

en is anders en actiever bij zijn vak betrokken. De leerling gaat door de begeleide studie zijn docent ook anders zien. Er komen andere omgangsvormen, omdat de leerling de hulp van de docent als noodzakelijk ervaart en hem ook als zodanig tegemoet treedt. De docent is geen boeman meer die straf geeft, als je je huiswerk niet gemaakt hebt.

Door de studiewijzer weet de leerling waar hij naar toewerkt en zal hij steeds meer de zelfstandigheid die hen geboden wordt, gaan invullen naar een eigen verantwoordelijkheid voor zijn studie op school. Dat hierdoor de ideale school geschapen is, wil ik hier niet beweren. Daarvoor zijn nog te veel oude 'verworvenheden' en menselijke zwakheden ingebouwd. Leerlingen leren vaak nog alleen voor proefwerken, raken in tijdnood door een verkeerde planning, gaan daardoor overschrijven van anderen en vul zelf maar verder in. Maar ondanks dat zijn we van mening, dat we een goede weg zijn ingeslagen en dat door een verdere ontwikkeling van vaardigheden bij leerling en docent een school mogelijk is, waarin beide zo optimaal mogelijk kunnen functioneren.

Helge Bonset & Gert Rijlaarsdam:

Leren leren bij Nederlands in de Tweede Fase

Leren leren, actief en zelfstandig leren, zelfstandig werken – het zijn begrippen die sterk in de belangstelling zijn geraakt sinds de Stuurgroep Tweede Fase voorstelde om de bovenbouw van HAVO en VWO te herscheppen in een 'studiehuis'. (Zie ook het interview met Clan Visser 't Hooft elders in dit nummer.)

In dit artikel willen Helge Bonset & Gert Rijlaarsdam de bewuste begrippen proberen te verhelderen, ten behoeve en binnen de context van het vak Nederlands. Het accent leggen ze daarbij op het begrip leren leren. Ze maken deze begripsbepaling vervolgens concreet aan de hand van een demonstratie.

Begripsbepaling

Wij zijn niet de eersten die op het idee zijn gekomen om de hierboven genoemde begrippen te verhelderen. Dat is al eerder geprobeerd, zowel vanuit de onderwijskundige hoek (Simons & Zuylen 1995, Nuy & Van Vroonhoven 1995, Van der Molen 1996) als vanuit de talenhoek (Couzijn & Rijlaarsdam 1996b, Westhoff 1996). De duidelijkste resultaten zijn wat ons betreft te vinden bij Simons & Zuylen en Westhoff. We geven ze hieronder gecombineerd in één schema weer.'

Zelfstandig werken	↔ handelende leerling
Zelfstandig leren	↔ leerbekwame leerling
Zelfverantwoordelijk leren	↔ autonome leerling
Simons & Zuylen 1995	Westhoff 1996

Afbeelding 1: Vormen van leren en typen van leerlingen

Bij *zelfstandig werken* bepaalt de docent en/of de auteur van het leermateriaal de taken en de manier waarop deze moeten worden uitgevoerd. De leerlingen voeren, gestuurd door de docent en/of de opdrachtformulering, zo zelfstandig mogelijk de taken uit. 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.

Bij *zelfstandig leren* probeert de docent en/of de auteur van het leermateriaal om het nemen van bepaalde leerbeslissingen uit te besteden aan de leerlingen. Leerlingen worden aanzet tot activiteiten niet alleen in het cognitieve domein van leertaken uitvoeren, maar ook in het metacognitieve domein van eigen leergedrag sturen.

Ze leren een persoonlijk repertoire aan leerhandelingen te ontwikkelen en daarop afgestemde leerbeslissingen te nemen. Dit laatste is, naast de vakspecifieke doelen, ook een expliciet doel van het gegeven onderwijs. Resultaat van dit onderwijs is idealiter wat Westhoff de *leerbekwame leerling* noemt.

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 rigoreuzere variant is dat de leerlingen volledig zelf bepalen wat en hoe zij leren; in dat geval hebben we te maken met een optimaal *autonome leerling*. Het laatste zal in de context van het voortgezet onderwijs, ook het toekomstige, niet gauw voorkomen; het eerste kan zich (gaan) voordoen bij het maken van (profiel)werkstukken en bepaalde praktijkopdrachten. We gaan op zelfverantwoordelijk leren in het kader van dit artikel niet verder in.

Spanningsrelatie

Tussen zelfstandig werken en zelfstandig leren bestaat een ambivalente relatie. Aan de ene kant verhoudt zelfstandig werken zich *voor-*

waardelijk tot zelfstandig leren. Wanneer leerlingen geen gelegenheid krijgen zelfstandig leertaken uit te voeren maar alleen hoeven te luisteren naar door de docent gepresenteerde informatie en instructie, is een basisvoorwaarde voor zelfstandig leren niet vervuld. Om zelfstandig te kunnen leren, hebben de leerlingen ruimte nodig waarin zij zelfstandig kunnen werken.

De andere kant van de medaille is een duidelijke *spanning* tussen zelfstandig werken en zelfstandig leren (Bimmel & Oostdam 1996, Van der Molen 1996, Couzijn & Rijlaarsdam 1996b). De laatstgenoemde auteurs beschrijven die spanningsrelatie als volgt:

'Zelfstandig leren is iets anders dan zelfstandig werken. Zelfstandig werken houdt dikwijls in dat de leerstof en leerroute zo duidelijk voorgestructureerd zijn dat leerlingen zonder hulp van buiten de leerstof en oefeningen kunnen doorwerken.

Maar werkelijk zelfstandig leren wil zeggen dat de leerling zelf zijn/haar leerwensen kent, zelf de leer- en oefenstof bewerkt en zelf de leerroute bepaalt en bijstelt.

'(...) Je zou zelfs kunnen zeggen dat zelfstandig werken het risico in zich draagt het zelfstandig leren te belemmeren, omdat de route voor zelfstandig werken dikwijls helemaal vastgesteld is buiten de lerende om: alle leerlingen ontvangen een studiewijzer die hun al het planwerk uit handen neemt.' (p. 302)

Samenvattend: een minimale invulling van zelfstandig werken (ruimte bieden) is basisvoorwaarde voor zelfstandig leren; een maximale invulling (de leeractiviteiten verregaand voorstructureren) zit het zelfstandig leren potentieel in de weg.

