

Zelfstandig leren in het talenonderwijs (I)

HELGE BONSET EN HETTY MULDER

Het is alweer drie jaar geleden dat we in *Levende Talen* schreven over leren leren, in het kader van een themanummer *Talen in de nieuwe Tweede Fase* (Bonset & Mulder, 1997). We probeerden toen een aantal begrippen rond leren leren te verhelderen, en boden een checklist aan waarmee het ‘leren-leren-gehalte’ van onderwijsleermateriaal en onderwijsleersituaties kon worden ingeschat. Die checklist pasten we, ter illustratie, toe op lesvoorbeelden uit andere artikelen in het themanummer.

In dit vervolgartikel bieden we een adviezenlijst aan: een verzameling ontwerpadviezen om het leren-leren-gehalte van onderwijsleermateriaal te vergroten. Die lijst komt voort uit onze eigen praktijk als ontwikkelaars van de SLO; we denken dat ook docenten en auteurs van leergangen er hun voordeel mee kunnen doen. Voorafgaand aan de presentatie van de lijst herhalen we de begripsverheldering en de checklist uit ons vorige artikel.

Vanwege de lengte van het artikel verschijnt het in twee delen. Dit eerste deel geeft adviezen die er vooral op gericht zijn onderwijsleermateriaal geschikt te maken voor zelfstandig werken. De adviezen die vooral gericht zijn op zelfstandig leren, zijn te vinden in het tweede deel dat zal verschijnen in een volgend nummer van *Levende Talen Tijdschrift*.

Begrippen

Begrippen als zelfstandig (samen)werken en zelfstandig leren 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 een schema weer.

Zelfstandig werken	Zelfstandig leren	Zelfverantwoordelijk leren
Docent/ leergangsturing	Gedeelde sturing	Leerlingsturing
Cognitie	Cognitie/ metacognitie	Cognitie/ metacognitie
Handelende leerling	Leerbekwame leerling	Autonome leerling

Bij zelfstandig (samen)werken wordt het leren van de leerling gestuurd door de docent en de leergang. Zij bepalen de leertaken; de leerlingen voeren de taken zo zelfstandig mogelijk

uit. Er is voor de leerlingen weinig keuzevrijheid. Het leren is docentgestuurd of docent/materiaalbepaald (Boekaerts en Simons, 1995)

Wanneer de leerlingen de taken zo zelfstandig mogelijk uit moeten voeren, betekent dit, 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 veel 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 een 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.

Bij zelfstandig (samen) werken gaat het er dus om dat leerlingen zo effectief en efficiënt mogelijk leerstof verwerken op het cognitieve vlak, waarbij de aanname is dat je iets vooral leert door er zelf 'aan te handelen'.

Bij zelfstandig leren probeert de docent en/of auteur van het leermateriaal leerbeslissingen uit te besteden aan leerlingen. Grofweg vallen die beslissingen uiteen in twee categorieën: over het wat en 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. Zij leren hoe zij leren, en zij

leren hoe zij zo effectief mogelijk kunnen leren. Daartoe leren zij keuzes maken, zij het steeds binnen 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 het leren leren. Resultaat van dergelijk onderwijs is wat Westhoff de leerbekwame leerling noemt.

Bij zelfverantwoordelijk leren geven docent of leergang alleen globaal het einddoel aan, en kunnen de leerlingen zelf invullen hoe ze dit doel bereiken.

Een rigoureuze 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 lees-, luister- of schrijfdossier.

De leerlingen zelf nemen in beide gevallen de voornaamste beslissingen ten aanzien van de leerdoelen, de leeractiviteiten en 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).

De onderlinge relatie tussen bovenstaande begrippen

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 beslissingen 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 leerbeslissingen 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 de 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 het zelf kunnen 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 han-

den 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 voorwaardelijk 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 onproblematisch geleidelijk verlopen als Simons en Zuylen het voorstellen.

