

## Ed van Wijk:

### Zelfstandigheid op het Marianum

*Op de RKSG Marianum in Groenlo heeft men in 1995 de 'z'-tijd ingevoerd: een experiment om leerlingen meer zelfstandig te laten werken en leren.*

*Ed van Wijk beschrijft de invoering en de ervaringen na een jaar waarin leerlingen zelf hun tijd moesten indelen en zelf diagnostische toetsen afnamen. Zowel docenten als leerlingen zijn overwegend positief en inmiddels is de z-tijd uitgebreid tot de vierde en zesde klassen. Maar pas op voor de studiewijzer: de 'papierene collega'. En niet iedereen kan of wil samenwerken.*

*Docent tot leerling: Kun je me vertellen hoe ik van hier naar het station ga?*

*Leerling: Nee, dat weet ik geloof ik niet.*

*Docent: Vreemd, want 't is zo gemakkelijk: je gaat hier direct linksaf, bij het tweede verkeerslicht ga je...*

*(Vrij naar John Cleese.)*

Wat voor plannen onderwijsgevend Nederland ook aan het uitbroeden of uitvoeren is, ze hebben alle gemeen dat ze willen bereiken dat leerlingen op zijn minst zelfstandiger gaan werken en meer verantwoordelijkheid gaan dragen voor hun eigen leerproces. Daartoe lijkt het nodig andere werkverbanden tussen docent en leerling te creëren dan de klassikaal-frontale band. Die maakt het te gemakkelijk om in de docentenvalkuil terecht te komen: je gaat problemen beschrijven en oplossen die leerlingen niet (beseffen te) hebben...

#### Het kader

Vanaf vorig schooljaar bieden op de RKSG Marianum te Groenlo alle eindexamenvakken de leerlingen van vwo 5 (en vanaf dit

schooljaar ook die van vwo 6) circa 30 procent van hun leerstof zodanig aan, dat die door hen zelfstandig, individueel of groepsgewijs, kan worden doorgenomen. Wij spreken van 'taken', verstrekt via taakkaarten.

De taakkaarten zijn zo ontworpen, dat ze de docent dwingen tot nadenken over het doel van de leerstof en tot een verantwoorde schatting van de benodigde tijd.

De taken worden afgesloten met diverse soorten toetsen: proefwerk, verslag, artikel/opstel, mondelinge presentatie, debat. Via diagnostische toetsen lokken wij zelfbeoordeling uit – met wisselend succes.

In het rooster is deze aanpak zichtbaar doordat er elke dag, tussen 11.30 en 13.00 uur, zelfwerkzaamheidstijd (z-tijd) is voor de leerlingen van vwo 5 en 6. Deze tien lesuren wegen op tegen de zeven tot acht vervallen klassikale lessen. Tweemaal per week is er gelegenheid om docenten te raadplegen. Leerlingen kennen die momenten, zodat ze hun werkzaamheden zo kunnen plannen dat ze van die aanwezigheid gebruik kunnen maken. Overigens: de meeste problemen blijken in groepsoverleg opgelost te kunnen worden.

Het is aan de leerlingen uit te maken wanneer ze aan welke taken werken. Zowel degenen die veel afwisseling nodig hebben als degenen die het liefst een taak in zo min mogelijk zittingen afmaken, kunnen zo aan hun trekken komen.

Om goed zicht te houden op de ervaringen van leerlingen voerde de projectleiding wekelijks overleg met een afvaardiging van ongeveer acht leerlingen.

Dit z-systeem is in augustus 1995 op onze school ingevoerd op basis van voorstellen van onze Werkgroep Tweede Fase en in overleg met de betrokken docenten. We hebben onze eerste stappen richting studiehuis bewust gezet in vwo 5: die leerlingen leken ons qua leeftijd, leerjaar en studiehouding het meest geschikt van alle bovenbouwleerlingen. De uitgangspunten die we met elkaar afgesproken hebben, hielden onder andere in dat alle vakken zouden meedoen, dat het project het hele jaar zou duren en dat eventuele miskleunen niet voor rekening van de leerlingen zouden komen. Hoewel alle docenten deze uitgangspunten onderschre-

ven, verschilden ze onderling toch behoorlijk van mening over de mogelijkheden van leerlingen en/of henzelf om het z-project tot een succes te maken. Iedereen was er echter van overtuigd dat er iets moest gebeuren om de soms toch wel groot lijkende passiviteit van leerlingen-in-de-les te doorbreken.