Dit is van belang voor de inrichting van het toekomstige studiehuis. Op dit moment zien we op veel scholen een praktijk ontstaan met een zwaar accent op zelfstandig werken, zonder dat de betrokkenen het verschil en de spanningsrelatie met zelfstandig leren lijken te zien. Het themanummer *Leren leren* van Levende Talen (juni 1996) bevat hiervan een paar voorbeelden. Een 'schoolvoorbeeld van zelfstandigheid' wordt gepresenteerd onder de kop: *Zelfstandigheid door strak rooster* (p. 330-331). De bewuste praktijkbeschrijving gaat alleen over zelfwerkzaamheid.

Een ander artikel wordt gepresenteerd als voorbeeld van het studiehuis, de kop luidt hier veelbelovend: *Leerlingen, leraren en de praktijk van leren leren* (p. 325-326). Maar ook deze interviews met leerlingen gaan alleen over vormen van zelfstandig werken. De leerling Alex typeert het studiehuis als volgt: 'Voor mij is het studiehuis positief. Je kunt zelf weten wat je met je tijd doet, zelf alles indelen en op de proefwerkweek moet je het gewoon af hebben. Aan jou is hoe je dat doet'.

Voor sommige scholen, leraren, leerlingen lijken zelfstandig werken en zelfstandig leren (en ook leren leren) ongeveer synoniem. Anderen zien wel degelijk verschil, maar vatten de relatie tussen zelfstandig werken en zelfstandig leren op als een stapsgewijze ontwikkeling of glijdende schaal. In die optiek is zelfstandig werken een noodzakelijke stap die voorafgaat aan en voorbereidt op zelfstandig leren. Dat dit maar een deel is van de waarheid, volgt uit wat we hierboven stelden: een zeer ver uitgewerkte voorstructurering van de zelfwerkzaamheid zit het zelfstandig leren potentieel in de weg. Scholen die hiervoor kiezen lopen naar onze mening, als het echte zelfstandig leren op de agenda komt, een grote kans het slachtoffer te worden van de wet op de remmende voorsprong.

Leren leren

Wat is nu: leren leren? Couzijn & Rijlaarsdam (1996b) omschrijven het als: het leren verwerven van leervaardigheden die nodig zijn voor zelfstandig leren². Om wat voor *leervaardigheden* gaat het dan? Couzijn & Rijlaarsdam noemen twee soorten. De eerste

soort zijn vaardigheden die nodig zijn voor een 'ideale leertaak-uitvoering' (zie afbeelding 2).

Deze vaardigheden vallen samen met de noodzakelijke stappen om een leertaak goed uit te voeren. In de vakdidactiek Nederlands heeft men voor dit type vaardigheden intussen oog gekregen (zie bijvoorbeeld Bonset e.a. 1995, p. 24 en Witte 1992, p. 158); schoolboeken Nederlands beperken zich tot op heden meestal tot aandacht voor de vaardigheden plannen en uitvoeren.

De tweede soort leervaardigheden zijn specifieke leervaardigheden die nodig zijn voor zelfstandig leren: memoriseren, analyseren, concretiseren, selecteren, relateren, structureren, generaliseren, toepassen en samenhang aanbrengen, en kritisch verwerken. Een aantal van deze leervaardigheden zijn nader uitgewerkt in afbeelding 3.

In het algemeen bieden schoolboeken, zeker de recentere, voor dit type leervaardigheden de leerlingen wel enige *leerhulp*. Voorbeelden van hoe ze dat doen staan aangegeven in de derde kolom van afbeelding 3.

Leerhulp

Naar dat begrip *leerhulp* willen we nu even nog wat verder kijken. Voor de invulling daarvan maakt het namelijk ook weer veel uit of we te maken hebben met zelfstandig werken dan wel met zelfstandig leren.

Voor zelfstandig werken kan de geboden leerhulp niet gauw te groot zijn. Hoe meer

Oriënteren	Stilstaan bij het via leeractiviteiten te bereiken doel; zich herinneren van vergelijkbare ervaringen.
Plannen	Specificeren van de volgorde waarin de verschillende deeltaken aangepakt moeten worden en/of van de strategie van elk van de taken.
Uitvoeren	Het uitvoeren van (leer)activiteiten.
Aandacht richten	Bewust kiezen voor het verwerken van een bepaalde input en het negeren van andere input.
Bewaken	Het in de gaten houden of het gestelde (leer)doel nog in zicht is en of de planning nog voldoet.
Evalueren	Beoordelen van het uitvoeringsproces op effectiviteit, efficiëntie en verloop ervan in het licht van de doelstellingen en de werkplanning.

Afbeelding 2: Vaardigheden ten behoeve van een ideale leertaakuitvoering

<i>Leervaardigheid</i>	<i>Omschrijving</i>	<i>Voorbeelden van leerhulp in schoolboeken</i>
Memoriseren	Veelvuldig, al dan niet letterlijk, herhalen van leerinhouden	Letterlijke herhalingen, herhalen in andere woorden. Letterlijk presenteren van definities
Concretiseren	Voorbeelden van algemene principes bedenken	Visualiseren. Voorbeelden geven.
Relateren	Overeenkomsten en verschillen binnen en tussen leerstofonderdelen aangeven. Idem tussen leerstof en voorkomen. Wat hoort bij wat?	Presenteren van: • het verband met het vorige hoofdstuk • overeenkomsten en verschillen • analogieën • het verband met het eigen leven, wereldkennis.
Generaliseren	Toepassen van de leerstof in andere contexten	Presenteren van generalisaties.
Toepassen en samenhang aanbrengen	Ander type probleem (generaliseren en differentiëren van toepassingsbereik van een regel), ander schoolvak, het 'gewone leven'.	Refereren aan andere vakken. Voorbeelden van toepassingen. Voorbeelden van praktijksituaties waarin kennis wordt gebruikt. Interpretaties van de actualiteit aan de hand van de leerstof.

Afbeelding 3: Leervaardigheden (naar: Miedema & Van Emmerik 1995)

de leerlingen zelf door kunnen werken en hoe minder zij een beroep op de leraar hoeven te doen, hoe beter het is. De aard van de leerhulp moet hier zijn: duidelijke aanwijzingen, voorbeelden, hints van de kant van het schoolboek, waar nodig aangevuld met studiewijzers van de kant van de leraar die de leerling organisatorisch door de taak of taken heen leiden.