- Wij zijn wel (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

Via de onderstaande checklist (eerder gepubliceerd in Bonset & Mulder, 1997) kunnen onderwijsleermateriaal en onderwijsleersituaties worden geanalyseerd, met als centrale vraag: in welke mate is er sprake van zelfstandig werken, zelfstandig leren dan wel zelfverantwoordelijk leren?

De checklist is onderverdeeld in drie hoofdcategorieën: Plannen, Uitvoeren en Reguleren van de leertaak. De categorieën Plannen en Reguleren vertegenwoordigen in

de checklist het metacognitieve domein, wanneer ze tenminste voor een deel in de handen liggen van de leerlingen. Deze categorieën hebben dus alles te maken met zelfstandig en zelfverantwoordelijk leren. De categorie Uitvoeren vertegenwoordigt het cognitief domein en heeft vooral te maken met zelfstandig werken.

De hoofdcategorieën (A - Plannen, B – Beslissingen nemen t.a.v. de uitvoering en C – Reguleren van de leertaak) zijn onderverdeeld in subcategorieën ofwel aspecten (in de middelste kolom). Die leiden uiteindelijk tot negen concrete vragen (in de rechter kolom) waarmee materiaal of situaties geanalyseerd kunnen worden.

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

Checklist uit *Levende Talen* 525, pag. 672

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	

Antwoorden in het linkerdeel van de schaal (bijvoorbeeld: de leerdoelen worden vrijwel geheel door de docent/de leergang bepaald) wijzen op docent/ leergangsturing, en dus (in het gunstigste geval) op zelfstandig werken. Antwoorden in het midden van de schaal wijzen op gedeelde sturing en zelfstandig leren; antwoorden in het rechterdeel op leerlingsturing en zelfverantwoordelijk leren.

Hoe pas je het geheel van vragen toe bij de analyse van onderwijsleermateriaal en -situaties?

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

Van zelfstandig leren is sprake als bovendien antwoorden op tenminste een aantal vragen uit hoofdcategorie A en C zich in het midden van de schaal bevinden.

Om van zelfverantwoordelijk leren te kunnen spreken is het nodig dat de antwoorden op vrijwel alle vragen in de hoofdcategorieën A, B en C zich in het rechtergedeelte van de schaal bevinden.

Voor voorbeelden van toepassing van onze checklist verwijzen we u naar ons vorige artikel (Bonset & Mulder, 1997).

Adviezenlijst

Vorig jaar kreeg ons instituut, de SLO, van de overheid en een aantal veldaanvragers de opdracht om voorbeeldlesmateriaal te ontwikkelen voor alle vakken in de basisvorming en de Tweede Fase, waarin het begrip *zelfstandig leren* zichtbaar werd gemaakt. Dit resulteerde in het project *Zelfstandig leren in de vakken van het voortgezet onderwijs*, dat geleid wordt door één van ons (Hetty Mulder) en waarbinnen de ander (Helge Bonset) materiaal heeft ontwikkeld voor het vak Nederlands.

Gekozen werd voor een opzet waarbij het lesmateriaal vooral ook de progressie van

zelfstandig werken naar zelfstandig leren duidelijk zou maken. Daarom werden per vak steeds twee voorbeelden ontwikkeld: in de basisvorming één voorbeeld in leerjaar 1 en één in leerjaar 3, in de Tweede Fase één voor begin 4-havo of 5-vwo en één voor eind 4-havo of 5-vwo. De bedoeling daarbij was dat het tweede voorbeeld meer of duidelijker kenmerken van zelfstandig leren vertoonde dan het eerste, en dat het eerste relatief meer in de sfeer van zelfstandig werken lag.

Onze checklist werd in het project gebruikt als hulpmiddel om het gemaakte materiaal te analyseren op zijn 'leren-leren-gehalte'. Maar al snel kwam de gedachte op dat alleen achteraf je werk analyseren en bijstellen geen efficiënte werkwijze is; beter kun je ervoor zorgen dat je materiaal op voorhand al een hoog leren-leren-gehalte heeft, door passende ontwerpmaatregelen te treffen. We maakten zo'n lijstje van passende ontwerpmaatregelen, en daarmee was de Adviezenlijst ontstaan.

