leren aanpakken en begrijpen (in dit geval bij Frans). Leerlingen moeten echter ook bij zichzelf nagaan of ze van de oefeningen nu inderdaad geleerd hebben hoe ze (citaat artikel) 'zelfstandig, zonder opdracht, maar met een standaardinstructie, een tekst aan kunnen pakken'. Uit de beschrijving van het lesmateriaal in het artikel wordt

niet duidelijk of de leerlingen alle opdrachten in de klas moeten uitvoeren en of de tijd die ervoor staat door de docent wordt bepaald. Ook wordt niet duidelijk wie de kwaliteit van de uitvoering en van het leerresultaat bepaalt. Het is wel duidelijk dat de leerlingen zelf hun leerproces moeten bewaken tijdens het uitvoeren van de opdrachten. Daarom moeten ze het ook eens worden over oplossingen én argumenten.

Laten we er even van uitgaan dat de voorgeschreven mini-cursus in de klas achter de rug is, dat de leerlingen vervolgens zelfstandig in hun eigen tempo met de zes strategieën zonder heuristieken aan de gang moeten, dat ze wel moeten samenwerken maar dat dat niet per se in de klas hoeft te gebeuren en dat ze aan de docent het resultaat van de zes oefeningen (oplossingen en argumenten) na vier weken moeten voorleggen. Hoe ziet dit gedeelte van het leesvaardigheidsprogramma er dan op de schaal van onze checklist uit?

	Vragen	docent			leerling	
		1	2	3	4	5
A	1. Leerdoelen		x			
	2. Oriëntatie		x			
B	3. Leeractiviteiten			x		
	4. Aanpak			x		
	5. Plaats				x	
	6. Tijd				x	
C	7. Bewaken				x	
	8. Evalueren			x		
	9. Toetsen			x		

Bij het inschalen hebben we geprobeerd redelijk voorzichtig te zijn. Natuurlijk wordt een belangrijk deel van het *doel* door de docent en het materiaal bepaald. Maar de leerling heeft daar wel invloed op door na te gaan of het materiaal bij hem dat beoogde doel wel bereikt; vandaar een 2 op de schaal. De wijze waarop de leerling zich op elke losse taak *oriënteert* staat in de opdracht ('Kijk naar de uitstekende delen van de tekst'; 'Wat weet je al van dit onderwerp', enz.) maar de wijze waarop hij het geheel van opdrachten bekijkt, nagaat wanneer hij er het beste aan kan gaan werken, waar en met wie, bepaalt of ze (allebei) alles gaan opschrijven en hoe, enz., daarin heeft de leerling wel degelijk een inbreng. Vandaar ook hier een 2 op de schaal. Wat betreft de *leeractiviteiten* wordt door docent en materiaal vastgelegd dat er met de zes basisstrategieën gewerkt moet worden. Maar de volgorde en de activiteiten daarbinnen worden door de leerlingen bepaald. Hier lijkt dus duidelijk sprake van een evenwicht tussen docent en leerling, daarom een score 3 op de schaal. Dit geldt ook voor de *aanpak*. Vast ligt dat er strategieën moeten worden toegepast en dat er moet worden samengewerkt, maar verder heeft de leerling een behoorlijke inbreng in de aanpak. De eis is wel dat hij aan het eind verwoordt wat hij gedaan heeft en waarom. Bij de volgende drie vragen die met uitvoering van de leestaken te maken hebben, slaat de balans duidelijk

door naar de leerling. Hij mag bepalen waar hij zijn werk uitvoert en *hoelang* hij eraan bezig is. Als het maar aan het eind van de door de docent gestelde termijn af is. Tijdens het werk moeten de leerlingen zelf in de gaten houden of ze *op koers* liggen, of ze niet alleen oplossingen maar ook argumenten hebben en of ze dit geheel zo documenteren dat ze daar aan het eind hun docent van kunnen overtuigen. Vandaar bij deze drie vragen een score 4 op de schaal.

Bij de vragen 8 en 9 is weer sprake van een evenwicht. De leerlingen hebben tijdens het werk elkaar *feedback* gegeven op het uitvoeren van de leestaken, op de oplossingen (het product) en op de argumenten (het proces). Ze moeten aan het eind ook zelf kunnen aangeven of deze oefensequentie hen geholpen heeft om in de toekomst zelfstandig nieuwe teksten aan te pakken. Maar uiteraard kan de docent in zijn commentaar en beoordeling een afwijkende mening ventileren en onderhandelen over een *eindoordeel* over de kwaliteit van het geleverde werk. Vandaar dat hier volgens ons sprake is van gedeelde verantwoordelijkheid en een score 3 op de schaal.