Voor zelfstandig leren is de geboden leerhulp al gauw wel te groot. Hier moeten de leerlingen immers *leren* om de benodigde leervaardigheden te verwerven en toe te passen, en dat kan niet betekenen dat ze deze voortdurend allemaal op een presenteerblaadje krijgt aangereikt. Zij moeten regelmatig het een en ander zelf ontdekken, en dat geeft aan de leerhulp die hier nodig is ook een ander karakter dan bij zelfstandig werken.

De leerhulp moet er hier uit bestaan dat de leraar en/of het schoolboek de leerling ertoe aanzet zelf de noodzakelijke leerhulp te construeren.

Demonstratie

Het bovenstaande klinkt zonder twijfel buitengewoon abstract. Daarom willen we het concretiseren via een demonstratie aan de hand van bestaand schoolboekmateriaal. We kozen twee schoolboeken uit: een boek dat veel aangeschaft wordt en al lang meegaat (*Taaldaden*) en een schoolboek dat vrij nieuw is, en dat geschreven is voor de nieuwe eindexamens (die toen het boek uitkwam gepland waren in 1996!): *De Rode Draad*. Omdat dit laatste boek alleen voor HAVO-leerlingen bedoeld is, beperken we ons bij *Taaldaden* ook tot de HAVO-editie.

Uit deze schoolboeken kozen we één overzichtelijke deeltaak: het benoemen en aanwijzen van verschillende soorten alineaverbanden in teksten. Een demonstratie aan de hand van een grotere, vollediger taak zou te veel uitleg en daarmee ruimte in dit nummer hebben gevergd.

We gaan ten aanzien van alineaverbanden

voor zowel *Taaldaden* als *De Rode Draad* na wat er zou moeten gebeuren om de bewuste taak optimaal geschikt te maken voor zelfstandig werken, respectievelijk zelfstandig leren. Naast de concretisering van onze begripsbepaling hebben we met deze demonstratie nog een nevendoeel: leraren en auteurs op ideeën brengen voor aanpassing van bestaand materiaal en productie van nieuw materiaal in de geest van zelfstandig leren en leren leren. Daarbij beseffen we dat er nog veel andere uitwerkingen daarvan mogelijk zijn dan degene die wij hebben gekozen.

De demonstratie voor *Taaldaden* is van de hand van Helge Bonset, die voor *De Rode Draad* van Gert Rijlaarsdam.

Bij zelfstandig werken maakt, zoals we zagen, de leraar de leerhulp voorzover het boek die niet biedt, en geeft die aan de leerlingen.

Bij zelfstandig *leren* stimuleert de leraar de leerlingen om de benodigde leerhulp zelf te construeren. De vragen die de leraar in het geval van zelfstandig werken al voor de leerling gesteld en beantwoord heeft in een werkwijzer, moeten nu grotendeels door de leerlingen zelf gesteld en beantwoord worden.

Er zijn vele manieren waarop de leraar de leerlingen daartoe kan aanzetten. Wij kwamen tijdens onze analyse van de stof die we wilden bewerken, tot de volgende set van vijf vragen die leerlingen zich zouden moeten leren stellen:

- 1 *Wat willen ze dat ik leer (in dit hoofdstuk)?*
- 2 *Hoe willen ze dat ik dit leer?*
- 3 *Welke routes? Moet ik alles doen of kan het met minder? Kan ik wat extra's doen, indien nodig?*
- 4 *Hoe merk ik dat ik het ken/kan?*
- 5 *Kom ik dit nog vaker tegen? Kan ik het geleerde ergens anders gebruiken? (in het boek, erbuiten?)*

Zelfstandig werken met *Taaldaden*

Taaldaden biedt in zijn leerstof over alineaverbanden (p. 48-82) bij elk verband het volgende:

- 1 een omschrijving van het soort verband (opsommend/tegenstellend; uitleggend; oorzaak of reden angevend; argumenterend; samenvattend), aan de hand van voorbeelden en kleine demonstraties;
- 2 een opsomming van de signaalwoorden (en

eventueel signaalzinnen) die bij het bewuste verband aan de orde zijn;

- 3 oefeningen waarbij het bewuste verband opgespoord en aangewezen moet worden in teksten, aan de hand van tekstafhankelijke vragen en opdrachten. Soms wordt afgesloten met een toepassing op het gebied van schrijven of spreken.

De specifieke leervaardigheden (vgl. afbeelding 3 hiervoor) waarop het grootste beroep wordt gedaan, zijn concretiseren, relateren, toepassen en generaliseren. Voor al deze leervaardigheden biedt *Taaldaden* een redelijk grote mate van leerhulp; het is in dit opzicht zonder meer geschikt voor zelfstandig werken.

Dat ligt wat genuanceerder als het gaat om de vaardigheden die nodig zijn voor een goede leertaak-uitvoering (vgl. afbeelding 2 hiervoor). *Taaldaden* is een wat encyclopedisch taalbeheersingsboek dat de lezer gidst door de wondere wereld van (bijvoorbeeld) de alineaverbanden. Het is weinig een leerboek, waarin de lezer wordt aangesproken als lerende die aan bepaalde teksten *handelingen* moet leren verrichten. Dat maakt aanvulling op dit punt noodzakelijk, naast natuurlijk de organisatorische aanvullingen die zelfstandig werken met zich meebrengt.

Aan de hand van een *werkwijzer* zouden wij de bewuste stof uit *Taaldaden* op tenminste de volgende punten aanvullen:

- hoe lang de periode duurt dat er aan deze stof gewerkt wordt, en hoeveel tijd ongeveer besteed moet/mag worden aan elke paragraaf (*plannen*);
- hoe de aanpak van de taken er in grote lijnen uit moet zien (we gaan hierop inhoudelijk nader in bij zelfstandig leren met *Taaldaden*) (*oriënteren*);
- hoe de zelfcontrole plaats gaat vinden (Als er gewerkt wordt met antwoordbladen: hoe komen de leerlingen daaraan en hoe en wanneer moeten/mogen zij ze gebruiken? Als er gewerkt wordt met klassikale besprekementen: wanneer zijn die en wat wordt er dan van iedereen tenminste verwacht?) (*bewaken*);
- hoe een eventuele eindtoets over alineaverbanden er uit zal zien en wanneer hij plaats zal vinden (*evalueren*);
- welke begeleiding er is in de bewuste periode van de kant van de leraar.