Na het eerste z-jaar bleek het niet moeilijk onze uitgangspunten te handhaven. In vwo 5 is vorig schooljaar, zonder dat er gesleuteld is aan overgangsnormen, aantallen proefwerken, etcetera slechts een leerling blijven zitten. Veel docenten zijn in hun klassikale lessen opgeschoven in de richting van meer zelfstandig werken door leerlingen. Elk vak biedt mogelijkheden voor zelfstandige verwerking van minstens 30 procent van de leerstof. Geen enkel vak constateerde een vermindering van de hoeveelheid doorgenomen leerstof in vwo 5; bij enkele vakken bleek er zelfs meer stof 'behandeld' te zijn dat voorgaande jaren.

We hebben veel gehad aan het regelmatige overleg dat we met leerlingen gevoerd hebben over de koers die we als school uitgezet hebben met het z-systeem; ze maakten goed duidelijk waar (en soms ook: bij wie) de knelpunten zaten (opeenhoping van toetsen, schijnzelfstandigheid, onduidelijke opdrachten, concentratieproblemen van henzelf, problemen bij het vinden van momenten voor groepswerk, soms ook moeilijkheden bij de samenwerking binnen een groep).

Bij de voorlichting aan andere scholen over onze manier van werken schakelen we ook standaard leerlingen in; sommigen van hen draaien er hun hand niet voor om een zaal vol veertigers en vijftigers te vertellen welke kant het onderwijs op moet...

Dit schooljaar (1996-1997) hebben we ook het vierde leerjaar HAVO en vwo in de veranderingen betrokken. Elk vak heeft daar een blokkur in de week; dit biedt ruimte tot vergroting van de zelfwerkzaamheid in aanwezigheid van de docent. In de loop van dit schooljaar worden de opgedane ervaringen (zelfwerkzaamheid van de leerlingen in verschillende vormen) gebruikt bij de keuze op welke wijze de RKSG Marianum de Tweede Fase van het voortgezet onderwijs (definitief?, vast niet) gestalte gaat geven.

Het vervaardigen van studiewijzers heeft daarbij nog geen prioriteit, al zal het er wel een keer van komen. De reden is, dat wij vrezen dat het daarvoor nog te vroeg is. Zouden we op dit moment studiewijzers gaan maken, dan vervangen wij de frontale docent door een papieren collega – en zijn wij, denken we, te weinig bezig met pogingen de zelfstandigheid van leerlingen te vergroten. En dat kun je pas, als je docent en leerling meer inzicht hebben in eigen en andermans leerprocessen en zodra je meer vat hebt op vaardigheidsonderwijs. Aan die zaken werken wij, tussen de bedrijven door.

Veel studiewijzers die wij inmiddels onder ogen gehad hebben, bepalen nogal precies waar leerlingen mee bezig moeten zijn en wanneer – wat kort geleden de docent nog mondeling deed...

### Nederlands in vwo 5 en 6

Voor het vak Nederlands moeten de leerlingen in de z-tijd dit en vorig schooljaar:

- tweemaal een romananalyse plegen (romantische en naturalistische kenmerken opsporen) en het resultaat mondeling of schriftelijk presenteren;
- recensies over een gelezen boek analyseren en zelf een recensie schrijven;
- gedichten analyseren na bestudering van een toepasselijk begrippenapparaat;
- stijl- en spellingkwesties oplossen;
- argumentatietheorie bestuderen, een debat voorbereiden en houden en een betogend opstel schrijven.

In de twee wekelijkse contacturen worden onder andere delen van de literatuurgeschiedenis, opsteltheorie en samenvatting behandeld.

De leerlingen beschikken over de methode *Taalgoed* (deel 5v) en het door onze sectie vervaardigde 'Handboek Nederlands'; in dit laatste boek staan bijna 700 (letter- en taalkundige) begrippen omschreven, vergezeld van voorbeelden en verwijzingen naar overkoepelende begrippen. Ook de spellingleer en een beschrijving van zo'n vijftien vaardigheden, inclusief opdrachten, zijn erin opgenomen.