Al met al zouden we dit lesmateriaal, conform de eisen die we bij de checklist gesteld hebben, willen kenschetsen als materiaal dat goede aanzetten bevat voor *zelfstandig leren*. Het gaat duidelijk verder dan alleen maar zelfstandig werken. Maar met name door het vastliggen van de doelen en het type opdrachten is hier geen sprake van zelfverantwoordelijk leren.

Voorbeeld 2: Opdrachten mondelinge taalvaardigheid in Kiliaan

Het tweede voorbeeld komt uit het in dit nummer opgenomen artikel van Wim Daniëls, Jan Renkema en Kees van Velzen over mondelinge taalvaardigheid Nederlands. Het heeft betrekking op de opdrachten uit de methode *Kiliaan* waarin het beoordelen van prestaties van medeleerlingen en het stellen van vragen aan medeleerlingen aan de orde is. Voor verdere contextgegevens verwijzen we de lezer naar dit artikel.

Op de schalen van onze checklist scoren we de betreffende opdrachten als volgt:

	Vragen	docent			leerling	
		1	2	3	4	5
A	1. Leerdoelen		x			
	2. Oriëntatie		x			
B	3. Leeractiviteiten	x				
	4. Aanpak			x		
	5. Plaats				x	
	6. Tijd				x	
C	7. Bewaken			x		
	8. Evalueren			x		
	9. Toetsen			x		

Ad 1. De (in het artikel overigens nauwelijks geëxpliciteerde) *leerdoelen* worden geheel bepaald door het leermiddel/de docent.

Ad 2. Voor de *oriëntatie* (beperkt tot het stukje 'Inlei-

ding' bij de opdrachten) geldt hetzelfde.

Ad 3. De *leeractiviteiten* en de *volgorde* daarvan worden volledig door het leermiddel/de docent bepaald. ('Begin pas aan opdracht 10A als je...'; 'Lees eerst individueel B 3.6').

Ad 4. Wat de *aanpak* van de leeractiviteiten betreft, hebben de leerlingen bij opdracht 13A de vrijheid zelf groepjes samen te stellen. Een andere vrijheid is dat een aantal opdrachten het bestaan van meerdere oplossingswegen suggereert (bijv. 12A, nr. 3; 13A). Om met zekerheid vast te kunnen stellen hoe open de bewuste opdrachten zijn, zouden we het in het artikel genoemde 'Uitwerkingsboek' moeten raadplegen, met behulp waarvan leerlingen 'zelfstandig hun werk controleren'. De term 'controleren' wijst echter niet op een hoge vrijheidsgraad in de opdrachten. Aarzelend tussen een 2 en een 3 kiezen we daarom tenslotte toch voor een 2 op de schaal.

Ad 5/6. Het artikel vermeldt niet of de leerlingen inbreng hebben in het bepalen van *plaats* en *tijd* waarop ze de opdrachten uitvoeren. Ook omdat er sprake is van 'modulen' geven we echter de methode het voordeel van de twijfel en scoren we tweemaal een 3 op de schaal.

Ad 7. Het leerproces van de leerling wordt bewaakt door het leermiddel/de docent ('Als je de volgende vragen kunt beantwoorden, heb je de theorie goed begrepen'). Omdat de leerlingen een deel van de bewaking wel zelf moeten uitvoeren (door vragen te beantwoorden en hun antwoorden te checken, waarschijnlijk met behulp van het uitwerkingsboek) scoren we hier een 2 op de schaal.

Ad 8/9. Het artikel vermeldt: 'Met behulp van het uitwerkingsboek kunnen de leerlingen zelfstandig hun werk controleren.' Bij onvoldoende resultaat verwijst het uitwerkingsboek ze terug naar het theoriegedeelte of geeft herhalingsoefeningen. De docent blijft op de hoogte van het leerproces doordat leerlingen op gezette tijden verslagen en resultaten inleveren ter correctie of alleen maar ter controle (aftekening). Wij maken hieruit op dat de docent/het leermiddel de taakuitvoering van de leerling *evalueert* en de kwaliteit van zijn leerresultaat *toetst*. Omdat de leerlingen zelfstandige controleactiviteiten verrichten met behulp van het uitwerkingsboek, scoren we geen 1 maar een 2 op de schaal.