Daarnaast zou een werkwijzer kunnen ingaan op de volgende punten:

- Als gekozen wordt voor differentiatie: welke oefeningen (per paragraaf) zijn basis- en welke extra-stof?
- Als gekozen wordt voor samenwerking: in welke mate en op welke manier mag of moet dat? (Bijvoorbeeld: iedere leerling maakt zijn oefeningen apart en mag daarna vergelijken met één medeleerling, of – het andere uiterste – leerlingen moeten alle oefeningen maken in groepjes, waarbij één uit het groepje het groepsresultaat noteert.)

Zelfstandig leren met *Taaldaden*

1 WAT WILLEN ZE DAT IK LEER? *Wat* de leerling moet leren in het geval van *Taaldaden* is in grote lijnen:

- dat er verschillende verbanden bestaan tussen alinea's;
- dat die te herkennen zijn aan signalen (woorden, soms zinnen).

Als de leerlingen de aankondiging van de verschillende te behandelen verbanden (p. 48) op het spoor komen en goed lezen, en vervolgens op zoek gaan naar het aldaar aangekondigde overzicht (p. 81), dan moeten zij redelijkerwijs achter het antwoord op vraag 1 kunnen komen. Wat ze hiervoor nodig hebben is enige vaardigheid in op de juiste momenten oriënterend, intensief en zoekend lezen.

2 HOE WILLEN 'ZE' DAT IK DIT LEER?

- 'Ze' willen dat de leerlingen eerst een stukje theorie studierend lezen, dat zij deze theorie vervolgens toepassen door in gegeven oefenteksten (die zij ook eerst weer grondig moeten lezen) de behandelde alineaverbanden te herkennen en aan te wijzen, en dat zij (soms) de theorie daarna toepassen door in geschreven of gesproken teksten de bewuste alineaverbanden zelf te construeren.
- Bij tijd en wijle moet de leerling ook nog andere dingen doen, zoals verbanden leggen met stof uit vorige paragrafen of hoofdstukken, voor bepaalde zaken verklaringen zoeken (de opdrachten 'met stip'), of een en ander toepassen op een ander vak (p. 60).

Volgens ons kan een leerling niet geheel zelfstandig op het antwoord op deze vraag 2

komen: *Taaldaden* expliciteert zijn (leerpsychologisch deductieve) aanpak niet. De leraar zal hier dus de leerlingen op weg moeten helpen. We noemen twee mogelijkheden hiervoor:

- De leraar laat de leerlingen individueel het eerste deel van de eerste paragraaf maken. Daarna houdt hij een tussentijds klasgesprek over de vraag: hoe willen ze kennelijk dat je dit leert? (Mogelijke sophisticated uitbreiding: hoe zou dat ook anders kunnen?)
- De leraar laat de leerlingen in twee- of drietallen werken aan de oefeningen: een voert de oefening uit, de ander(en) observeert en beschrijft de wijze waarop de oefening is uitgevoerd (zie voor de effecten van observeren in plaats van zelf de oefeningen maken Couzijn 1995, Couzijn & Rijlaarsdam 1996a). Uiteraard wordt regelmatig van rol gewisseld. Als de leraar het nodig vindt, kan hij een tussentijds klasgesprek houden als beschreven onder de eerste suggestie).

3 WELKE ROUTES KAN/MOET IK VOLGEN?

- Een snelle blik is genoeg om te zien dat elke paragraaf een ander alineaverband behandelt. Geen paragrafen overslaan dus.
- De volgorde van de paragrafen wijzigen is ook niet slim: in oefeningen wordt regelmatig teruggegrepen op stof uit vorige paragrafen.
- Binnen de paragrafen moet soms met twee verschillende teksten in grote lijnen hetzelfde worden gedaan (bijvoorbeeld p. 54-55). Als de leerlingen de mogelijkheid hebben tot zelfcontrole (zie hiervoor verder vraag 4), zouden zij na een tekst met oefeningen gedaan te hebben, kunnen concluderen dat ze het snappen en dat het dus zo genoeg is.
- *Taaldaden* bevat opdrachten met stip; in het leerlingenboek wordt niet uitgelegd wat de bedoeling daarvan is. Leerlingen die dit opmerken, zouden kunnen overwegen of ze de bewuste opdrachten kunnen laten vallen: zijn ze misschien alleen als extra-stof bedoeld voor hele goede leerlingen, of voor als er tijd over is?

Leerlingen zullen geneigd zijn (evenals veel leraren overigens) om het schoolboek van voor naar achter door te werken en daarbij niets over te slaan. *Taaldaden* zelf geeft geen aanleiding tot een andere handelwijze. De leraar moet hier dus de leerlingen op het idee

6.2

Het uitleggend verband

Iedereen kent uit schoolboeken wel alinea's waarin voorafgaande theorie met een voorbeeld wordt verduidelijkt. Ook dit boek bevat er veel toepassingen van. Het verband tussen de alinea met de theorie en de alinea met het voorbeeld noemen we *uitleggend*.

alinea 1:

Een van de bekendste historische wetten is de wet van de remmen-de voorsprong: de eersten lopen na enige tijd achter bij de lateren die profiteren van intussen ontwikkelde verbeteringen.

alinea 2:

Het plaatsje Aardenburg in Zeeuws-Vlaanderen vormt hier een voorbeeld van: het had in de jaren vijftig als eerste in de streek een zwembad, waarop de bewoners erg trots waren... tot omliggende dorpen later een verwarmd zwembad kregen.

Signalen

Signaalwoorden zijn *bijvoorbeeld, ter illustratie, neem*, enzovoort. Let verder op overgangen van abstract naar concreet, van theorie naar praktijk, van algemeen naar bijzonder geval. Aankondigingen en terugblikken zijn bij dit verband zeldzaam.