**ARGUMENTEREN & DEBATTEREN** Een van de taken houdt in: het voorbereiden en

TAAKKAART V5 / VAK: Nederlands

PERIODE: van 30 okt t/m 22 dec

LEERLING:

KLAS:

DOCENT:

<i>in te vullen door de docent</i>			
DOEL VAN DE TAAK:	1 Het leren kennen, herkennen, beoordelen en gebruiken van diverse soorten argumenten (STENCIL: ARGUMENTEREN) 2 Het (leren) voorbereiden en voeren van een debat (STENCIL: DEBATTEREN) 3 Het deelnemen aan een debat of het schrijven van een dialectisch opstel		
Werkvorm:		in groep van 2-4 ps.	
Te besteden tijd:	1: 4x75 min. = 300 min 2: 2x75 min. = 150 min 3: 2x75 min. = 150 min	Diagnostische toets (1) beschikbaar	
Toetsvorm:	1: individueel schrift. 2: n.v.t. 3: debatbeurt / opstel	Toets 1 : 24 nov Toets 3 : Debat / opstel: eind december	
Bijzonderheden:	n.v.t.		
<i>in te vullen door de leerling</i>			
Begonnen op:		Diagnostische toets gemaakt ja / nee	
Afgesloten op:		Datum diagn. toets	Resultaat diag. toets
Bestede tijd:	.... minuten		

## INHOUD VAN DE TAAK:

FASE 1: In groepjes nemen de leerlingen de cursus ARGUMENTEREN door: blz. 1-9; opdracht 1 t/m 11. Daarna maken ze de diagnostische toets op blz. 9-10.  
 Eind november volgt een individueel te maken toets - die een cijfer oplevert. Zie blz. 8 van het stencil ARGUMENTEREN, paragraaf 6.

FASE 2: Leerlingen nemen groepsgewijs het stencil DEBATTEREN door en maken de opdracht op bladzijde 6. Daarna krijgen de leerlingen per groepje van vier een informatiepakketje waaraan zij een debatstelling moeten ontlelen en mogelijke argumenten / tegenargumenten; deze (contra-) argumenten inventariseren en groeperen zij. Zelf bedachte of elders gevonden argumenten kunnen toegevoegd worden. Zij noteren hun bevindingen zodanig, dat die bruikbaar zijn voor medeleerlingen die dit informatiepakketje niet ontvangen hebben.

FASE 3: Een deel van de leerlingen houdt een debat over een door medeleerlingen voorbereid onderwerp; ze worden beoordeeld door een jury die bestaat uit degenen van wie ze het bewerkte onderwerp hebben ontvangen. Een ander deel van de leerlingen schrijft een dialectisch opstel op basis van door medeleerlingen verstrekte informatie. Dit opstel wordt ook beoordeeld door een leerlingjury.  
 Beoordelingsformulieren zijn bij je docent verkrijgbaar.

Afbeelding 1: Taakkaart argumenteren en debatteren

uitvoeren van een debat – na bestudering van enige argumentatietheorie. Het doel is, leerlingen weerbaarder te maken in discussies door hen te leren hoe je argumenten kunt gebruiken en bestrijden. De geschatte tijd voor de complete taak, dus inclusief debat of opstel, was tien klokuren (zie afbeelding 1).

De cursus argumenteren die eerst moest worden doorgenomen, bestaat uit zeven paragrafen:

- 1 Waarover wordt gediscussieerd en gedebatteerd?
- 2 Overtuigingskracht van gevoel en verstand: retorica en logica.
- 3 Soorten argumenten: het gebruiken, herkennen en aanvallen/weerleggen van diverse soorten argumenten en de te vermijden valkuilen.
- 4 Het opbouwen van een redenering.
- 5 Mondelinge en schriftelijke toepassingsmogelijkheden.
- 6 Wat je (dus) moet kennen en kunnen.
- 7 Diagnostische toets.

Halverwege het schooljaar debatteert circa de helft van de v5-leerlingen; de overigen schrijven een betogend opstel. In mei-juni wordt deze taak herhaald en worden de rollen verwisseld. De v6-leerlingen debatteren in het kader van het schoolonderzoek.