De Adviezenlijst is een lijst met ontwerpadviezen aan onszelf als leerplanontwikkelaars, aan auteurs van leergangen en aan docenten. Leerplanontwikkelaars en auteurs kunnen met behulp van de adviezen materiaal ontwikkelen met een hoog leren-leren-gehalte; docenten kunnen met behulp ervan hun leergang of delen daarvan zo bewerken dat het leren-leren-gehalte van hun lessen omhoog gaat. Met de lijst is zoals gezegd ervaring opgedaan in ons eigen SLO-project, en op bescheiden schaal in scholingsbijeekkomsten met docenten. Op dit moment wordt de adviezenlijst ook gebruikt bij het ontwerpen van lesmateriaal voor het vmbo, dat binnenkort op de website Examen-gids vmbo geplaatst zal worden. Omdat wij denken dat nog meer ontwikkelaars en docenten hun voordeel zouden kunnen doen met de Adviezenlijst, presenteren we hem in dit artikel.

We formuleren ieder advies vanuit het perspectief van de docent, waarbij we er vanuit gaan dat ontwikkelaars eenvoudig de vertaal-

slag kunnen maken. Ieder advies relateren we ook aan de checklist, waarbij we uitleggen in welk opzicht het advies het leren-leren-gehalte van onderwijsleermateriaal verhoogt. Van een aantal adviezen geven we ook een voorbeeld, dat afkomstig is uit het gemaakte lesmateriaal voor de talen binnen het SLO-project *Zelfstandig leren*.

De eerste acht adviezen hebben betrekking op zelfstandig werken. De tweede acht hebben betrekking op zelfstandig leren en komen, zoals eerder aangegeven, in het tweede deel van dit artikel aan de orde.

1. Schat in of de leerlingen de teksten en opdrachten uit de leergang zelfstandig kunnen begrijpen, zonder

hulp van de docent. Zo niet, vul dan van tevoren het nodige aan, liefst niet via doceren maar via stencil of bord.

De nieuwe leergangen voor de Tweede Fase en de basisvorming mikken er allemaal op dat de leerlingen ze zelfstandig kunnen doorwerken. Maar het is natuurlijk de vraag in hoeverre dat ook gelukt is. Als docent doe je er dus goed aan waakzaam te zijn op dit punt: het gaat hier om een absolute *basisvoorwaarde* voor zelfstandig werken en leren.

2. *Als de leergang veel kleine brokstukken leerstof bevat, voeg wat bij elkaar hoort dan samen. Laat de leerlingen bijvoorbeeld de stof van 5 blokken, thema's of hoofdstukken over leesvaardigheid achter elkaar doen.*

Studiewijzer deel A

Vak	Frans
Docent	
Klas	
Thema	Leesstrategieën

Taken deel A	Wat leer je?	Werkvorm	Met wie?	Vorbereiding en benodigdheden	Wat moet je doen?
1	2	3	4	5	6
1	Wie-wat-waar-vragen	Eerst alleen (I) daarna samen (TW)	Partner naar keuze	Zie leerlingen materiaal taak 1 (zoek een partner, lees de aanwijzingen bij het logo 'instructie')	Voer de taken uit het leerlingenmateriaal eerst zelf uit, vergelijk dan met je partner, wordt het eens over antwoord en manier van werken, probeer te ontdekken hoe verschillen zijn ontstaan, beantwoord de controlevraag
2	Scannen *				
3	Voorspellen *				

*Dit is een gedeelte uit de studiewijzer; in totaal worden 7 leesstrategieën geoefend

Nogal wat leergangen bij de talen splitsen de leerstof op. De leergang bestaat dan uit blokken met een onderdeel leesvaardigheid, een onderdeel schrijfvaardigheid enzovoort. Binnen die onderdelen krijgen de leerlingen opdrachten waarmee ze in een of twee lesuren klaar zijn. Dat maakt het amper mogelijk om hen keuzes te laten maken t.a.v. de uitvoering van hun leertaak (categorie B uit de checklist). Een tijdsplanning maken is zinloos bij leerstof die één of twee lesuren beslaat; leeractiviteiten kiezen is ondoenlijk als er maar een paar kleine opdrachten in het paragraafje staan. Vandaar het bovenstaande advies aan docenten. Leergangauteurs raden we aan om ten behoeve van zelfstandig werken een meer modulaire opbouw

van hun leergang te overwegen (waarbij overigens wel recht gedaan moet blijven worden aan het cyclisch karakter van talen leren).

