

Zelfstandig leren in het talenonderwijs

Helge Bonset & Hetty Mulder

Op de Nederlandse scholen staat op dit moment het *zelfstandig leren*, onderwerp van dit themanummer, hoog op de agenda.¹ In de toelichtende teksten bij de kern-doelen en examenprogramma's is herhaaldelijk sprake van zelfstandig leren of begrippen die daarmee verwant zijn, zoals *actief leren*, *zelfstandig werken*, *leren leren*. Door allerlei ontwikkelingen groeide het inzicht, vooral ook op de scholen zelf, dat alle leerlingen en leraren gebaat zijn bij een activerende aanpak met ruimte voor zelfstandig werken en leren. In deze bijdrage² willen we een drietal kernbegrippen uit deze ontwikkeling verhelderen, concretiseren en toepassen. Het zijn de begrip-pen *zelfstandig werken*, *zelfstandig leren* en *zelfverantwoordelijk leren*. We verhelde-ren deze begrippen eerst door ze nader te omschrijven en tegen elkaar af te zetten. Dan volgt een concretisering en toepassing van tweeërlei aard.

E

erst demonstreren we hoe met behulp van deze begrippen – via een checklist – onderwijsleer-situaties en onderwijsleermate-riaal *geanalyseerd* kunnen wor-den. Daarna demonstreren we hoe met behulp van de begrippen – via een lijstje ontwerpadviezen – onder-wijlsleersituaties en onderwijsleermateriaal *ontworpen* kunnen worden. Bij dit laatste beperken we ons tot de begrippen zelfstan-dig werken en zelfstandig leren. De check-list en de constructie-adviezen zijn tot stand gekomen in het kader van het talenonder-wijs, vandaar de titel van dit artikel.

BEGRIPPEN

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

VORMEN VAN LEREN		TYPEN VAN LEERLINGEN	
Zelfstandig werken	← →	Handelende leerling	
Zelfstandig leren	← →	Leerbekwame leerling	
Zelfverantwoordelijk leren	← →	Autonome leerling	
<i>Simons & Zuylen (1995)</i>		<i>Westhoff (1996)</i>	

ZELFSTANDIG (SAMEN)WERKEN

Bij *zelfstandig (samen)werken* bepaalt de leraar en/of de auteur van het leermateriaal de leertaken, de manier waarop deze moeten worden uitgevoerd en eventueel verschillende routes die leerlingen kunnen kiezen. Er is voor de leerlingen dus weinig keuzevrijheid. Het leren is *docentgestuurd* of *docentbepaald* (Boekaerts & Simons 1995).

De leerlingen voeren de taken zo zelfstandig mogelijk uit. Dat betekent dat de opdrachtformulering de leerling goed op weg moet helpen en dat 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.

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 (1996) spreekt van de *handelende* leerling. Deze benadering is er vooral op gericht om bij gegeven doelstellingen zo efficiënt en effectief mogelijk leeractiviteiten te organiseren en leerstof te laten verwerken. Daarbij kunnen er voor leerlingen best keuzemogelijkheden worden ingebouwd, juist omdat verschillende leerlingen via verschillende routes het effectiefst leren. Die keuzes zijn bij zelfstandig werken bedacht door de leraar of de schoolboekauteur.

ZELFSTANDIG LEREN

Bij *zelfstandig leren* probeert de leraar en/of de auteur van het leermateriaal leerbeslissingen uit te besteden aan leerlingen. Grofweg vallen die beslissingen uiteen in twee categorieën: over het wat en over het hoe van het leren. Leerlingen kunnen in bei-

de opzichten zelf keuzes maken. Boekaerts & Simons (1995) spreken in zo'n geval van *gedeelde sturing*. Kenmerkend verschil met zelfstandig werken is dat leerlingen niet alleen worden aangezet tot het zelfstandig uitvoeren van leertaken, maar ook tot het zelfstandig sturen van het leergedrag.

In onderwijskundige termen: leerlingen verwerven niet alleen zelfstandigheid in het cognitieve domein, maar ook in het metacognitieve domein. Zij leren hoe zij leren en zij leren hoe zij zo effectief mogelijk kunnen leren. Daartoe leren zij keuzes maken, zij het steeds 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 evalu-

eren. 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), besteden de leraar en het schoolboek dus expliciet aandacht aan de vaardigheid leren leren. Resultaat van dergelijk onderwijs is wat Westhoff (1996) de *leerbekwame* leerling noemt.

ZELFVERANTWOORDELIJK LEREN

Bij *zelfverantwoordelijk leren* geeft de leraar 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 rigoureuze variant is dat de leerlingen volledig zelf bepalen wat en hoe zij leren. Het laatste zal in de context van het voortgezet/secundair 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- en schrijfdossiers. De leerlingen zelf nemen in beide gevallen de voornaamste beslissingen ten aanzien van de leerdoelen, de leeractiviteiten én de (zelf)beoordeling. Ze hebben een grote mate van keuzevrijheid: het leren is overwegend *leerlinggestuurd* (Boekaerts & Simons 1995).

