



Leren doe je zelf

De bevordering van zelfstandig leren in en buiten de klas

Anne-Mieke Janssen van Dieten

Volwassen tweedetaalleerders leren een taal in een omgeving waarin de doeltaal tevens voertaal is. Zij moeten vaak functioneren in situaties die hoge eisen stellen aan taalvaardigheid. In de regel wordt hun weinig tijd gegund om de taal tot op het gewenste niveau te leren en hebben zij minder contact met de doeltaal en sprekers van die taal dan verondersteld wordt. Hun behoeften zijn vaak diverser en specifiekere dan die van jeugdige leerders. De laagopgeleiden onder hen hebben vaak weinig leerervaring of leerervaringen die leiden tot pedagogische afhankelijkheid en zijn derhalve niet bereid of in staat tot zelfstandig leren. Dit betekent mijn inziens dat het tweedetaalonderwijs niet alleen tot taak heeft de taalvaardigheid van de cursisten te vergroten, maar ook de taak hen te leren omgaan met hun specifieke situatie als tweedetaalleerder, gebruik te maken van die situatie en optimaal te functioneren met een talige 'handicap'. Dat kunnen we nastreven door niet alleen het vergroten van de taalvaardigheid als doel van het onderwijs te beschouwen, maar ook expliciet aandacht te besteden aan het leerproces en de bevordering van leervaardigheid.



Voor veel cursisten is een dergelijke benadering vreemd en moeilijk te accepteren. Dat geldt trouwens ook voor veel docenten voor wie het moeilijk wennen is hun sturende rol in het onderwijsleerproces over te dragen aan cursisten. Het is dan ook niet raadzaam 'zelfstandig leren' abrupt in te voeren. Dat kan beter geleidelijk, in kleine stapjes, maar wel consequent gebeuren. Cruciaal voor de sturing van het eigen leerproces is dat de lerende leert behoeften te identificeren en leerdoelen vast te stellen, zich bewust te worden dat leren een zaak van de leerder zelf is, gebruik te maken van persoonlijke en institutionele bronnen, leer- en communicatiestrategieën te ontdekken en te

gebruiken, keuzes te maken en beslissingen te nemen in het leerproces en het leren te evalueren (Richterich & Suter 1988). Kortom, reflectie op het leerproces en op taalgebruik. Activiteiten die zelfstandig leren bevorderen, kunnen uitstekend gekoppeld worden aan een centrale activiteit als zelfbeoordeling.

Zelfbeoordeling van de schrijfvaardigheid

Om toepassing van zelfbeoordeling en daarmee de actieve participatie van de leerder in het onderwijsleerproces bij het NT2-

onderwijs te stimuleren, is bij de ontwikkeling van de **Instaptoets Anderstalige Volwassenen**¹ (Janssen-van Dielen e.a. 1988) parallel aan de toets ook een zelfbeoordelingsversie geconstrueerd. Onderzoek rond die beide versies bracht onder andere aan het licht dat er in vrij hoge mate overschat werd en dat de kwaliteit van het oordeel niet beter werd naarmate men langer onderwijs Nederlands genoten had. Om die reden is een experiment opgezet met drie groepen laag opgeleide leerders van het Nederlands (Basiseducatie).

Deze groepen kregen gedurende vier maanden training in zelfstandig leren bij schrijfvaardigheid. Aan het begin van het experiment beoordeelden zij hun schrijfvaardigheid en werd deze getoetst. Datzelfde werd gedaan door drie parallelgroepen binnen dezelfde scholen, die geen training ontvingen. Aan het einde van het experiment gebeurde dat nog een keer. Tijdens het experiment werd zorgvuldig bijgehouden door middel van lesregistraties en observatie wat er in die perioden in de klassen gebeurde. De belangrijkste vraag in dat onderzoek was of de kwaliteit van het oordeel over schrijfvaardigheid in de experimentele groep meer was toegenomen dan in de controlegroep, uitgaande van de veronderstelling dat sturing van het leerproces efficiënter zal zijn naarmate de inschatting van eigen taalgebruik en taalreken realistisch is. We zullen ons hier beperken tot het beschrijven van de bevindingen die uitvoerig beschreven zijn in Janssen-van Dielen (1992).