3. *Laat de leerlingen bij een grotere hoeveelheid samenhangende opdrachten (bijvoorbeeld ter grootte van 4 of 5 lesuren) zelf hun tijd indelen.*

Dit advies vooronderstelt dat advies 2 is uitgevoerd, of dat de leergang zelf al min of meer modulair is ingericht. Het advies slaat op de subcategorie Kiezen van de tijd (B, d) uit de checklist. Het is een geval van gedeelde sturing: de leerlingen mogen zelf hun tijd indelen, maar binnen de marges van de door de docent/de leergang gegeven 4 tot 5 lesuren. De vrijheid die ze krijgen en moeten benutten,

Hoeveel tijd kost het?		Wanneer moet het af?	Nakijken en controleren	Evaluatie en toetsing
Geschat	Werkelijk			
7		8	9	10
15 min.	(Hier invullen)	In overleg met de docent. Taak 1 t/m 7 in max. 4 lesuren	Eerst hele taak uitvoeren. Aan het eind controle bij de docent	Zit in deel B van het lesmateriaalpakket: daar moet je zelf een tekst en een geschikte aanpak kiezen en uitvoeren

is dus de vrijheid om zelfstandig een deadline te halen, waarbij ze soms even *freewheelen* en soms (vooral op het laatst) stevig doorpezen, net zoals dit gebeurt in het gewone (beroeps) leven.

De leerlingen kunnen de hulp krijgen van een studiewijzer, zoals in het volgende voorbeeld uit het materiaal *Savoir lire*, een lespakket zelfstandig leren voor Frans in havo/vwo 3.

4. Laat de leerlingen kiezen uit opdrachten, en laat ze verantwoorden waarom ze bepaalde opdrachten wel of niet kiezen. Als de stof het toelaat, geef ze dan ook keuzes t.a.v. de volgorde waarin ze de opdrachten uitvoeren.

Dit advies slaat op de subcategorie Kiezen van de activiteiten en hun volgorde (B, a) uit de checklist. In de praktijk kan het er als volgt uitzien:

- Kies uit de nu volgende tien opdrachten er vijf, en leg uit waarom je juist deze opdrachten kiest. Of:
- Maak nu een keuze uit de volgende opdrachten waarmee je de maximaal beschikbare tijd (anderhalf uur) niet overschrijdt. Leg uit waarom je juist deze opdrachten kiest.

Laten uitleggen waarom juist deze opdrachten worden gekozen is belangrijk, omdat dit de leerling ertoe brengt zich af te vragen wat hij al kan, en wat hij nog wil of moet leren.

Wat betreft de volgorde: de ervaring leert dat leeractiviteiten binnen het talenonderwijs vaak in een vaste, door docent/leergang bepaalde volgorde moeten verlopen als het gaat om de taalvaardigheidsvergroting. De opdrachten loodsen de leerlingen dan namelijk door de diverse opeenvolgende stadia van het lees-, schrijf-, spreek- of luisterproces, en/of vertonen een duidelijk opklimmende moeilijkheidsgraad. In die gevallen valt er voor leerlingen wat de volgorde van leeractiviteiten betreft niet veel te kiezen.

5. Geef de leerlingen enige vrijheid t.a.v. de plaats waar ze zelfstandig werken: behalve het klaslokaal:

de biblio- of mediatheek, een studienis of -ruimte, misschien zelfs (bij iemand) thuis.