In het schoolboek zal men geen expliciete aandacht meer aantreffen voor leren leren:

de leerling is leerbe-kwaam en binnen gegeven kaders zijn eigen leraar. Bronnen die de leerling kan ge-bruiken, kunnen deels in het schoolboek staan, maar zullen va-ker buiten het school-boek gezocht worden.

En wanneer het onderwijs niet expliciet aandacht schenkt aan metacognitieve vaardigheden zoals zelf kunnen plannen, kiezen en reflecteren, is er niet voldaan aan een basisvoorwaarde voor zelfverantwoordelijk leren door autonome leerlingen.

Leerlingen worden gestimuleerd tot emotio-nale en sociale zelfcontrole om grotere leer-taken zelfstandig tot een goed einde te brengen (Van der Molen 1996, Vermunt 1992). Resultaat van dit onderwijs is ideali-ter de *autonome* of in ieder geval zo autonoom mogelijke leerling (Westhoff 1996).

RELATIE

Simons & Zuylen (1995) zien de begrippen zelfstandig (samen)werken, zelfstandig leren en zelfverantwoordelijk leren als elkaar opvolgende fasen in een groeiproces, waar-in de leraar geleidelijk steeds meer leerbe-slissingen aan de leerling overlaat. Dit groei-proces typeren ze als *leren leren*. Hierbij plaatsen we drie kanttekeningen.

CYCLISCHE GROEI

Het gaat niet om een lineaire groei, maar om een cyclische. Wanneer er nieuwe en gecompliceerde leerstof aan de orde komt, zal de leraar soms van zelfstandig of zelfver-antwoordelijk leren terugschakelen naar

zelfstandig werken en daarbij in eerste instantie de leerbeslissingen weer zelf in de hand nemen.

AMBIVALENTE RELATIE

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 gele-genheid krijgen tot zelfstandig werken, maar alleen maar hoeven te luisteren naar door de leraar gepresenteerde informatie en

instructie, is een basis-voorwaarde voor zelf-standig leren niet ver-vuld. En wanneer het onderwijs niet expliciet aandacht schenkt aan metacognitieve vaar-digheden zoals zelf kunnen plannen, kiezen en reflecteren, is er niet

voldaan aan een basisvoorwaarde voor zelf-verantwoordelijk leren door autonome leer-lingen.

Anderzijds kan een te ver doorgevoerde invulling van een bepaalde fase de groei naar de volgende blokkeren. Als bij het zelf-standig werken de leerstof en de leerroutes zo verregaand voorgestructureerd zijn dat de leerling al het plan-, kies- en reflecteer-werk uit handen wordt genomen, staat dit de overgang naar zelfstandig leren duidelijk in de weg. En wanneer de leerling voortdu-rend en blijvend via expliciete opdrachten tot plannen, kiezen en reflecteren worden aangezet, wordt hem de mogelijkheid ont-nomen 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 een fase is voorwaarde voor de volgende fase, maar een te ver doorgevoerde invulling van een fase kan de overgang naar de volgende fase juist blokkeren. Het 'groeiproces' zal dus niet altijd zo onproblematisch geleidelijk verlopen als Simons & Zuylen (1995) het voorstellen.

IDEALE OVERGANG

Wij zijn wél (met Simons & Zuylen 1995) 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.

mate er sprake is van zelfstandig werken, zelfstandig leren of zelfverantwoordelijk leren. De checklist is onderverdeeld in drie hoofdcategorieën:

- A Plannen van de leertaak;
- B Uitvoeren van de leertaak;
- C Reguleren van de leertaak.

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

CHECKLIST VOOR DE ANALYSE VAN ONDERWIJSLEERSITUATIES EN LESMATERIAAL

We hebben geprobeerd bovenstaande onderscheidingen concreet te maken. De nu volgende checklist voor de analyse van onderwijsleersituaties en lesmateriaal is een hulpmiddel om te kunnen bepalen in welke

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

CHECKLIST ZELFSTANDIG WERKEN – ZELFSTANDIG LEREN – ZELFVERANTWOORDELIJK LEREN		
A PLANNEN VAN DE LEERTAAK	a Leerdoelen stellen b Oriënteren op de leertaak	1 Wie bepaalt de leerdoelen? 2 Wie bepaalt de wijze waarop de leerlingen zich oriënteren op de leeractiviteit(en)?
B UITVOEREN VAN DE LEERTAAK	a Kiezen van de activiteiten en hun volgorde b Kiezen van de aanpak	3 Wie bepaalt welke leeractiviteiten worden uitgevoerd en in welke volgorde? 4 Wie bepaalt de aanpak van de leeractiviteiten? <i>(Hier kan het gaan om diverse aspecten van de aanpak: mondeling of schriftelijk; alleen of samen met anderen; verschillende leerroutes of oplossingswegen.)</i>

	c Kiezen van de plaats d Kiezen van de tijd	5 Wie bepaalt waar de activiteiten worden uitgevoerd? 6 Wie bepaalt in welke tijd de activiteiten worden uitgevoerd en hoe lang 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 (producten en proces) in overeenstemming is met de onderwijsdoelen?