De debatten (en de opstellen) moeten de structuur hebben van een formeel debat tussen voor- en tegenstanders over een stelling ten aanzien van een beleidsvoorstel; bijvoorbeeld: *Om het drinken door jongeren te verminderen moet de verkoop van alcoholische dranken aan jongeren onder de 18 verboden worden.* (Zie ook Amos van Gelderen & Ron Oostdam, 1994). In vwo 4 is geoefend met debatjes tussen twee deelnemers.

Deze taak komt, zoals gezegd, tweemaal voor in het jaarprogramma. Wie de eerste keer ter afsluiting moest debatteren, schrijft de tweede keer een opstel, en andersom. Vorig jaar heeft de sectie (kranten)artikelen aangeboden voor de eerste debatronde, de tweede keer moesten de leerlingen zelf het onderwerp bepalen. De twee kranten (*Trouw* en *de Volkskrant*) waarop vwo 5 van de school een abonnement cadeau heeft gekregen, werden in deze periode letterlijk stukgelezen... Dit jaar (1996-1997) moeten alle leerlingen zelf de onderwerpen bepalen.

Qua organisatie liep deze taak gesmeerd: de leerlingen stelden zelf de groepen van vier samen en bepaalden zelf het moment voor de diagnostische toets en, in overleg met hun docent, het moment van hun debat – ergens in een z-uur. Het publiek werd gevormd door (minstens) vier andere leerlingen, die over het onderwerp een opstel moesten schrijven. Deze vier luisterden dan ook aandachtiger en reageerden meer dan gewoonlijk gebeurde bij debatten die voor de hele klas werden gehouden. Ook de debatdeelnemers gaven zich meer bloot en gingen meer op elkaars argumenten in dan wij ons konden herinneren van debatten onder de oude voorwaarden (in de les, hele klas als publiek).

Bij de nabespreking kwamen aan de orde:

- de voorbereiding op het debat (onder andere de informatieverwerking);
- de uitvoering: onder andere de kansen op tegenargumenten die men liet liggen, de valkuilen die men niet signaleerde, het taalgebruik dat gehanteerd werd (correctheid, duidelijkheid, overtuigingskracht).

**POËZIEANALYSE** Een andere taak voor leerlingen bestond uit het analyseren van gedichten. Ter voorbereiding moest, via het handboek, een aantal termen doorgenomen worden. Verder kregen de leerlingen een voorbeeldanalyse. Ook een diagnostische toets was onderdeel van deze taak. De taak werd afgesloten met een toets-voor-een-cijfer, die voor 80 procent 'vorm'vragen bevatte en voor 20 procent 'inhoudelijke'. Ook hier werkten leerlingen, behalve bij de toets, in groepjes.

### **Van kooi naar steppe**

**DE THEORIE** Een van de voornaamste oogmerken van het studiehuis en ook van de z-opzet van onze school is het gebruik maken en vergroten van het vermogen van leerlingen tot zelfstandig werken en zelfstandig leren. Essentieel daarbij is een zekere durf van de kant van de docent. Laat ik het, we zijn nu toch als neerlandici onder elkaar, allereerst eens in een vergelijking uitdrukken: de onderwijsontwikkelingen lijken op de ontwikkelingen die dierentuinen doormaken. Vroeger huisvestte de directeur zijn leeuwen in een

TAAKKAART V5 / VAK: NEDERLANDS (POËZIE-ANALYSE) PERIODE: van 8/1 t/m 16/2.

LEERLING:

KLAS:

DOCENT:

GROEPSLEDEN:

<i>in te vullen door de docent</i>			
DOEL VAN DE TAAK:	Je beheerst de theorie van prosodie en stijl zodanig dat je in staat bent een complete analyse van een gedicht te maken.		
WERKVORM:	individueel: n.v.t.	in groep van 3 à 4 personen	mengvorm: n.v.t.
TE BESTEDEN TIJD: 6 weken (= 6 x 75 min.): week 02 t/m 07		DIAGNOSTISCHE TOETS: beschikbaar	
TOETSVORM: individueel proefwerk		TOETSDATUM: VRIJDAG 1 MAART	GEWICHT TOETS: 2
BIJZONDERHEDEN:	Naast de methode (Taalgoed deel 5) is gebruik van het Handboek Nederlands noodzakelijk. Bijlage: uitwerking van het gedicht Thebe van Achterberg.		
<i>in te vullen door de leerling</i>			
Taak begonnen op:		Diagnostische toets gemaakt ja / nee	
Aan taak gewerkt op .. (z.o.z.)		Datum diagnostische toets	
Taak afgesloten op:		Resultaat diagnostische toets	
Bestede tijd: .... minuten		TOETSRESULTAAT:	