Dit advies slaat op de subcategorie Kiezen van de plaats (B, c) en spreekt voor zich. Het gaat hier duidelijk om een beslissing op school- en dus ook docentniveau; leergangen zullen zich niet gauw wagen aan richtlijnen voor de plaats van uitvoering van opdrachten. Voor een school met gebrek aan ruimtes voor zelfstandig werken, en tegelijk strikte opvattingen over de aanwezigheid van leerlingen in het schoolgebouw tijdens de lestijden, zal dit advies overigens nauwelijks uitvoerbaar zijn. Aan tenminste één van beide factoren zal de school dan iets moeten doen.

6. Maak voorbeelduitwerkingen van opdrachten die zich daartoe lenen, zodat de leerlingen (uiteraard na gedane arbeid!) zelf hun werk kunnen controleren. Dit advies slaat op de subcategorie Toetsen (C, b) uit de checklist. Het is een geval van gedeelde sturing: de docent/de leergang heeft de kwaliteitsnorm vastgesteld voor het leerresultaat, de leerling mag zelf kijken of hij aan die norm heeft voldaan.

Het advies heeft betrekking op relatief gesloten opdrachten, omdat alleen daarbij dit type zelfcontrole mogelijk is. Denk bijvoorbeeld aan antwoorden op vragen en opdrachten bij teksten; voorbeeldbrieven en -verslagen.

Veel nieuwe leergangen bieden al voorbeelduitwerkingen aan in de docentenhandleiding.

7. Laat de leerlingen zich van tevoren zelf oriënteren op het werk dat ze moeten uitvoeren, aan de hand van de volgende vragen:

- Wat willen ze dat ik leer?
- Hoe willen ze dat ik dat leer?
- Moet ik alles doen, en per se in deze volgorde?
- Hoe merk ik straks of ik het ken of kan?
- Waar zou ik dit ooit voor kunnen gebruiken?
- Wat kan ik er dus zelf van leren?

Besteed hieraan een klassikale bespreking.

Dit advies slaat op de subcategorie Oriënteren op de leertaak (A, b). Het is weer een geval van

gedeelde sturing: de oriëntatievragen komen van de docent/de leergang, maar de leerlingen moeten het denkwerk doen. Wat van hen gevraagd wordt, is om een samenhangende verzameling opdrachten (vgl. advies 2) oriënterend door te lezen, thuis of in een lesuur voorafgaand aan de bewuste lessenserie, en van hun bevindingen aantekeningen te maken. Bij dit oriënterend doorlezen maken de leerlingen uiteraard gebruik van inhoudsopgaves, overzichten, samenvattingen enz. in de leergang of het lesmateriaal.

De leraar besteedt een klassikale bespreking aan de leerlingbevindingen, waarbij het van het grootste belang is dat hij alle serieus bedoelde antwoorden op de bewuste vragen serieus neemt. Van de leerlingen wordt hier namelijk in feite een metacognitieve activiteit gevraagd: hun eigen leerboek analyseren. Dat is moeilijk, en tegelijk een stap in de richting van zelfstandig leren; reden genoeg om er voorzichtig mee om te spreken.

8. Laat leerlingen in duo's of groepjes reflecteren op elkaars werk.

Dit advies slaat op de subcategorie *Evalueren* (C, b) uit de checklist. De leerlingen maken individueel de opdrachten, maar vergelijken en bediscussiëren hun resultaten in een duo of een groepje. De eerste feedback op het product komt zodoende bij de leerlingen te liggen; omdat de docent hierna nog wel wat puntjes op de i zal moeten zetten is er sprake van gedeelde sturing.

Het advies kan ook gerelateerd worden aan de subcategorie *Kiezen van de aanpak* (B, b), en dan speciaal het aspect 'verschillende leerroutes of oplossingswegen'. Dan moeten aan de leerlingen ook expliciet vragen gesteld worden als:

- Hoe heb je deze opdracht(en) aangepakt? Welke aanpakken heb je overwogen, welke heb je verworpen, welke heb je gekozen, en waarom? Of:

- Hoe ben je tot je antwoord/oplossing gekomen? Welke antwoorden/oplossingen heb je overwogen, welke heb je verworpen, welke heb je gekozen, en waarom?