Afbeelding 4: De omschrijving van het uitleggend verband in Taaldaden

brengen dat ze zelfstandig een leerroute door *Taaldaden* kunnen bepalen. Een manier is om de leerlingen te vragen bij het maken van een planning een *keuze* te maken uit de oefeningen en die keuze te verantwoorden. Minstens een paar van bovenstaande zaken zullen ze dan zelf op het spoor komen.

4 HOE MERK IK DAT IK HET KAN? Drie subvragen kunnen de leerling helpen om een antwoord te krijgen op deze vraag:

- Staan er *zelftests* in de bewuste paragraaf of het hoofdstuk? Dit is bij *Taaldaden* niet het geval.
- Zo niet, kan ik zulke zelftests dan zelf maken, door bijvoorbeeld een afsluitende oefening te bewerken tot zelftest? Soms biedt een schoolboek daartoe wel een mogelijkheid; bij deze stof uit *Taaldaden* is dat naar onze mening echter niet het geval.
- Zijn er andere manieren waarop ik kan merken dat ik de stof begrijp en beheers? Een daarvan is dat leerlingen merken dat ze redelijk vlot en zeker door de oefeningen heen gaan; een andere (in het geval van samenwerking) dat ze merken dat ze een gewaardeerde bijdrage leveren aan de totstandkoming van het groepsantwoord. Absolute zekerheid biedt dit laatste natuurlijk niet; daarom blijft, ook in het geval van zelfstandig leren, de leerling uiteindelijk aangewezen op door de leraar gemaakte antwoordbladen, of op individuele of klassikale feedback van de leraar. De leraar kan hiervoor putten uit het docentenboek bij *Taaldaden*, dat wel antwoorden bevat. (Een idee is misschien ook om leerlingen te leren – bijvoorbeeld via de openbare bibliotheek – docentenboeken te raadplegen.)

5 KOMT DE STOF NOG ERGENS TERUG?

- Pagina 48 van *Taaldaden* geeft aan dat de stof met betrekking tot alineaverbanden ook een rol zal blijken te spelen in verbanden tussen zinnen, en in de behandeling van problemen die de onervaren schrijver heeft met alinea's.
- Al eerder heeft pagina 45 aangekondigd dat alle theorie over de opbouw van de tekst aan het eind van afdeling 2 zal worden samengevat in de vorm van richtlijnen voor een zakelijk opstel en een mondelinge voordracht. (En inderdaad bevatten p. 120, 124-

126 en 130-131 daarbij duidelijke verwijzingen naar alineaverbanden.)

- Misschien brengt dit laatste de leerlingen ook op de vraag wat zij voor zijn examen nu precies hebben aan de stof over alineaverbanden. Die zullen ze zelf moeten beantwoorden, want *Taaldaden* expliciteert dit niet nader. In de inhoudsopgave vinden de leerlingen een hoofdstuk *Gerichte examentraining*. Wanneer ze dit doorvlooien, vinden ze (minuscule) verwijzingen naar alineaverbanden op de pagina's 239, 241 en 277. Kennelijk is de urgentie van de stof voor het examen niet al te groot.
- Over wat de leerling bij andere schoolvakken dan wel in het buiten- of naschoolse leven zou kunnen hebben aan de stof over alineaverbanden (en in het algemeen over de opbouw van de tekst) laat *Taaldaden* zich in het geheel niet uit.

Voor de eerste twee hierboven genoemde punten hoeft de leerling in principe niet meer te ontdekken dan de verwijzingen naar andere paragrafen en hoofdstukken. We zagen dat *Taaldaden* die biedt, al vereist de verwijzing op pagina 45 wel een zeer hoge leesvaardigheid.

Voor het derde punt kan de leraar de leerling vragen zelf op zoek te gaan naar de relevantie van de stof voor het examen, met eventueel een hint naar de inhoudsopgave. Dit vereist van de leerling zoekend lezen: eerst in de inhoudsopgave, dan in het hoofdstuk over examentraining.

Voor het laatste punt kan de leraar de leerlingen vragen wat ze aan de bewuste stof zou kunnen hebben: binnen, buiten en na school. Hij kan hen zelf laten ontdekken dat het boek daar niets over zegt; hij kan de leerling deze informatie ook meteen geven en hem vervolgens vragen het boek aan te vullen door zelf wat ideeën op te schrijven over de relevantie van deze stof. Die ideeën worden dan besproken in een klasgesprek, of in twee- of drietallen.

Zelfstandig werken met *De Rode Draad*

Module 4, waarin de alineaverbanden aan de orde komen, heet *Ontwerpers* en is gericht op het trainen van schrijfvaardigheid. De module beslaat 18 pagina's, onderverdeeld in zeven



Foto: Chris van Houts

paragrafen. De opdrachten zijn doorgenummerd van 1 tot 26. We hebben in dit hoofdstuk twee oefenroutes onderscheiden: de route van de geleide oefeningen en de route van de open opdrachten. Leerlingen krijgen vaak de gelegenheid eerst de leerstof te oefenen met gegeven tekstmateriaal, en daarna oefenen ze de vaardigheid in materiaal dat zij zelf produceren. *De Rode Draad* toont deze structuur niet met uiterlijke signalen.

De module kent een opbouw in drie fasen. De eerste twee paragrafen vormen een motivationele en inhoudelijke basis, dan volgen vijf paragrafen waarin per leerstofelement (cluster van elementen) geoefend wordt, en ten slotte worden in de laatste opdracht alle geoefende stappen gezet (het ontwerpen en schrijven van een betoog). De module wordt afgesloten met een overzicht: 'Wat heb je in deze module geleerd?'

Dit hoofdstuk uit *De Rode Draad* leent zich goed voor een lessenserie waarin leerlingen zelfstandig werken. Het hoofdstuk is voldoende zelfdragend: leerlingen hebben de beschikking over al het materiaal dat zij nodig

hebben, de instructieteksten en de opdrachten zijn meestal helder genoeg geformuleerd, dus leerlingen van 4 HAVO moeten een heel eind kunnen komen. We geven enkele mogelijkheden voor aanvullingen door de docent. Elke bewerking kan opgenomen worden in een werkwijzer. Werkwijzers kunnen sterk verschillen, afhankelijk van wat de docent met de werkwijzer wil bereiken en wat de leerlingen aankunnen.