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

1	2	3	4	5
leraar	leraar en leerlingen		leerlingen	

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

Hoe passen we het geheel van vragen en schalen toe bij de analyse van onderwijsleersituaties en -materiaal? Van *zelfstandig werken* is sprake als de antwoorden op een aantal vragen in de B-categorie tenminste in het midden van de schaal vallen. In dat geval bepalen leerlingen een deel van het uitvoeren van hun leertaken. Van *zelfstandig*

leren is sprake als daarnaast antwoorden uit de A- en/of C-categorie zich tenminste in het midden van de schaal bevinden. De antwoorden op de vragen in de B-categorie moeten dan in het midden of rechts op de schaal vallen. Om van *zelfverantwoordelijk leren* te kunnen spreken, is het nodig dat de antwoorden op vrijwel alle vragen in de A-, B- en C-categorie zich in het rechtergedeelte van de schaal bevinden.

EEN VOORBEELD

Met een voorbeeld willen we de werking van de checklist illustreren. Hiervoor kozen we de *Instructie voor het Project Leesverslag* die een vakgroep Nederlands in 1996 uitreikte aan zijn 4-havo-leerlingen. (Eerder gepubliceerd in Tegels (1996).)

INSTRUCTIE VOOR HET PROJECT LEESVERSLAG

BENODIGDHEDEN

- een literair werk, dat in drie verschillende uittrekselboeken wordt besproken;
- kopieën van die besprekingen;
- *Over en Weer* blz. 118.

GROEPSOPDRACHT VOOR DRIE PERSONEN

- 1 Lees met drie personen ieder apart hetzelfde literaire werk.
- 2 Kopieer de besprekingen van dat boek uit drie verschillende uittrekselboeken.
- 3 Noteer de vragen van de punten 1 t/m 7 (behalve 2) in *Over en Weer* blz. 118 op een apart vel in dezelfde volgorde als in het boek.
- 4 Neem over wat in jouw uittreksel over de afzonderlijke vragen wordt gezegd en geef aan wat niet behandeld wordt.
- 5 Wissel onder elkaar de gegevens uit, zodat ieder drie varianten heeft op de vragen van *Over en Weer* blz. 118.
- 6 Discussieer puntsgewijs over de drie varianten:
 - Wat zijn de overeenkomsten en wat zijn de verschillen?
 - Wat moet er bij welk uittreksel bijgevoegd worden en wat kan bij welk uittreksel worden weggelaten?
 - Geef bij elk punt aan wat je goed of slecht vindt en waarom.
 - Geef ten slotte een beargumenteerd eindoordeel over elk uittreksel en bepaal welke het beste is en waarom.
- 7 Maak beurtelings een verslag van de discussies.
- 8 Maak gezamenlijk uit de drie uittreksels het volgens *Over en Weer* blz. 118 meest ideale leesverslag.
- 9 Lever in bij je leraar Nederlands:
 - auteurs en titels van de gebruikte uittrekselboeken;
 - de taakverdeling binnen de groep: wie bestudeert welk uittreksel? wie maakt welk verslag? etcetera;
 - de planning op datum en tijd;
 - verslagen van de discussies;
 - het ideale leesverslag, dus het eindproduct.

Op de checklist scoren we deze lesopzet als volgt:

		LERAAR			LEERLINGEN	
		1	2	3	4	5
A PLANNEN	1 Leerdoelen	x				
	2 Oriëntatie	x				
B UITVOEREN	3 Leeractiviteiten	x				
	4 Aanpak			x		
	5 Plaats		x			
	6 Tijd				x	
C REGULEREN	7 Bewaken			x		
	8 Evalueren		x			
	9 Toetsen	x				

LEERDOELEN/ORIËNTATIE

Het kennelijke leerdoel, het gezamenlijk maken van een 'ideaal' leesverslag (zie punt 9 van de opdracht) is geheel door de leraar bepaald. Voor de oriëntatie op de leertaak (voor zover aanwezig) geldt hetzelfde.

LEERACTIVITEITEN

De leeractiviteiten en de volgorde daarvan zijn stapsgewijs voorgeschreven in de opdracht.

AANPAK

In de aanpak van de leertaak kunnen leerlingen een paar keuzes en eigen invullingen maken. Ze mogen zelf de taken verdelen binnen de groep en een werkplanning maken (zie punt 9 van de opdracht). Ook heeft de eindopdracht een enigszins open karakter. Om die reden scoren we hier een 3 op de schaal van de checklist: de leerlingen hebben inbreng in de aanpak van de leeractiviteiten.

PLAATS

De keuzemogelijkheden voor leerlingen wat de plaats waar ze werken betreft, zijn beperkt; zo blijkt uit de begeleidende tekst van het artikel. Leerlingen kunnen kiezen uit het lokaal voor stiltestudie (voor het lezen van het literaire werk) of de mediatheek voor begeleide studie. Omdat er enige keuze mogelijk is, scoren we een 2 op de schaal.

TIJD

De leerlingen mogen zelf plannen op datum en tijd (zie punt 9 van de opdracht). We gaan ervan uit dat er wel een uiterste inleverdatum zal zijn vastgesteld, wat de vrijheid van de leerlingen inperkt; vandaar een 4 op de schaal en geen 5.