In de eerste plaats is in dit experiment ervaren dat het uitvoeren van onderzoek in de basiseducatie ernstig belemmerd kan worden door uitval van cursisten en onregelmatig lesbezoek. Het experiment startte met 93 proefpersonen en eindigde met 35. Die reductie was gelukkig niet te wijten aan het experiment; de uitval in de experimentele groep was gelijk aan die in de controlegroep, maar het had wel gevolgen voor de statistische power van het experiment. Uit

de verzamelde gegevens betreffende de lessen tijdens de experimentele periode kwam duidelijk naar voren dat er in een van de drie experimentele groepen meer en beter getraind was dan in de andere twee. Op mogelijke verklaringen daarvoor komen we later terug.

Dat kwam ook tot uitdrukking in de resultaten. Weliswaar was de progressiescore voor zelfbeoordeling van schrijfvaardigheid in de experimentele groep hoger dan die in de controlegroep, maar het verschil was niet significant en dat betekent dat niet voldoende bewezen is dat er van een echt verschil sprake is. Voor de groep waarin de training succesvol verlopen was, kon echter wel aangetoond worden dat hun vooruitgang in zelfbeoordeling groter was dan die bij de controlegroepen. Die vooruitgang manifesteerde zich niet alleen in kwantitatief, maar ook in kwalitatief opzicht. Er werden in die groep minder onzekere oordelen gegeven. De vooruitgang was evenwichtig verdeeld over de vier onderscheiden subvaardigheden bij schrijven en het was de enige groep die grote vooruitgang vertoonde bij het beoordelen op tekstniveau. Helaas varieerde het aantal lessen in de onderzochte groepen van drie tot negen uur per week, zodat het moeilijk werd de groepen onderling te vergelijken op progressie in taalvaardigheid. Ook in dit opzicht was de vooruitgangsscore bij de experimentele groep bijna tweemaal zo groot als bij de controlegroep, doch wederom bleek dit verschil niet significant. Opmerkelijk was wel dat elk van de experimentele groepen een hogere (maar niet significante) progressiescore liet zien dan iedere controlegroep, ongeacht de verschillen in genoten onderwijstijd. Kortom, we mogen met enige voorzichtigheid stellen dat training in zelfstandig leren kan leiden tot de verhoging van de kwaliteit van het oordeel, mits aan bepaalde condities voldaan wordt.

We hebben al eerder opgemerkt dat in de in dit experiment toegepaste leeractiviteiten

zelfbeoordeling centraal stond. Tijdens de workshop hebben we proberen aan te tonen waarom. Aan de deelnemers is gevraagd 40 seconden serieus na te denken of ze in staat waren aan de spreker van een taal die ze niet op heel hoog niveau beheersen, uit te leggen wat het begrip 'basiseducatie' inhoudt. Daarna is hen gevraagd te vertellen wat ze in die tijd gedaan hadden. Deze inventarisatie leverde op dat men bezig was geweest met het analyseren van de gestelde taak, geprobeerd had in de doeltaal te formuleren, het produkt getoetst had aan evaluatiecriteria en eigen lacunes had ontdekt. Kortom, men had zich bewust een aantal vragen gesteld die bevorderlijk zijn voor het leerproces en de sturing daarvan.