- De minst ingewikkelde manier is leerlingen op te dragen het hoofdstuk door te werken in de volgende zes lesuren. Aan het eind van het zesde lesuur moeten leerlingen een map (schrijfdossier) inleveren waarin alle oefeningen staan. Eventueel kan de laatste opdracht eruit gelaten worden om als toetsopdracht te gebruiken. Deze tijdslimiet zet aan tot *plannen* door de leerling.
- De docent kan aan het hoofdstuk een planning toevoegen, bijvoorbeeld inhoudend dat sommige oefeningen in lestijd gemaakt moeten worden of in lestijd besproken. Welke oefeningen moeten op een bepaald lesuur aan de orde komen voor een gemeenschappelijke bespreking? Bijvoorbeeld: opdracht 2, 3, en

verder alle geleide opdrachten. Deze werkwijzer zet leerlingen aan tot een specifiekere *planning*.

- Een weinig ingrijpende toevoeging is de leerling te vragen zelf een planning te maken (dat kost ongeveer een lesuur, want dan moet de leerling het hele hoofdstuk eerst goed doorlezen, en eigenlijk ook de structuur begrijpen). De opdracht voor een planning kan heel open zijn ('plan de stof in 10 uur, waarvan 5 contacturen') en kan nadere specificaties bevatten (bijvoorbeeld over de oefeningen die in een bepaald uur in contacttijd aan de orde moeten komen). Deze werkwijzer biedt de leerlingen gelegenheid tot *leren plannen* en *oriënteren*.
- Of een planning gegeven wordt dan wel door leerlingen opgesteld, leerlingen moeten leren plannen bij te stellen. Halverwege de lessenserie moeten leerlingen dan in de gelegenheid zijn daartoe. Deze bijstellingsfase kan expliciet in de werkwijzer worden opgenomen: 'neem in de planning op welk moment je de planning bij wilt stellen' (*plannen* en *planning bewaken*).
- De docent kan de verschillende routes beschrijven: eerst de geleide oefenvormen achter elkaar, of steeds afwisselend geleid en eigen produktie. De keuze is aan de plannende leerling. Deze keuze biedt de leerling gelegenheid tot *oriënteren*.
- Hieraan de opdracht toevoegen dat de leerling de keuze maakt, verantwoordt en op de gemaakte keuze terugkomt (evalueert, reflecteert) betekent een voorzichtige stap in de richting van zelfstandig leren.

Merk op dat deze toevoegingen alleen de vraag 'Welke routes?' tot onderwerp van leren maken, naast het leren plannen van het eigen werk. Daarom vinden wij dat al deze toevoegingen door de docent het zelfstandig werken betreffen, en niet het zelfstandig leren. Leren wordt object van onderwijs in de volgende serie toevoegingen.

Zelfstandig leren met *De Rode Draad*

I WAT WILLEN ZE DAT IK LEER? Als u deze vraag aan leerlingen stelt, zullen zonder veel hulp tot antwoorden kunnen komen. Aan het eind van de module vinden ze een overzicht van de leerstof. Het doorlezen van de aanhef van de module en de eerste alinea van de

module zal leerlingen steunen in hun analyse.

Een verdieping van deze vraag wordt bereikt met de volgende hulpvragen:

- welke onderdelen uit de lijst van de leerelementen komen terug in de aanhef en de introductie?
 - noteer in het overzicht achter elk leerelement in welke paragraaf het wordt behandeld.
- Deze 'check' op de leerstoflijst is een belangrijke stap, omdat zo duidelijk wordt op welke paragrafen de nadruk ligt, en welke paragrafen kennelijk extra-stof bevatten die niet tot de kern behoort.

2 HOE WILLEN 'ZE' DAT IK DIT LEER? Deze vraag is het moeilijkst van de vijf. Als u op deze vraag ingaat, raakt u de diepste kern van zelfstandig leren: hier komen de leervaardigheden expliciet aan bod, en hier vindt de overgang naar zelfverantwoordelijk leren plaats. De leerlingen worden hier geplaatst in de rol van didacticus; zij moeten de structuur van het schoolboek doorgronden. Dat gaat ver, maar is niet onmogelijk. In feite bieden de vragen 3 en 4 hulp voor het zoeken naar antwoorden op vraag 2. We komen daarom op deze vraag uitgebreider terug in de paragraaf 'Extra sophisticated leren leren'.

De Rode Draad expliciteert de leerlijn niet. Gezien de volgorde van oefeningen lijkt het idee te zijn dat je leert een tekst te schrijven door verschillende stappen te zetten, die ieder apart geoefend worden. De oefeningen bouwen op elkaar voort, zodat op die manier er een relatie blijft bestaan tussen de verschillende stappen. Geleidelijk aan ontstaat zo een tekst. Daarna oefenen de leerlingen deze stappen zonder leerhulpen in een slotopdracht om een tekst te schrijven. Leerpsychologisch gezien is dit de benadering van geleide, cumulatieve oefening: als een leerling de oefeningen zorgvuldig maakt, kan er weinig misgaan. Kenmerk van een schoolboek dat op die leest is geschoeid, is dat de oefeningen onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn: een oefening overslaan kan niet, want juist in het volgen van de voorgeschreven oefeningen is de veiligheid meegebakken.

'Ze' willen dus dat ik de uitgestippelde route volg en elke oefening maak, daarover commentaar krijg (van de docent?) en dan de volgende oefening maak.

26. Tot slot een opdracht die je helemaal mag uitwerken.

Tot 1970 was een bioscoopje pikken een vorm van uitgaan.

Daarmee was de film toch iets apart. Nu er in bijna elke huiskamer een video staat, kunnen veel films door het gezin thuis bekeken worden als er geen leuk tv-programma is. Daarmee is de tijd dat men leest helemaal verdwenen. Gaat de videofilm het boek helemaal verdringen?

Ook is het nu mogelijk om 'klassieke' films nog eens te zien. Je hoeft niet meer te wachten

totdat een of ander filmhuis in de oude film-trommel gaat kijken. En de klassieke films zijn toch ook een soort cultuurbezit. Mag je straks voor je eindexamen een filmlijst indienen in plaats van een literatuurlijst?

Aan de andere kant worden films gebruikt om boeken te promoten. De Nederlandse Onderwijs Televisie heeft een paar keer het programma 'Boek in beeld' gebracht. Daarin worden boeken besproken, en dat kan alleen als er van die boeken video-opnamen bestaan!