Door de antwoorden op die vragen uit te wisselen merken de leerlingen dat er verschillende aanpakken en oplossingswegen voor opdrachten denkbaar zijn, die afgewogen kunnen worden. Uiteraard moeten de opdrachten zich wel lenen voor zulke vragen: ze moeten dus niet al te gesloten zijn en niet alleen een beroep doen op routines.

Alle tot dusver gegeven adviezen gaan ervan uit dat de leerlingen individueel werken aan relatief gesloten opdrachten. Dat is de in de praktijk nog meest gangbare vorm van zelfstandig werken, ook wat de nieuwe leergangen betreft. We willen met onze adviezen laten zien dat ook in die situatie mogelijkheden kunnen worden benut op het gebied van keuzes voor leerlingen. Omdat zelfstandig werken in onze checklist de "laagste" positie inneemt, onder zelfverantwoordelijk en zelfstandig leren, kan de indruk ontstaan dat wij zelfstandig werken geen onderwijsvernieuwing zouden vinden (zie bijvoorbeeld Daniels, 1997). Dit is geenszins het geval. Zelfstandig werken kenmerkt zich door een vergrote dosis eigen activiteit en minder docentafhankelijkheid bij de leerling, door de vergrote sturing die van het leermiddel uitgaat, en door de keuzemogelijkheden voor de leerling die benut kunnen worden. Dit alles achten we een grote stap vooruit vergeleken bij het klassikale doceer- en luisteronderwijs. Ook als de stap naar metacognitie, het kenmerk van zelfstandig leren, niet of nog niet wordt gezet, is er volgens ons al veel gewonnen: door de grotere activiteit en betrokkenheid van de leerlingen wordt er effectiever geleerd.

LITERATUUR

- Boekaerts, M., & Simons, P.R.-J. (1995). *Leren en instructie. Psychologie van de leerling en het leerproces*. Assen: Van Gorcum.
- Bonset, H., & Mulder, H. (1997). Leren leren in de nieuwe tweede fase. *Levende Talen*, 525, 670-678.
- Bonset, H., & Mulder, H. (1999). Zelfstandig leren in het talenonderwijs in Nederland. *Nova et Vetera*, 77(1-2), Themanummer Zelfstandig leren, 44-66. (Ook verschenen in *Vonk*, 29(2), Themanummer Zelfsturend-zelfstandig leren, deel 2, 7-24.
- Bonset, H., & Rijlaarsdam, G. (1996). Leren leren bij Nederlands in de tweede fase. *Moer*, 6, 278-290.
- Couzijn, M., & Rijlaarsdam, G. (1996). Leren leren bij Nederlands in de basisvorming. *Levende Talen*, 510, 301-306.
- Daniels, J. (1998). Leren leren volgens de checklist en de schaal van Bonset en Mulder. *Levende Talen*, 527, 77-78.
- Kaldewaij, J., Haenen, J., Wils, S., & Westhoff, G. (red.) (1996). *Leren leren in didactisch perspectief*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Molen, H. van der (1996). Zelfstandig leren - een poging tot begripsverheldering. In Stuurgroep Profiel tweede fase voortgezet onderwijs (red.), *Organisatie in het studiehuis* (pp. 118-131). 's-Gravenhage: Procesmanagement Voortgezet onderwijs.
- Nuy, M., & Van Vroonhoven, W. (1996). *Zelfstandig leren*. Houten: Schoolpers/Educatieve Partners/KPC.
- Parreren, C. F. van (1983). *Leren door handelen*. Apeldoorn: Van Walraven.
- Parreren, C.F. van (1988). *Ontwikkelen onderwijs*. Leuven/Amersfoort: Acco.
- Simons, P.R.-J., & Zuylen, J.J.G. (1995). *De didactiek van leren leren*. Tilburg: MesoConsult. (= Studiehuisreeks nummer 4).
- Vermunt, J.H.D.M. (1992). *Leerstijlen en sturen van leerprocessen in het hoger onderwijs*. Tilburg, dissertatie KUB.
- Westhoff, G. (1996). Zelfstandig leren en zelfstandig leren is vier. *Levende Talen* 510, 252-257.