BEWAKEN

De opdracht suggereert dat de leerlingen van begin tot eind zelf hun leerproces bewaken. Anderzijds speelt een groot deel

van het werk zich af in het kader van begeleide studie (in de mediatheek). We mogen aannemen dat de leraar zich daar af en toe op de hoogte stelt van de voortgang van het leerproces bij de leerlingen. Een 3 dus op de schaal: leraar en leerlingen bewaken samen het leerproces met de leraar in de rol van begeleider.

EVALUEREN

Samen reflecteren op individuele en groepsproducten is impliciet in de opdracht aanwezig (zie punt 6 en punt 8). Dat betekent dat de leerlingen voor een gedeelte het product van de leertaak mee evalueren. Voor deze bescheiden leerlingeninbreng scoren we een 2 op de schaal.

TOETSEN

De opdracht suggereert dat de toetsing van het product geheel bij de leraar ligt. Over toetsing van het (leer)proces wordt niets vermeld.

Uit het bovenstaande valt af te lezen dat we te maken hebben met een voorbeeld van *zelfstandig werken*: de helft van de vragen in de B-categorie (het uitvoeren van de leertaak) scoort midden in de schaal of hoger. In de C-categorie (het reguleren van de leertaak) zijn lichte sporen van zelfstandig leren aanwezig, in de A-categorie geen.

Het zal duidelijk zijn dat we het bovenstaande voorbeeld danig hebben moeten interpreteren om alle scores te kunnen aanbrengen. Dat komt omdat we niet over de volledige gegevens beschikken. Bij 'echte' onderwijsleersituaties en onderwijsleermaterialen kunnen we die gegevens krijgen door lessen te bezoeken, vragen te stellen, de lerarenhandleiding te raadplegen enzovoort. Wie meer voorbeelden wil zien van de toepassing van de checklist verwijzen we naar Bonset & Mulder (1997).

SCHEMA VAN DE WERKGROEP ZELFSTANDIG LEREN

Een interessant schema, met een vergelijkbaar doel als onze checklist, is dat van de *Werkgroep Zelfstandig Leren* (1999), waar-

van wij beiden deel hebben uitgemaakt. Het is vervaardigd in opdracht van het *Proces Management Voortgezet Onderwijs (PMVO)* dat de veranderingen in het Nederlands voortgezet onderwijs aanstuurt. Het boekje waarvan het deel uitmaakt, is verzonden naar alle scholen voor voortgezet onderwijs.

SCHEMA VAN DE WERKGROEP ZELFSTANDIG LEREN				
KENMERK	ZELF WERKEN	ZELFSTANDIG WERKEN	ZELFSTANDIG LEREN	ZELFVERANTWOORDELIJK LEREN
(1) VASTSTELLING LEERDOEL	Doelen staan vast; bepaald door leraar en/of leermiddel.	Doelen staan vast; bepaald door leraar en/of leermiddel.	Doelen staan grotendeels vast; bepaald door leraar en/of leermiddel.	Leerlingen bepalen specifieke leerdoelen voor die opdracht of dat onderdeel; moeten wel passen binnen algemene doelen.
(2) OMVANG EN OPENHEID VAN DE TAAK OF OPDRACHT	Korte gesloten opdrachten.	Langere gesloten opdrachten.	Enigszins open opdrachten.	Open opdrachten, lange leertaak, mede door leerling geformuleerd.
	Taken hebben een beperkte omvang en zijn in tijd beperkt.	Taken zijn relatief uitgebreid.	Taken zijn relatief uitgebreid, maar beperkt in vergelijking met 'zelfverantwoordelijk leren'.	Taken zijn omvangrijk.
	Antwoorden en/of oplossingen zijn eenduidig; worden meestal klassikaal besproken.	Antwoorden en/of oplossingen zijn eenduidig; worden veelal met antwoordbladen gecontroleerd.	Er zijn meerdere antwoorden en/of oplossingen mogelijk.	Er zijn meerdere antwoorden en/of oplossingen mogelijk.
(3) GERICHTHEID OP INHOUD (COGNITIE) OF PROCES (METACOGNITIE)	Gericht op de inhoud van de opdracht, namelijk het aanleren van kennis of vaardigheden.	Gericht op de inhoud van de opdracht, namelijk het aanleren van kennis of vaardigheden (cognitie) en een beetje gericht op het leerproces (metacognitie).	Evenveel gericht op de inhoud van de opdracht (cognitie) als op het leerproces (metacognitie).	Evenveel gericht op de inhoud van de opdracht (cognitie) als op het leerproces (metacognitie).
	Het geleerde kan worden toegepast in de context waarin het is aangeleerd.	Het geleerde kan worden toegepast in de context waarin het is aangeleerd.	Het geleerde kan worden toegepast in andere situaties/contexten dan waarin het is aangeleerd.	Het geleerde kan worden toegepast in andere situaties/contexten dan waarin het is aangeleerd.
(4) ROL LERAAR AL DAN NIET IN COMBINATIE MET LEERMIDDELEN	De leraar of het leermiddel bepaalt: - inhoud; - waar; - wanneer; - volgorde; - aanpak.	De leraar of het leermiddel bepaalt: - inhoud; - aanpak.	De leraar of het leermiddel bepaalt deel van de inhoud.	De leraar/opleiding bepaalt de algemene leerdoelen.
	De leraar stuurt in kleine stappen.	De leraar stuurt in kleine stappen.	De leraar is coach en helpt 'op aanvraag'.	De leraar is coach en helpt 'op aanvraag'.