De opdrachten uit *Kiliaan* zijn een (overigens niet al te sterk) voorbeeld van *zelfstandig werken*, en duidelijk niet van *zelfstandig of zelfverantwoordelijk leren*. Toch zou met behulp van deze opdrachten zelfstandig leren bevorderd kunnen worden, in ieder geval in de C-categorie van de checklist (reguleren van de leer-taak). De leerlingen zouden dan ertoe aangezet moeten worden om de opdrachten (vooral ook tamelijk gesloten opdrachten als 10A en 12A) eerst in tweetalen te bespreken en argumenten te verzamelen voor antwoorden, die vervolgens weer worden uitgewisseld met een ander tweetal. Pas daarna zou gebruik gemaakt moeten worden van het uitwerkingsboek, als 'final check'.

Voorbeeld 3: De trio-spreekbeurt in Taallijnen

Het derde voorbeeld komt ook uit het artikel van Wim Daniëls, Jan Renkema en Kees van Velzen over mondelinge taalvaardigheid Nederlands. Het heeft betrekking op de 'trio-spreekbeurt' uit de methode *Taallijnen*, en dan met name op de oefening waarin leerlingen een betogende trio-spreekbeurt moeten houden over 'Autoplan 35'. Voor verdere contextgegevens verwijzen we weer naar het betreffende artikel elders in dit nummer.

Op de schalen van onze checklist scoren we deze opdracht als volgt:

	Vragen	docent			leerling	
		1	2	3	4	5
A	1. Leerdoelen	x				
	2. Oriëntatie		x			
B	3. Leeractiviteiten	x				
	4. Aanpak				x	
	5. Plaats				x	
	6. Tijd				x	
C	7. Bewaken				x	
	8. Evalueren				x	
	9. Toetsen				x	

Ad 1. Het *leerdoel*, een betogende trio-spreekbeurt kunnen houden, en subdoelen daarvan (bijvoorbeeld een argumentatie leren opstellen, een bouwplan maken) worden geheel bepaald door het leermiddel/de docent.

Ad 2. In hoeverre de *oriëntatie* op de leeractiviteiten bepaald wordt door het leermiddel/de docent dan wel de leerlingen, valt uit de beschrijving moeilijk op te maken. De leerlingen 'bezinnen zich' op tekstdoel en tekstsoort, wat wijst op een persoonlijke inbreng. Daarna volgt echter al snel de voorgeschreven route, zie vraag 3. We geven enig voordeel van de twijfel en scoren een 2 op de schaal.

Ad 3. De *leeractiviteiten* en hun *volgorde* worden geheel door het leermiddel/de docent bepaald, zo maken wij op uit de beschrijving.

Ad 4. Ten aanzien van de *aanpak* van de leeractiviteiten is er tenminste één belangrijk moment van inbreng door de leerlingen. Zij stellen individueel een argumentatie op vóór of tegen Autoplan 35, en beoordelen die vervolgens onderling op overtuigingskracht. In het algemeen wekt de beschrijving de indruk dat leerlingen enige vrijheid hebben om op hun eigen wijze gebruik te maken van en vorm te geven aan aangeboden strategieën (argumentatie, bouwplan, PR-model, enz.). Een 3 dus op deze schaal.

Ad 5/6. Evenals bij het vorige voorbeeld gaan we ervan uit dat leerlingen de *plaats* en de *tijd* waarop ze de opdrachten en deelopdrachten uitvoeren mogen meebepalen. Vandaar een 3 op deze schalen.

Ad 7. De beschrijving wekt de indruk dat de leerlingen in vrij sterke mate zelf hun leren zullen moeten *bewaken*; er is tenminste nergens sprake van tussentijdse controle en correctie door de docent. Wel wordt expliciet vermeld dat leerlingen in hun trio

een paar keer elkaars bijdrage aan de trio-spreekbeurt beoordelen voordat ze die spreekbeurt daadwerkelijk gaan houden. We scoren een 3 op de schaal maar sluiten niet uit dat het een 4 zou zijn geworden als we meer gegevens over de opdracht hadden gehad.

Ad 8/9. We gaan ervan uit, dat de leerlingen inbreng krijgen in het *evalueren* van elkaars voordracht en het *toetsen* van de kwaliteit ervan. Dat baseren we op het gegeven dat de leerlingen ook in een eerder stadium elkaars bijdragen beoordelen (zie vraag 7). We scoren tweemaal een 3 op deze schalen.

De oefening uit *Taallijnen*, zo laat onze checklist zien, tendeert naar *zelfstandig leren*: de antwoorden uit de C-categorie van de checklist bevinden zich in het midden van de schaal, evenals die op drie van de vier vragen uit de B-categorie. Uitvoeren en reguleren zijn, met andere woorden, in redelijke mate in handen van de leerlingen; bij plannen (de A-categorie) is dit niet het geval.