INHOUD VAN DE TAAK:	
OPDRACHT A: THEORIE (3 X 75 minuten)	
<p>1 Leer de theorie uit <i>Taalgoed Deel 5</i>, t.w. de §§ 1.9.2 en 3 (42-46), 2.9.2 (86-90), 3.9.2 (128-130), 4.9.2 (180-182), 5.9.1 en 2 (223-228). (N.B. De aan de theorie toegevoegde opdrachten kun je overslaan.)</p> <p>2 Op bovenstaande theorie is de afdeling <i>Poëzie-analyse</i> (Handboek blz. 202) gebaseerd. Alle daarin voorkomende termen moeten nu voorzien zijn van een goede omschrijving. Waar dat niet het geval is kun je je wenden tot het <i>Handboek Nederlands</i>.</p> <p>3 Bovendien moeten de Stijlfiguren en de Beeldspraak herhaald worden. Je kunt dat doen aan de hand van de aantekeningen van vorige jaren of m.b.v. het <i>Handboek Nederlands</i>. Het gaat daarbij om de volgende begrippen: 1. Stijlfiguren: inversie, opsomming, climax, anticlimax, retorische vraag, parallelisme, tautologie, pleonasme, hyperbool, understatement, eufemisme, litotes, antithese, paradox, contaminatie, ironie, sarcasme, cynisme, woordspeling.</p>	

Afbeelding 2: Taakkaart Poëzieanalyse (de afbeelding loopt door op de volgende pagina)

2. Beeldspraak: alle termen die genoemd worden in het schema op blz. 12 van het *Handboek Nederlands*.

- 4 Bestudeer ook de grondvorm van het sonnet en het rondeel (*Handboek Nederlands*).

#### OPDRACHT B: PRAKTIJK (3 x 75 minuten)

- 1 Bestudeer de voorbeelduitwerking van het gedicht *Thebe* van Gerrit Achterberg (Bijlage). Je vindt het gedicht op blz. 180 van *Taalgoed Deel 5*. Merk op dat een goede uitwerking consequent de onderdelen van de afdeling *Poëzie-analyse* volgt.
- 2 Maak nu zelf een complete uitwerking van het gedicht *Zeemans herfstlied* van J.J. Slauerhoff op blz. 224 van *Taalgoed Deel 5*. Volg daarbij ook nauwkeurig de stappen van de afdeling *Poëzie-analyse*.
- 3 Vraag, als je met de uitwerking klaar bent de voorbeelduitwerking van het gedicht op bij je leraar-begeleider om je analyse te controleren.

#### TOETS

Op een van tevoren bepaald tijdstip (les of studieles) wordt het geleerde getoetst in de vorm van een gedicht met vragen die gebaseerd zijn op de onderdelen van de afdeling *Poëzie-analyse*.

Pt-05-95

betrekkelijk kleine kooi: je kon ze van alle kanten bekijken, je wist precies wat ze deden, wat ze wanneer aten, etcetera. Het gedrag dat het beest vertoonde, leek echter hoe langer hoe minder op dat van het roofdier dat hij eigenlijk is. Nu leggen directeuren een bush aan, een savanne, steppe of wat voor natuurlijk lijkende omgeving dan ook. Het gevolg is, dat je de leeuwen niet constant meer ziet of weet wat ze doen – maar de beesten zijn wel meer leeuw dan vroeger.

Die kant moet het ook op met het studiehuis, de inrichting en de werkvormen moeten leergedrag uitlokken, tot activiteit inspireren, zorgen dat leerlingen zich de zaken eigen maken in plaats van ze tot zich te nemen.

**DE PRAKTIJK** Door de gekozen opzet van de taken *argumenteren en debatteren en poëzie-analyse* denkt de sectie Nederlands in vwo 5 iets van het voorgaande te hebben waargemaakt.