KENMERK	ZELF	ZELFSTANDIG WERKEN	ZELFSTANDIG LEREN	ZELFVERANTWOOR- DELIJK LEREN
(5) ROL LEERLING	De leerling doet wat gevraagd is.	De leerlingen bepalen: - waar; - wanneer; - volgorde.	De leerlingen bepalen: - deel inhoud; - waar; - wanneer; - volgorde; - aanpak.	De leerling doet op zelfgekozen wijze wat gevraagd is. De leerlingen bepalen: - inhoud; - waar; - wanneer; - volgorde; - aanpak; - leerdoelen (moeten wel passen binnen algemene doelen).
		De leerling doet wat gevraagd is, waarbij plaats, tijdstip en volgorde door de leerling bepaald worden.	De leerling doet op zelfgekozen wijze wat gevraagd is.	De leerling bepaalt zelf wat nodig is om doel te realiseren en voert dit uit.
(6) FEEDBACK	Geen feedback of alleen op leerinhoud.	Feedback op leerinhoud.	Feedback op leerproces/aanpak en op inhoud.	Feedback op leerproces/aanpak en op inhoud; zelfevaluatie door leerling.
(7) REFLECTIE	Geen reflectie of alleen reflectie op leerresultaat.	Reflectie met name op leerresultaat en soms/enigszins op proces.	Reflectie op leerresultaat én leerproces.	Reflectie op leerresultaat én leerproces.

Het schema is inhoudelijk verwant aan onze checklist. Het enige grote verschil is de aanwezigheid van een begrip *zelf werken* dat voorafgaat aan de overige drie begrippen die wij hebben onderscheiden. Aan de ene kant is naar onze ervaring de grens tussen zelf werken en zelfstandig werken in de praktijk niet altijd scherp te trekken. Aan de andere kant is het voordeel van de aanvulling met zelf werken wel, dat meer naar voren komt dat ook zelfstandig werken al een onderwijsvernieuwing is en niet alleen zelfstandig leren. Gebruikers van onze checklist zouden dat uit het oog kunnen verliezen, omdat zelfstandig werken daarin de 'laagste' categorie is. We komen hierop terug aan het eind van ons artikel.

ONTWERPADVIEZEN VOOR ZELFSTANDIG LEREN

Recent kreeg het instituut waar wij werken, de SLO in Enschede, van de overheid en een aantal veldaanvragers de opdracht om voorbeeldlesmateriaal te ontwikkelen voor alle vakken in de basisvorming, waarin het begrip *zelfstandig leren* zichtbaar werd gemaakt. Dat resulteerde in het project *Zelfstandig leren in de vakken van het voortgezet onderwijs*, dat geleid wordt door een van ons (Hetty Mulder) en waarbinnen de ander (Helge Bonset) materiaal ontwikkelt 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. Daartoe ontwikkelden we per vak steeds twee voorbeelden: in de basisvorming één voorbeeld voor leerjaar 1 en één voor 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 is dat het tweede voorbeeld meer of duidelijker kenmerken van zelfstandig leren vertoont dan het eerste en het eerste relatief meer in de sfeer van zelfstandig werken ligt.

De hiervoor beschreven checklist gebruiken we in het project als hulpmiddel om ons eigen materiaal te analyseren op 'zelfstandig leren-gehalte'. Maar alleen achteraf je eigen werk analyseren en bijstellen is toch een wat omslachtige werkwijze. Vandaar dat we op het idee kwamen een lijstje met ontwerpmaatregelen op te stellen die ervoor zouden zorgen dat op voorhand zoveel mogelijk kenmerken van zelfstandig leren in het materiaal (in het bijzonder in het tweede lesvoorbeeld) een plaats zouden vinden. We presenteerden het lijstje in de vorm van ontwerpadviezen aan onze collega's. Omdat we denken dat het bruikbaar is voor iedereen die onderwijsleersituaties of onderwijsleermateriaal wil ontwerpen waarin zelfstandig leren zichtbaar wordt, dus in principe voor alle leraren, methodemakers en andere onderwijsontwikkelaars, bieden we het ook aan aan de lezers van dit themanummer.

Uitgangspunt van de adviezen is de situatie van *zelfstandig werken*. Daarmee bedoelen we

- (1) zelfinstruerende, vrij gesloten opdrachten – de leerling kan die zelfstandig uitvoeren zonder of met weinig hulp van de leraar en kan ook zelfstandig zijn werk controleren met behulp van voorbeelduitwerkingen van de opdrachten;
- (2) enige vrijheid van de leerlingen ten aanzien van de plaats waar ze werken (klas, studienis, media/bibliotheek, thuis) en/of de tijd waarop ze werken (zelf indelen) en/of de volgorde waarin ze de leeractiviteiten uitvoeren.