Bij het bovenstaande voorbeeld moet wel worden ingecalculereerd dat de oefening uit *Taallijnen* niet beschreven is in de vorm van concrete opdrachten aan leerlingen. Zodoende is hij minder 'kwetsbaar' voor onze analyse dan de opdrachten uit *Kiliaan*, die aan de orde kwamen in ons tweede voorbeeld.

Voorbeeld 4: Extensief luisteren in Na klar!

In het artikel over het deelvak spreken/luisteren bij Frans en Duits is sprake van 'extensief luisteren'. In de bovenbouwleergang Duits *Na klar!* wordt extensief luisteren opgevat als 'veel luisteren, (luister)kilometers maken naar analogie van extensief lezen (lees)kilometers maken). In het artikel wordt gesteld dat dit vakonderdeel zich niet zo gemakkelijk laat inpassen in de lespraktijk, gezien het individuele karakter van deze vorm van luisteren. Er wordt zelfs gesteld dat in de opvatting van de auteurs van *Na klar!* extensief luisteren slechts buiten het leslokaal om mogelijk is. Hier liggen dus uitstekende mogelijkheden voor eigen verantwoordelijkheid voor de leerlingen. In *Na klar!* wordt dit als volgt georganiseerd: de leerling wordt aan het begin van elk hoofdstuk gevraagd wat hij gaat doen (*leeractiviteiten bepalen*), aan te geven hoeveel *tijd* hij extensief gaat luisteren, en zijn werk te *plannen* (*volgorde* en *indeling* van de leeractiviteiten).

Bij het maken van al deze keuzes krijgt de leerling hulp in de vorm van een keuzeaanbod, een handleiding en tips. De leerling moet zelf zijn leerproces *bewaken* en *evalueren* aan de hand van formulieren die in een luisterdossier worden opgenomen.

Een dergelijke werkwijze betekent dat alleen wat betreft het stellen van het (tamelijk globale) *leerdoel* (er moet extensief geluisterd worden), de docent nog redelijk wat bepaalt (maar de leerling geeft mee aan wat dit globale doel voor zijn luisterniveau betekent). Wat betreft de andere aspecten van onze checklist heeft de leerling echter heel veel eigen verantwoordelijkheid.

Bij het scoren op onze schaal ziet dit onderdeel van de luistervaardigheid in *Na klar!* er als volgt uit:

	Vragen	docent			leerling	
		1	2	3	4	5
A	1. Leerdoelen			x		
	2. Oriëntatie				x	
B	3. Leeractiviteiten					x
	4. Aanpak					x
	5. Plaats					x
	6. Tijd					x
C	7. Bewaken				x	
	8. Evalueren		x			
	9. Toetsen					

De scoring blijkt voor een deel al uit de beschrijving hierboven. Bij vraag 2 hebben we een 4 gescoord omdat de leerling geholpen wordt door aanwijzingen en tips in het leermiddel en/of van de docent. We nemen aan dat de docent bij het bewaken en evalueren (vragen 7 en 8) ook een rol zal spelen in de begeleidende sfeer, vandaar de scores 4 en 3. Het punt van toetsing (vraag 9) hebben we bij dit onderdeel uit *Na klar!* achterwege gelaten. Bij handelingsdoelen gaat het namelijk om het ervaring opdoen met het uitvoeren van leeractiviteiten en niet zozeer om de kwaliteit van de uitvoering.

Uit de scores op onze schaal blijkt dat we hier te doen hebben met een voorbeeld dat toch wel heel sterk de kant op gaat van *zelfverantwoordelijk leren*. Vaak wordt gezegd dat binnen de kaders van de Nederlandse eindexamenprogramma's alles zo vast ligt, dat er helemaal geen ruimte is voor zelfverantwoordelijk leren en dat je er misschien ook wel helemaal niet naar moet streven. Wij zijn echter van mening dat er bij aspecten van het talenonderwijs, zoals in het bovenstaande voorbeeld, wel degelijk heel veel mogelijk is dat in de richting gaat van volledige verantwoordelijkheid voor de leerling. Dat een dergelijke werkwijze, zeker in het begin, de nodige begeleiding zal vragen, lijkt ons vanzelfsprekend. Maar daarom is het niet minder de moeite van het proberen waard.