Schrijf een betoog waarin je op deze problematiek ingaat.

Afbeelding 5: Een oefening die als zelftest gebruikt kan worden

3 WELKE ROUTES KAN/MOET IK VOLGEN?

Uit de antwoorden op vraag 1 zal blijken dat niet alle paragrafen terugkomen in de leerstoflijst. De paragraaf Introductie bijvoorbeeld komt zeker niet in de analyse voor. Voor de hand ligt dan, als leerlingen gevraagd wordt een planning op te stellen, die paragraaf te laten vallen. De docent kan ervoor kiezen leerlingen die keuze te laten verantwoordwoorden, zodat leerlingen de paragraaf Introductie toch doorlezen. Dat levert wel wat op, want de paragraaf bevat drie in zeker opzicht niet onbelangrijke oefeningen. De hulpvraag is dan: komt wat in deze oefeningen aan de orde komt terug in de rest van de module en helpen deze oefeningen me de rest beter te doen, ja of nee?

Of de docent de twee oefenroutes vertelt of door de leerlingen laat ontdekken, is een volgende keuze. De docent kan de zoektocht naar de twee routes enigszins forceren. Bijvoorbeeld door aansluitend aan de vorige stap al expliciet te vragen of de stof van de introductie in de volgende paragrafen aan de orde komt. Als het antwoord ja is, moeten leerlingen aangeven in welke paragrafen dat het geval is. Dan zullen leerlingen merken dat in enkele paragrafen het onderwerp 'Graffiti: Kunst of vervuiling?' stelselmatig terugkomt, maar dat de oefening uit de introductie de maakbaarheid van de volgende oefeningen niet beïnvloedt.

Een andere leerhulp is te vragen van leerlingen dat zij een planning maken waarin niet

steeds de volgende oefening aan de beurt is, of te eisen dat zij keuzes uit de oefeningen maken, maar zodanig dat toch alle leerstof aan de orde komt, omdat er bijvoorbeeld maar drie studie-uren ter beschikking staan. Als de docent de leerlingen zelf de twee routes laat ontdekken en er een keuze uit laat maken, is dit een vrij hoge vorm van leren: de leerling leert het te bestuderen hoofdstuk te ontleden.

4 HOE MERK IK DAT IK HET KEN/KAN? Drie hulpvragen zijn hier van belang:

a Staan er zelftests in de module/het boek?

b Zo niet, kan ik zulke zelftests dan zelf maken? Kan ik bijvoorbeeld oefeningen/delen van de modules gebruiken voor een bewerking tot zelftest?

c Kan ik anderszins merken dat ik de stof begrijp en beheers? Als de module oefeningen bevat, is een eerste indicatie voor beheersing dat de oefening met niet al te veel moeite is gemaakt. De kwaliteit van de beheersing moet dan nog blijken uit 'het goede antwoord', als de oefening zoiets toelaat (bijvoorbeeld door antwoordbladen). Vaker zal in taalbeheersingsonderwijs het geval zijn dat een eenduidig antwoord niet mogelijk is.

Een belangrijke zelftest is de lijst met leerstofelementen: die biedt een goede basis voor een zelfoverhoring van de leerling (op kennisniveau). Verder biedt het hoofdstuk een opdracht aan het eind (zie afbeelding 5) met

de titel: "Tot slot een opdracht die je helemaal mag uitwerken". Deze oefening leent zich goed als zelftest. De leerling moet die oefening dan wel als zodanig aanmerken. Want nu staat er alleen dit:

Als leerlingen deze oefening zouden maken zoals hij nu geformuleerd is en dus een betoog gaan schrijven, dan hebben ze onvoldoende verdisconteerd dat het om een slotoefening gaat waarin de leerling moet laten zien dat alle procedurestappen gezet zijn. Om de leerlingen te helpen deze oefening goed te interpreteren, kan een hulpvraag gesteld worden om de bewerking tot stand te brengen: 'Herformuleer de opdracht zo, dat uit het werk dat de oefening oplevert, blijkt dat je de stof uit het hoofdstuk verwerkt/toegepast hebt.' Dat zal betekenen dat leerlingen de processtappen erin zullen moeten verwerken, en dat zij als ze de oefening daadwerkelijk uitwerken, de tussenprodukten van die stappen zullen moeten leveren.

5 KOM IK DIT NOG VAKER TEGEN? Hulpvragen:

- Staan er verwijzingen in de tekst naar eerdere of latere modules?
- Staan er verwijzingen in de tekst van de module naar toepassingssituaties buiten het boek?
- Zijn er hulpmiddelen waarmee je andere modules kunt vinden waarin deze stof terug komt? (Via de inhoudsopgave en het zakenregister kan de leerling erachter komen dat de stof ook bij spreken en lezen aan de orde komt, later in het boek.)
- Zo niet, welke toepassingssituaties kan ik dan zelf bedenken?

Een concrete opdracht aan leerlingen kan inhouden 'Schrijf zelf een introductie bij dit hoofdstuk waarin je aandacht besteedt aan het antwoord op de vraag of je het geleerde ergens anders kan gebruiken.'

6 EXTRA SOPHISTICATED LEREN LEREN Het materiaal zoals het schoolboek dat aanbiedt, kan vaak didactisch nog wel wat opgekrikt worden. Het gaat erg ver om leerlingen dat te laten doen. Een klasgesprek naar aanleiding van de tweede vraag *Hoe willen ze dat ik het leer* kan als resultaat hebben dat de docent enige theoretische noties vertelt over hoe de

stof of de vaardigheid geleerd kan worden.

Voor dit hoofdstuk zouden wij er bij voorbeeld voor kiezen leerlingen te vertellen dat inzicht in hoe anderen een taak uitvoeren bevorderlijk is voor de eigen vaardigheid. En anderzijds: dat voor wie de taak uitvoert, geldt dat commentaar van een waarnemer waardevol is, omdat je bij het uitvoeren van een moeilijke taak weinig energie hebt om ook nog eens nauwkeurig naar het taakuitvoeringsproces te kijken.