In opvattingen over leren die erop gericht zijn de leerders actief te betrekken bij het onderwijsleerproces, speelt zelfevaluatie een grote rol. Lewkowicz & Moon (1985) zien zelfbeoordeling als het middel bij uitstek, omdat zelfbeoordeling, een in wezen reflectieve handeling, de ontwikkeling van een reflectieve en kritische houding kan bevorderen. In tegenstelling tot de vorm van zelfbeoordeling die toegepast wordt bij de meting van de kwaliteit van het oordeel, die introspectief van aard is, is de zelfbeoordeling die in de training is toegepast een vorm van directe observatie: het beoordelen van eigen produkten op inhoud en vorm. De handeling van het zichzelf beoordelen op zich heeft echter weinig zin, als deze niet is ingebed in een context waarin met dat oordeel iets gedaan wordt, een context van zelfstandig (leren) leren. Om die reden zijn in de training aan de zelfbeoordeling een aantal activiteiten gekoppeld die als kenmerkend voor 'leren leren' gezien worden (Richterich & Suter 1988) en activiteiten die de leerders in staat stellen beter te diagnosticeren. Onder de eerste categorie vallen activiteiten als bewustmaking van de rol als leerder, leerdoelen identificeren, gebruik maken van voorkennis en bronnen, probleemoplossend werken en zelfcorrectie.

Tot de tweede categorie rekenen we het geven van feedback en het bevorderen van inzicht in evaluatiecriteria.

Leeractiviteiten

De docenten van de experimentele groepen is verzocht in ieder geval de volgende activiteiten tijdens de training in hun onderwijs toe te passen.

Globaal oordeel

Leerders eraan wennen zich na het uitvoeren van een taak af te vragen of die al dan niet succesvol is uitgevoerd. Dit betekent dat zij bij ieder schrijfprodukt dat wordt ingeleverd, ook een globaal oordeel over dat produkt geven. Deze vorm van zelfbeoordeling achteraf, op basis van directe observatie, vraagt om reflectie op de eisen die een bepaalde taak stelt en stimuleert tot toetsing van het eigen produkt aan die criteria.

Analytisch oordeel

Leerders bij ieder schrijfprodukt laten aangeven met welke aspecten zij problemen hebben of waaraan zij twijfelen. Dit betreft zaken als spelling, woordgebruik of grammaticale constructies. Docenten is geadviseerd verschillende symbolen te (laten) gebruiken voor deze aspecten om het inzicht in de aard van de problemen te bevorderen. Het doel van deze activiteit is het richten van de aandacht op diverse linguïstische kenmerken en bewustwording van de aspecten waar men iets aan zou kunnen of moeten doen.

Ben je tevreden over deze tekst?	Ja/Nee/Niet helemaal
Denk je dat goed te begrijpen is wat je bedoelt?	Ja/Nee/Niet helemaal
Staat alles wat in de tekst moet staan erin?	Ja/Nee
Heb je problemen gehad met:	
- het vinden van de goede woorden Bij 'Ja' zet een streep onder die probleemwoorden	Ja/nee
- de volgorde van de woorden in de zin Bij 'Ja' zet een '*' aan het eind van die zin	Ja/Nee
- het correct schrijven van een woord Bij 'Ja' zet een 's' boven dat woord	Ja/Nee
- de juiste vorm van een woord Bij 'Ja' zet een rondje om dat woord	Ja/Nee
Aan welke problemen zou je willen werken?	

Feedback

Positieve en/of informatieve feedback geven op het oordeel en de door de leerders aangegeven problemen; met name duidelijk kenbaar maken waar de leerder ten onrechte problemen signaleert en aangeven wat goed is. Bovendien, daar waar de leerder geen problemen signaleert, maar deze wel optreden, met dezelfde symbolen of verbaal aangeven wat voor soort problemen dat zijn.

Voorkennis en bronnen

Leerders trainen in het gebruik maken van reeds aanwezige kennis door niet zelf als probleemoplosser te fungeren, maar ook bij het commentaar op de zelfbeoordeling en de schrijfprodukten te verwijzen naar lessen waarin bepaalde zaken behandeld zijn en/of suggesties te doen voor relevante bronnen of ondersteunende oefeningen.

Probleemoplossen

Leerders, als ze er blijk van geven te kunnen omgaan met de hiervoor genoemde suggesties, activeren om op basis van de door hen gesignaleerde problemen zelf aan te geven wat ze daaraan zouden kunnen doen.