Tot slot

We hebben in dit artikel geprobeerd om – zoals dat tegenwoordig zo mooi heet – wat meer handen en voeten te geven aan de begrippen zelfstandig werken, zelfstandig leren en zelfverantwoordelijk leren. We hebben dat gedaan aan de hand van de theorie en aan de hand van enkele praktijkvoorbeelden uit dit themanummer. We gebruikten hierbij een door ons ontworpen checklist, een instrument dat het mogelijk en makkelijker moet maken om met elkaar te communiceren over deze tamelijk abstracte begrippen. Misschien vindt u het een handig instrument, misschien ook niet. Misschien bent u het eens met onze scoring, wellicht ook helemaal niet. Doel van dit artikel was in ieder geval om de discussie over deze begrippen, en daarmee over de inrichting van het studiehuis, beter mogelijk te maken. En om te laten zien dat zelfstandig werken niet hetzelfde is als zelfstandig leren. En ook om te laten zien dat, al is

materiaal misschien nog niet helemaal perfect, je met een kleine ingreep soms wel weer een stapje verder kunt komen. Als de checklist daar wat betreft bewustmaking bij u een kleine bijdrage aan heeft geleverd, is het doel van dit artikel wat ons betreft bereikt.

Het is de eerste keer dat wij deze checklist op onderwijsleersituaties/lesmateriaal hebben losgelaten. Wij zouden het op prijs stellen als wij reacties op ons instrument van u mochten vernemen. Want ook wij willen graag de verantwoordelijkheid nemen voor ons eigen leerproces.

Literatuur

- Boekaerts, M., en P.R.J. Simons, *Leren en instructie. Psychologie van de leerling en het leerproces*, Assen: Van Gorcum, 1995.
- Bonset, H., en G. Rijlaarsdam, *Leren leren bij Nederlands in de tweede fase*, in: *Moer 6* (1996), 278-290.
- Couzijn, M., en G. Rijlaarsdam, *Leren leren bij Nederlands in de basisvorming*, in: *Levende Talen 510* (1996), 301-306.
- Kaldewaij, J., e.a., *Leren leren in didactisch perspectief*, Groningen: Wolters-Noordhoff, 1996.
- Molen, H. van der, *Zelfstandig leren. Een poging tot begripsverheldering*, in: Stuurgroep Profiel tweede fase voortgezet onderwijs, *Organisatie in het studiehuis*, 1996, 's-Gravenhage: Procesmanagement Voortgezet Onderwijs, 118-131.
- Nuy, M., en W. van Vroonhoven, *Zelfstandig leren*, Houten: Schoolpers/Educatieve Partners/KPC, 1996.
- Parreren, C. van, *Leren door handelen*, Apeldoorn: Van Walraven, 1983.
- Simons, P.R.J., en J.J.G. Zuylen, *De didactiek*

van *leren leren*, Tilburg: MesoConsult, 1995 (Studiehuisreeks nummer 4).

- Vermunt, J.H.D.M., *Leerstijlen en sturen van leerprocessen in het hoger onderwijs*, Tilburg, dissertatie KUB, 1992.
- Westhoff, G., *Zelfstandig leren en zelfstandig leren is vier*, in: *Levende Talen 510* (1996), 253-257.

Helge Bonset



Was leraar Nederlands, docent taalbeheersing, wetenschappelijk medewerker vakdidactiek Nederlands en is sinds 1988 werkzaam in de projectgroep Nederlands van de SLO. Hij is tevens lid van de projectgroep 'Leren zelfstandig te leren' van de SLO. Adres: SLO, Postbus 2041, 7500 CA Enschede.

Hetty Mulder



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

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

Topniveau en Kiliaan

allebei goed, maar net even anders

Thieme biedt voor taalvaardigheid Nederlands twee speciaal voor de tweede fase geschreven leergangen. Beide leergangen zijn op vele manieren inzetbaar, spelen in op het zelfstandig werken van de leerlingen en zijn geschreven door auteurs die met beide benen in de lespraktijk staan. Uiteraard verschillen *Topniveau* en *Kiliaan* van elkaar. U kiest de leergang die het beste past bij uw specifieke schoolsituatie, wensen en ideeën. Om een goed oordeel te kunnen vellen, kunt u het beste zelf de proef op de som nemen en een beoordelingspakket aanvragen.

Begin 1998 zijn de eerste delen van *Topniveau* en *Kiliaan* gereed. Meer informatie over deze leergangen vindt u op onze Internetsite: <http://www.thieme.nl>
U kunt ook onze Docentenlijn bellen: (0575) 59 48 80
of een e-mail sturen: info@thieme.nl

Taalvaardigheid
Nederlands

nieuw



Thieme