De theorie en de vragen en opdrachten uit de argumenteercursus moesten groepsgewijs

doorgenomen worden. Dit groepswerk dwingt leerlingen regelmatig in de rol van 'docent': iemand die iets uitlegt. En pas als je iets moet uitleggen aan anderen, begin je het zelf ook te snappen. Hoe gaat het immers in zo'n overleggende groep? Iemand doet een voorstel, en moet dat dan verdedigen tegenover kritiek en alternatieven. Het nadenken gebeurt meestal na het antwoord – maar wat is daar erg aan, als het in elk geval gebeurt? De manier waarop leerlingen tot een goed antwoord komen is nu eenmaal vaak trial-and-error, eerst roepen, dan nadenken. Als een leerling zijn docent raadpleegt (en zeker als dat in een klassikale les gebeurt), beantwoordt de docent de vraag, als hij nadenken van de kant van de leerling tenminste wil uitlokken, niet rechtstreeks, maar probeert door zelf vragen te stellen, leerlingen naar een goed antwoord te sturen – terwijl die leerling vooral (of vaak zelfs exclusief) uit is op het horen van de oplossing, en dus heel goed weet wanneer hij echt moet gaan luisteren naar zijn docent. Door hun manier

van werken in de groep is dat luisteren gegarandeerd: het regent oplossingen of op z'n minst suggesties, zoveel dat er wel nagedacht móet worden.

Toen ik vroeger gedichten klassikaal behandelde, probeerde ik natuurlijk wel (creatieve) reacties en antwoorden uit te lokken, maar veel leerlingen bleven toch vooral verbaasd over één docent die meer uit een gedicht kon halen dan – menselijkerwijs gesproken – tien dichters er in hadden kunnen leggen. Nu ze dit jaar groepsgewijs gedichten besproken hebben, kwamen er veel meer reacties en suggesties. Nog geen kwart ervan heb ik gehoord, maar is dat erg? Bespreking van gedichten moet niet de docent tevreden stellen, maar emoties en ideeën genereren.

### Plus- en minpunten

Leerlingen blijven, ook onder betere omstandigheden dan klassikale, bij een debat moeite hebben met met elkaar praten: tegen, door of na elkaar lukt nog steeds veel beter. Waar ze bij een sport als voetbal geen enkel probleem mee hebben: profiteren van kansen die een tegenstander weggeeft, lijken ze bij een debat soms niet eens na te streven.

Een ander moeilijk punt blijkt de analyse van het onderwerp waarover gedebatteerd wordt; niet altijd maakten de leerlingen een helder onderscheid tussen de vier aspecten van een kwestie (1: bestaan en ernst van het probleem, 2: noodzaak van nieuw beleid, 3: uitvoerbaarheid en effectiviteit van de voorgestelde maatregel, 4: de voordelen die de (eventuele) nadelen overtreffen). Dit onderdeel krijgt dit jaar meer aandacht – zeker in vwo 6, voordat de leerlingen gaan debatteren als onderdeel van het schoolonderzoek.

Ook de beoordeling door leerlingen veroorzaakte niet slechts blijdschap. De moeilijkheid bleek overigens meer te zitten in de motivering van de oordelen dan in het hebben ervan.

Het grootste pluspunt was wel, dat alle fasen van de hierboven beschreven taken door de leerlingen gemotiveerd werden uitgevoerd en zinnig bevonden. Dat opstelschrijvers bij het debat aanwezig konden zijn om het gehoorde (indien gewenst) te gebruiken bij hun voor-

bereiding op de schrijfpdracht, kwam de kwaliteit van hun opstellen beslist ten goede.

Uit de grote enquête die onder v5-leerlingen gehouden is, bleek duidelijk, dat de vergroting van vrijheid en verantwoordelijkheid door veel leerlingen als een winstpunt wordt gezien – en tegelijkertijd ook heel vervelend gevonden. Ook het meer (moeten) samenwerken riep gemengde reacties op.

Groot winstpunt is wel het bewuster omgaan met leertaken en leerprocessen: uit vragen van leerlingen blijkt dat. Docenten krijgen via de taken ook veel beter zicht op de belasting van leerlingen.

Door het niet-klassikale werkverband hebben docenten meer tijd en rust voor individuele hulp. Dit pleit er mijns inziens in elk geval voor, dat we bij de inrichting van het studiehuis moeten waken voor eenvormigheid. Bovendien moeten we aan leerlingen geen extreme verantwoordelijkheidseisen stellen.