Zelfcorrectie

De schrijfprodukten door de leerders zelf laten corrigeren op basis van de feedback en met behulp van gesuggereerde of zelf uitgekozen bronnen.

Leerdoelen

Leerders bij ondersteunend oefenmateriaal de vraag laten beantwoorden waarover die oefening ging. Indien leerders die oefening zelf hebben uitgekozen, vragen waarom en wat het nut ervan was.

Evaluatiecriteria

Leerders bewust maken van het bestaan van verschillende soorten evaluatiecriteria, van het gewicht daarvan en van de keuzes die daaromtrent gemaakt kunnen worden in relatie tot behoeften of taalvaardigheidsniveau.

De hiervoor beschreven leeractiviteiten hebben alle te maken met taken die leerders in de klas of gekoppeld aan het met de onderwijssituatie verbonden huiswerk uitvoeren. Voor tweedetaalleerders is de transfer van leren in de klas naar leren buiten de klas van wezenlijk belang. In de ogen van tweedetaalleerders is de rol van de wereld buiten de klas vaak beperkt tot die van (toekomstig) toepassingsgebied voor de in de lessen opgedane taalvaardigheid. Het besef dat in de klas toegepaste leeractiviteiten en leerstrategieën ook bevorderlijk kunnen zijn voor het leren buiten de onderwijssituatie, lijkt minder vaak voor te komen. Om leerders te stimuleren tot reflectie op die buitenschoolse situatie en de leermogelijkheden daarvan, zijn leerkaarten ontworpen die door de deelnemers wekelijks ingevuld moesten worden. Op die leerkaarten staan voor schrijfvaardigheid de volgende vragen:

- *Wat heb ik deze week geschreven?*
- *Hoe ging dat?*
- *Wat heb ik gedaan om het te verbeteren?*
- *Heeft dat geholpen?*

De eerste vraag is bedoeld om de aandacht te richten op die contactsituaties. In de tweede vraag worden leerders gestimuleerd tot een oordeel over hun functioneren in de realiteit. Bewuste aandacht voor leerstrategieën en communicatiestrategieën (reflectie op handelen) vormt het doel van de derde vraag. De laatste vraag dient als stimulus tot reflectie op het nut van bepaalde strategieën (reflectie op leren). Behalve voor schrijfvaardigheid werden deze vier vragen op de leerkaart ook gesteld voor de vaardigheden lezen, luisteren en spreken. Dit met het oog op het feit dat buiten de school mondelinge

contacten frequenter zijn dan schriftelijke en receptief schriftelijke contacten weer vaker voorkomen dan productief schriftelijke.

Onderwijskenmerken

Uit het al eerder vermelde verschil in succes waarmee de training in de drie groepen verlopen is, valt al af te leiden dat deze manier van werken niet gemakkelijk is. Om na te gaan welke verklaringen er zouden zijn voor het feit dat de training in de ene groep beter verliep dan in de beide andere, is een analyse gemaakt van tijdens het experiment verzamelde gegevens over de gang van zaken in de betreffende klassen. De toegemeten ruimte staat niet toe daar uitvoerig op in te gaan. We zullen ons beperken tot de in onze ogen belangrijkste kenmerken.

HET SCHOOLKLIMAAT

De succesvolle groep onderscheidde zich bij aanvang van het experiment in de mate van sociale verantwoordelijkheid voor het onderwijsleerproces in de klas. Eenvoudiger gezegd, absentie kwam minder voor en als iemand er niet kon zijn, bestonden er afspraken over wie zorgde dat het lesmateriaal bij die persoon kwam. Het lijkt erop dat het bestaan van een vorm van verantwoordelijkheid voor het leerproces in de groep een vruchtbare bodem is voor het kweken van verdergaande verantwoordelijkheid voor het eigen leerproces.