De meeste nieuwe methodes Nederlands in het Nederlands voortgezet onderwijs geven aan het bovenstaande goed vorm wat punt (1) betreft en maken punt (2) mogelijk. Bij (2) komen natuurlijk beslissingen in het geding die in de eerste plaats door de docent/sectie genomen worden en niet door het leerboek. Zelfstandig werken is in de nieuwe methodes al met al heel behoorlijk gerealiseerd. Maar *zelfstandig werken* is nog geen *zelfstandig leren*, zoals we hebben gezien in de voorafgaande paragrafen. Wat kan nu een leraar Nederlands doen die (delen uit) zijn methode zo wil bewerken dat deze meer trekken van zelfstandig leren vertoont? Of een methodemaker of -ontwikkelaar die nieuw materiaal wil maken met een hoger 'zelfstandig leren-gehalte' dan het vorige? Wij formuleerden de volgende adviezen:

ONTWERPADVIEZEN VOOR ZELFSTANDIG LEREN

- (1) Vergroot de vrijheid van de leerlingen ten aanzien van zowel plaats, tijd als volgorde van leeractiviteiten.
- (2) Maak de opdrachten/taken opener en uitgebreider.
- (3) Laat de leerlingen zich oriënteren op het materiaal als geheel.
- (4) Laat de leerlingen kiezen uit opdrachten/taken en laat hen hun keuzes verantwoorden.
- (5) Laat de leerlingen bij open en uitgebreide opdrachten/taken zelf een aanpak bedenken.
- (6) Laat de leerlingen bij open en uitgebreide opdrachten/taken zelf een tijdsplanning maken en deze verantwoorden.
- (7) Kies regelmatig voor groepswerk; laat de leerlingen dan zelf een taakverdeling en een tijdsplanning opstellen en laat ze reflecteren op groepsproces en groepsproduct.

- (8) Laat de leerlingen in duo's of groepjes reflecteren op elkaars producten, ook na individueel werk.
- (9) Laat de leerlingen zelf criteria opstellen ten behoeve van de reflectie op elkaars producten of op een groepsproduct.
- (10) Laat de leerlingen hun eigen of elkaars product meebeoordelen 'voor een cijfer', via zelfevaluatie of 'peer evaluation'.
- (11) Laat de leerlingen reflecteren op hun eigen leerproces.
- (12) Laat de leerlingen nadenken over de relevantie en toepassingsmogelijkheden van het geleerde voor hun schoolse, buitenschoolse en naschoolse leven.

We lichten de bovenstaande adviezen toe via voorbeelden uit het lesmateriaal *Nederlands voor het Zelfstandig Leren-project*. Dat materiaal heet *Traject: Een informatieve tekst schrijven over een beroep*³. Het is een bewerking van een oudere SLO-publicatie (Milo & Vellekoop 1993), die ook in Vlaanderen niet onbekend is (Van Looveren 1999). Er zijn twee varianten van het materiaal uitgewerkt: een *zelfstandig werken*-variant voor het eerste leerjaar en een *zelfstandig leren*-variant voor het derde leerjaar havo/vwo.

VRIJHEID TEN AANZIEN VAN PLAATS, TIJD EN VOLGORDE

In beide varianten kunnen de leerlingen vrij kiezen voor wat de plaats betreft uit klaslokaal, biblio- of mediatheek, studienis, thuis enzovoort. Wat de tijd betreft, moeten de leerlingen in de *zelfstandig leren*-variant een planning maken voor een periode van zeven lesuren en die steeds zelf bewaken en bijstellen. In de *zelfstandig werken*-variant hoeven de leerlingen maar een periode van vijf lessen zelf in te delen en dit volgens het principe: als je achter raakt, moet je het werk thuis afmaken. Er wordt daar niet gevraagd om expliciet te plannen, te bewaken en bij te stellen.

De volgorde van de leeractiviteiten ligt in beide varianten in grote lijnen vast, vanwege onze keuze de leerlingen te leiden door de

opereenvolgende stadia van het ideale schrijfproces. Achtereenvolgens leren ze dat informatieve teksten antwoord geven op vragen van lezers, aan welke eisen zulke teksten moeten voldoen, hoe ze informatie moeten gebruiken voor hun tekst, hoe ze de schrijftaak kunnen uitvoeren in stappen en hoe ze gebruik kunnen maken van commentaar (van medeleerlingen) om hun tekst te verbeteren.

OPENER EN UITGEBREIDER OPDRACHTEN

De opdrachten zijn in de *zelfstandig leren*-variant van *Traject* veel opener dan in de *zelfstandig werken*-variant. De leerlingen kiezen zelf het beroep waar ze over schrijven (liefst het beroep dat ze voor zichzelf op dat moment voor ogen hebben), bepalen het publiek waarvoor ze schrijven, bepalen zelf hoe en welke informatie ze verzamelen en bedenken in duo's de eisen waaraan hun informatieve tekst moet voldoen. In de *zelfstandig werken*-variant kunnen de leerlingen slechts kiezen uit drie gegeven beroepen; het publiek is gegeven, evenals de informatie waaruit geput moet worden en de eisen waaraan de tekst moet voldoen.

ZICH ORIËNTEREN OP HET MATERIAAL

In beide varianten wordt de leraar aanbevolen om de leerlingen zich van tevoren te laten oriënteren op de lessenreeks. De

leerling moet hiertoe het hele pakket oriënterend doorlezen en voor zichzelf de volgende vragen beantwoorden:

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

Deze oriëntatie-vooraf kan de leerling thuis uitvoeren of in een lesuur voorafgaand aan de eigenlijke lessenreeks. De leraar kan besluiten er een korte klassikale bespreking aan te wijden.