De docent kan er voor kiezen alle leerlingen alle oefeningen te laten maken, en dan sommige oefeningen voor te laten doen in de klas door een leerling, of de oefening in twee- of drietallen uit te laten voeren. De ene leerling voert de oefening uit, de anderen observeren en beschrijven de wijze waarop de oefening is uitgevoerd. De oefening twee keer laten uitvoeren voor de klas, door twee verschillende leerlingen die elkaars uitvoering niet bijwonen, met een observatieopdracht voor de hele klas plus een klassikale nabespreking, is ook heel zinnig (zie voor de effecten van observeren in plaats van zelf de oefening te maken: Couzijn 1995, Couzijn & Rijlaarsdam 1996a). De geleide oefeningen bieden in dit hoofdstuk een goede mogelijkheid tot observatieopdrachten. Oefening 17 vraagt bijvoorbeeld om een gegeven lijst van brainstormelementen te selecteren en te ordenen. Zo'n opdracht kan heel goed uitgevoerd worden door tweetallen, waarbij een leerling de taak uitvoert en de ander observeert en later rapporteert.

De opdracht kan ook door de docent gewijzigd worden in: 'Bedenk hoe je het volgende lijstje zou kunnen selecteren en ordenen. Noteer je werkwijze.' In dit geval selecteren en ordenen leerlingen niet daadwerkelijk, maar plannen zij een selectie- en ordeningswijze. Vervolgens vraagt de docent twee leerlingen de oefening daadwerkelijk uit te voeren voor de klas. Als de eerste leerling aan de slag gaat, blijft de ander op de gang om niet beïnvloed te worden door de eerste leerling. De docent laat de leerlingen de lijst, die op het bord staat, hardopdenkend selecteren en ordenen. Daarna doet de tweede leerling die op de gang zat hetzelfde. Een klasgesprek over verschillen in de werkwijze en de uitkomsten sluit de oefening dan af.

Tot slot: wat heb je nu aan leren leren?

Het beantwoorden van vragen als de vijf hierboven, het houden van klasgesprekken daarover, het zelf opstellen van plannings – het kost tijd. Tijd die ook besteed zou kunnen worden aan het leren van de alineaverbanden zelf, of vergelijkbare nuttige zaken. En daar gaat het toch om op school?

Er staat echter het volgende tegenover:

- leerlingen krijgen een beter besef en overzicht van de stof;
- leerlingen verwerven inzicht in de leerpsychologische opbouw van de stof: ze weten beter wat ze waarom doen;
- leerlingen hebben geleerd keuzes te maken in de stof;
- leerlingen hebben nagedacht over zelftestmogelijkheden;
- leerlingen weten beter waarom ze de stof eigenlijk leren;
- leerlingen hebben geleerd om een grotere leertaak (een hoofdstuk) naar hun hand te zetten.

Dat is niet weinig, en waarschijnlijk is het geleerde op termijn efficiënter dan in dezelfde hoeveelheid tijd alineaverbanden opsporen of teksten analyseren. Volgens ons is de rekensom snel gemaakt: investeren in leren leren is de moeite waard.³

Noten en literatuur

- 1 Simons/Zuylen onderscheiden ook nog 'zelfstandig samenwerken', Westhoff ook nog de 'gehoorzame leerling'. Terwille van de combinatiemogelijkheden van beide indelingen hebben wij deze categorieën weggelaten.
- 2 Dit betekent dat ook tussen leren leren en zelfstandig werken een potentiële spanningsrelatie bestaat. Leren leren en zelfverantwoordelijk leren daarentegen staan in een nauw verband met elkaar; het uiteindelijke doel van leren leren is zelfverantwoordelijk leren, al wordt dat doel in het voortgezet onderwijs maar voor een klein gedeelte bereikt.
- 3 De auteurs danken Michel Couzijn en Mariëtte Hoogeveen voor hun nuttige commentaar op een eerdere versie van dit artikel.

Beek, K. van & M. de Wit, *De Rode Draad*. Leiden, SMD, 1994.

- Bimmel, P. & R. Oostdam, 'Leren leren in het talenonderwijs' in: *Levende Talen* nr. 510, mei 1996, p. 250-252.
- Bonset, H. e.a., *Nederlands in de basisvorming. Een praktische didactiek*. Bussum, Coutinho, 1995.
- Braet, A., *Taaldaden HAVO. Een leergang schriftelijke en mondelinge taalbeheersing*. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1991.
- Couzijn, M., *Observation of Writing and Reading Activities*. Dissertatie Universiteit van Amsterdam, 1995.
- Couzijn, M. & G. Rijlaarsdam, 'Learning to read and write argumentative text by observation' in: G. Rijlaarsdam, H. van den Bergh & M. Couzijn (eds.), *Effective teaching and learning of writing. Current trends in research*. Amsterdam, Amsterdam University Press, 1996a, p. 253-273.
- Couzijn, M. & G. Rijlaarsdam, 'Leren leren bij Nederlands in de basisvorming' in: *Levende Talen* nr. 510, mei 1996b, p. 301-306.
- Miedema, W. & H. van Emmerik, *Overnemen van leerfuncties door schoolboeken*. Amsterdam, Centrum voor Nascholing UvA/HvA, 1995.
- Molen, H. van der, 'Zelfstandig leren. Een poging tot begripsverheldering' in: Stuurgroep Profiel Tweede Fase voortgezet onderwijs, *Organisatie in het Studiehuis*. Den Haag, 1996, p. 118-131.
- Nuy, M. & W. van Vroonhoven, *Zelfstandig leren*. Houten, Schoolpers/Educatieve Partners en KPC, 1995.
- Parreren, C. van, *Leren door handelen*. Apeldoorn, Van Walraven, 1989.
- Simons, R.J. & J. Zuylen, 'Van zelfstandig werken naar zelfverantwoordelijk leren' in: Simons, prof.dr. P.R.J. & drs. J. Zuylen (red.), *De didactiek van leren leren*. Tilburg, MesoConsult BV, 1995, p. 7-12.
- Westhoff, G., 'Zelfstandig leren en zelfstandig leren is vier' in: *Levende Talen* nr. 510, mei 1996, p. 253-257.
- Witte, Th., 'Vier nieuwe methoden voor de basisvorming Nederlands. Deel 1: verantwoording' in: *Levende Talen* nr. 470, mei/juni 1992, p. 155-163.