DE DOCENT

Deze moet overtuigd zijn van het belang van een dergelijke benadering en van het feit dat iedere leerling in staat is daarin te participeren. Bovendien moet hij of zij in staat zijn de rol van onderwijsgevende langzamerhand te laten overgaan in die van begeleider.

ACTIVITEITEN

Activiteiten zoals hiervoor beschreven, vormen niet de kern, maar zijn een uitvloeisel van de benadering. Het zijn slechts voorbeelden van zaken die zelfstandig leren bevorderen, maar de toepassing daarvan heeft weinig effect als ze als uitgangspunt genomen worden en blijven steken op het niveau van technieken die niet ingebed zijn in de eraan ten grondslag liggende principes. De activiteiten in de twee minder succesvolle groepen bleven veelal beperkt tot zelfbeoordeling en zelfcorrectie. De cursisten kregen niet echt de gelegenheid om leerdoelen die zij zichzelf gesteld hadden op basis van die oordelen, te verwezenlijken en hun werd niet de mogelijkheid geboden te leren welke bronnen daarbij gebruikt konden worden; alles wat erop volgde, werd klassikaal aangeboden en was voor iedereen hetzelfde. In de andere groep zochten de leerlingen, op basis van zelf geconstateerde lacunes, oefeningen uit die ze wilden maken, verantwoordden ze die keuze en vertelden ze waarom ze dat al dan niet nuttig

gevonden hadden. Bovendien stelden zij een map met naslagmateriaal samen, waarvan ze gebruik konden maken bij zelfcorrectie. Aan de vraag of leerlingen serieus keuzemogelijkheid geboden wordt en of zij werkelijk gestimuleerd worden tot reflectief gedrag, moet meer aandacht besteed worden dan aan de toepassing van 'voorgeschreven' technieken.

Tot slot lijkt het me relevant om te vermelden dat van de drie experimentele groepen de groep waarin de training het best verliep en waarin de attitude van de cursisten in de loop van het experiment duidelijk veranderde van zeer docentafhankelijk naar steeds meer eigen verantwoordelijkheid en zelfwerkzaamheid, de groep was met de laagste vooropleiding.

Anne-Mieke Janssen van Dieten
KU Nijmegen - Vakgroep Toegepaste
Taalkunde
Erasmusplein 1
NL-6525 HT Nijmegen

Noot

1. De *Instaptoets Anderstalige Volwassenen (IAV)* werd voor het eerst uitgegeven in 1988 en wordt nu volledig gereviseerd. De verschillende functies van de IAV worden gescheiden: snel af te nemen intaketoetsen voor toelating en plaatsing van cursisten enerzijds en een niveaumeter om de voortgang van cursisten te meten anderzijds. De nieuwe instaptoets wordt uitgebracht onder auspiciën van de Stichting Adviesgroep ROC, Postbus 1034, NL-6801 MG Arnhem. Voor nadere informatie kunt u contact opnemen met John de Jong, tel. 00-31-85-521299. (nvdr/RR)

Bibliografie

- Janssen-van Dieten, J.M.: **Zelfbeoordeling en tweede-taalleren. Een empirisch onderzoek naar zelfbeoordeling bij volwassen lezers van het Nederlands.** Proefschrift KUN. Nijmegen, 1992.
- Janssen-van Dieten, A.; T. van der Linden; K. Duijm; M. van der Wouw & M. Hermsen: **Instaptoets anderstalige volwassenen.** Dl 1 en 2. Arnhem: CITO, 1988.
- Lewkowicz, J. & J. Moon: Evaluation. A way of involving the learner. In: J. Alderson (ed.): **Evaluation.** Lancaster Practical Papers in English Language Education 6. Oxford: Pergamon Press, 1985, p. 45-80.
- Richterich, R. & B. Suter: Autonomie et matériels pédagogiques. Quelques exemples de 'Cartes sur Table'. In: H. Holec (ed.): **Autonomy and selfdirected learning. Present fields of application.** Strasbourg: Council of Europe, 1988, p. 137-147.