### Overwegingen tot besluit

Wie bang is, dat de zelfwerkzaamheid van leerlingen vaak leidt tot een zekere oppervlakkigheid, heeft niet helemaal ongelijk. Leerlingen halen zelfstandig lang niet altijd het onderste uit de kan en af is af. Het is dus zaak te proberen de leerstof zo aan te bieden, dat diepgang wordt uitgelokt (maar hoe?). Twee kanttekeningen: een werkvorm of stofpresentatie die *alle* leerlingen geweldig motiveert, bestaat niet; en het 'oude', frontale systeem garandeerde ook beslist geen diepgang.

Veel leerlingen blijken het niet erg lang te pikken, als het groepswork op de schouders van een of twee groepsleden terecht komt. Zeker als er cijfers worden uitgedeeld, wint hun gevoel voor rechtvaardigheid het meestal van hun talent tot sociaal wenselijk gedrag. Enige aanvaringen op dit gebied zijn voor alle betrokkenen zeer leerzaam.

Een moeilijk punt is het bereiken (en controleren) van de fase die na zelfstandig werken hoort te komen: zelfstandig leren. Hoe krijg je leerlingen zover, dat ze verantwoord aller-

lei docentfuncties kunnen overnemen (motiveren, concentreren, strategiekeuze, verwerken, toetsen en bijstellen van het leerproces, etcetera). Het lijkt onvermijdelijk dat je de uitoefening van dergelijke functies eerst gaat belonen, totdat leerlingen ervaren dat het uitvoeren van deze functies zichzelf beloont in de vorm van betere cijfers, betere resultaten, efficiënter werken. Het nadenken over en vormgeven van dat proces begint nu bij ons een beetje op gang te komen: leerlingen praten wat meer dan voorheen met elkaar en met hun docent over een efficiënte aanpak van leertaken; docenten demonstreren de aanpak van de vak-man.

Hoe ver je op dit punt met jongvolwassenen kunt komen, is niet duidelijk. Wel lijkt het verstandig om de kans op frustratie niet al te groot te maken door al te hoge verwachtingen te koesteren. Wat daarbij helpt, is het observeren van het gedrag van volwassenen – die ook nogal eens meer gespitst zijn op resultaten en produkten dan op (nadenken over) de weg die daartoe leidt. Al is het maar omdat anderen van hen resultaten en produkten verwachten.

### Literatuur

Gelderen, Amos van, & Ron Oostdam, *Mondelinge taalvaardigheid Nederlands*. Bussum, Coutinho, 1994.

## Jo Tegels:

### Nederlands in het studiehuis

*Een aantal jaren geleden werd op het Jacobus College in Enschede in het kader van beleidsplanontwikkeling geanalyseerd hoe het onderwijsleerproces in een klas doorgaans verloopt. De conclusie van die analyse was, enigszins karikaturaal geformuleerd, dat een leraar van het Jacobus College nooit een leerling voor zich op de weg zag of hij liep hem wel te duwen. Of om een ander beeld te gebruiken: het was de leraar, die de kar trok, waarin de leerlingen comfortabel hadden plaatsgenomen. Om dit beeld te veranderen werd besloten in het schooljaar 1995/1996 op een van de lokaties te experimenteren met de invoering van het studiehuis in 4 HAVO. Jo Tegels is als docent Nederlands en corrector van de afdeling HAVO op deze lokatie nauw betrokken bij de uitvoering van het project. In dit artikel beschrijft hij zijn ervaringen met het vak Nederlands in het studiehuis.*

Tijdens de voorbereiding van het project studiehuis 4 HAVO werd een enquête gehouden onder de docenten over hun huidige manier van lesgeven en over de gewenste manier in de Tweede Fase. Vrijwel unaniem kwam naar voren, dat men veel minder instructie wilde geven en veel meer door de leerling zelf wilde laten doen. Ook bij de leerlingen werd via kringgesprekken gepolst hoe zij dachten over het huidige onderwijsstelsel en welke veranderingen en verbeteringen zij wensten. Hoewel ze over het huidige onderwijs niet ontevreden waren, vonden ze toch dat er door docenten te veel gepraat werd en dat zij veel meer zelf wilden doen.

Gezien de doelen die de Stuurgroep Tweede Fase geformuleerd had zou de nadruk in het studiehuis inderdaad moeten liggen op de vergroting van de zelfstandigheid van de leerling ten opzichte van zijn studie en het