KIEZEN UIT OPDRACHTEN

In de *zelfstandig leren*-variant van *Traject* kiezen de leerlingen hoeveel voorbereidende opdrachten ze uitvoeren, op grond van hun eigen inschatting van hun voorkennis over informatieve teksten. In de *zelfstandig werken*-variant moeten alle leerlingen alle voorbereidende opdrachten doen.

EEN AANPAK BEDENKEN

In de *zelfstandig werken*-variant gaan de leerlingen steeds tewerk volgens voorgeschreven en vastliggende aanpakken. In de *zelfstandig leren*-variant stellen de leerlingen zelf plannen van aanpak op voor het informatie verzamelen, het schrijven en het herschrijven van hun tekst. Een voorbeeld:

OPDRACHT 17

Kies op welke manieren je de informatie over het door jou gekozen beroep gaat verzamelen.⁴ Je bent hierin vrij, op één punt na: alléén jezelf als informatiebron nemen, vinden wij niet voldoende. Maak een plan op welke manieren je informatie gaat verzamelen en hoeveel tijd je daar voor uittrekt. Vul dat in op je studiewijzer.

OPDRACHT 18

Bespreek met je duo-partner jouw plan en dat van hem of haar. Ga na of het duidelijk en uitvoerbaar is binnen de gegeven tijd en stel het zo nodig bij.

OPDRACHT 19

Als je je plan besproken hebt met je duo-partner en er tevreden over bent, kun je nu informatie voor je tekst gaan verzamelen.

EEN TIJDSPANNING MAKEN

In de *zelfstandig leren*-variant van *Traject* maakt de leerling zelf een tijdsplanning, zoals al bleek uit het voorbeeld onder advies 5. Hij verantwoordt deze tegenover zijn duo-partner.

SAMENWERKEN MET EEN DUO-PARTNER

Voor groepswork in de strikte zin is in de *zelfstandig leren*-variant van *Traject* niet gekozen. Wel voor samenwerking volgens het principe 'think and share' met een vaste duo-partner. Een deel van de opdrachten bestaat uit het in vaste duo's reflecteren op elkaars plannen (zie bijvoorbeeld opdracht 18 onder advies 5). Verder stellen de duo's samen het lijstje eisen op voor hun

informatieve tekst en becommentariëren ze elkaars teksten. Zie voor dit laatste verder onder advies 8. In de *zelfstandig werken*-variant komt de vaste duo-partner niet voor; de leerlingen werken daar tot aan de commentaarfase geheel individueel.

REFLECTEREN OP ELKAARS PRODUCTEN

Reflectie op elkaars producten komt in beide varianten van *Traject* voor. In de *zelfstandig werken*-variant gebeurt dit met een 'gelegenheidspartner' en met behulp van een gegeven formulier met criteria; in de *zelfstandig leren*-variant met een vaste duo-partner en met behulp van zelf opgestelde eisen/criteria. We geven een voorbeeld van de reflectie op het product in de laatste variant.

OPDRACHT 27

Lees elkaars concept-teksten nog een keer heel goed.

Bekijk nu in hoeverre ze voldoen aan de eisen die jullie hebben opgesteld voor informatieve teksten. Doe dat eis voor eis en schrijf per eis op wat je vindt van de tekst van de ander. Als je vindt dat de tekst niet overal aan een bepaalde eis voldoet, geef dan zo precies mogelijk aan waar het probleem zit. Bijvoorbeeld: je bekijkt de tekst op de eis *duidelijkheid* \Rightarrow je vindt de tekst niet overal duidelijk \Rightarrow je geeft aan welke stukken tekst dan niet duidelijk zijn en wat je daar niet in snapt.

Schrijf vooral ook op wat je goed vindt aan de tekst; dat geeft een schrijver moed!

OPDRACHT 28

Wissel met je duo-partner het *commentaar* uit op elkaars teksten dat jullie hebben opgeschreven. Vraag elkaar door op wat je niet snapt of waar je meer over wilt weten. Vraag elkaar ook om advies, bijvoorbeeld 'Jij zegt dat dit stukje duidelijker moet. Heb je ook een idee wat ik zou kunnen doen om het duidelijker te maken?'

CRITERIA VOOR REFLECTIE OPSTELLEN

Dat de leerlingen in de *zelfstandig leren*-variant zelf criteria opstellen en in de *zelfstandig werken*-variant niet, is uit het voorgaande al duidelijk geworden.

PRODUCTEN MEE BEOORDELEN

In de *zelfstandig werken*-variant beoordeelt alleen de leraar de schrijfproducten van de leerlingen. In de *zelfstandig leren*-variant kiest de leraar uit twee varianten van meebeoordeling door de leerlingen: zelfevaluatie of beoordeling van elkaars werk (peer evaluation). We geven het voorbeeld van de zelfevaluatie.

Je levert bij je leraar in:

- (a) je herschreven tekst (zie opdracht 30);
- (b) je herschrijfplan (zie opdracht 29);
- (c) het lijstje eisen dat jij en je duo-partner hebben gebruikt om elkaars teksten te becommentariëren (zie opdracht 27);
- (d) het commentaar dat je duo-partner had op jouw tekst (zie opdracht 28);

(e) een stukje dat je nu nog moet maken. Daarin beschrijf je hoe tevreden je bent over je herschreven tekst, hoe goed je zelf vindt dat je gewerkt hebt aan de tekst en wat voor cijfer je volgens jezelf verdient.

Je leraar zal alles heel serieus doorlezen en bij zijn eindcijfer rekening houden met wat je onder (e) hebt opgeschreven. Als hij in zijn eindcijfer ver daarvan afwijkt, zal hij dat mondeling of schriftelijk tegenover jou verantwoorden.

REFLECTEREN OP HET EIGEN LEERPROCES EN NADENKEN OVER DE RELEVANTIE VAN HET GELEERDE

In beide varianten van *Traject* hebben we reflectie op het leerproces en nadenken over de relevantie van het geleerde gecom-

bineerd in een aparte 'procestoets'. De leerlingen maken die onder leiding van de leraar, aan het eind van de lessenreeks, naast de toetsing van hun schrijfproduct. De toets ziet er als volgt uit (in de *zelfstandig leren*-variant):

Aan het eind van deze lessenserie willen we nog meer van je weten dan of je nu een goede informatieve tekst kunt schrijven. We willen ook weten *of je nu nieuwe aanpakken geleerd hebt, zowel van het schrijven als van het zelfstandig leren*. Om ons dat te laten zien, moet je de opdrachten hieronder maken. Samen vormen die ook een soort toets. Voor deze toets krijg je géén cijfer, maar dat maakt hem niet minder belangrijk. Als het goed is, leer je er zelf ook weer van terwijl je hem maakt. Denk er dus goed over na en neem er de tijd voor!

OPDRACHT 31

Je bent in de afgelopen lessen bezig geweest om een informatieve tekst *te schrijven in stappen*.

- (1) Schrijf uit je hoofd de stappen op die je je nog herinnert, in de volgorde waarin je ze gedaan hebt.
- (2) Welke stappen waren nieuw voor je en welke deed je al als je iets schreef?
- (3) Bedenk drie situaties (een op school, een buiten school, een later na school) waarin je deze stappen-aanpak van het schrijven nodig zou kunnen hebben. Leg uit waarom.
- (4) Welke stappen zou je dan weer zetten en welke niet weer? Leg uit waarom.

OPDRACHT 32

Ook ben je in de afgelopen lessen bezig geweest met *zelfstandig leren*.

- (1) Schrijf uit je hoofd op wat dat zelfstandig leren betekende. Wat was er anders dan anders in deze lessen? Op welke punten mocht je meer zelf doen en bepalen dan anders?
- (2) Bedenk drie situaties (een op school, een buiten school, een later na school) waarin je deze zelfstandig leren-aanpak nodig zou kunnen hebben. Leg uit waarom.

De *zelfstandig leren*-variant heeft bovendien nog tussentijdse reflectie op het leerproces. Een voorbeeld:

OPDRACHT 25

Noteer voor jezelf het antwoord op de volgende vragen:

- (1) Hoe tevreden ben je over hoe het schrijven ging? Ging het makkelijker dan je je had voorgesteld of moeilijker? Op welke punten?
- (2) Hoe tevreden ben je zelf over je tekst zoals hij er nu ligt? In hoeverre is hij geworden zoals jij wilde? Welke stukken ervan vind je het beste; welke zou je zelf nog willen veranderen?

Bruikbare vragen voor reflectie op het leerproces in het algemeen zijn die van Westhoff (1996):

- (1) Wat was je doel?
- (2) Heb je dat bereikt?
- (3) Hoe weet je dat?
- (4) Kun je dat verklaren?
- (5) Wat betekent dat voor het vervolg?

BESLUIT

Met twee opmerkingen willen we dit artikel afsluiten. De eerste heeft specifiek betrekking op zelfstandig werken. Doordat dit steeds de 'laagste' positie inneemt, zowel in onze checklist als in de *Traject*-varianten, kan de indruk ontstaan dat wij zelfstandig werken geen onderwijsvernieuwing zouden vinden en alleen zelfstandig of zelfverantwoordelijk *leren* (zie bijvoorbeeld Daniëls 1997). Dit is geenszins het geval. Trefwoorden van zelfstandig werken zijn een vergrote dosis eigen activiteit en minder leraarafhankelijkheid bij de leerling, door de vergrote sturing die van het leermiddel uitgaat. Beide achten we een grote stap vooruit vergeleken bij het klassikale doceer- en luisteronderwijs. Ook als de stap naar meta-cognitie, het trefwoord van zelfstandig leren, niet of nog niet wordt gezet, is er ons inziens toch al veel gewonnen.

De tweede opmerking heeft betrekking op de haalbaarheid van zelfstandig werken en zelfstandig leren. Ten aanzien van de haalbaarheid van zelfstandig *werken* hoeft volgens ons geen twijfel te bestaan. We zien leraren en scholen in Nederland op grote schaal en enthousiast met deze vernieuwing aan de gang gaan; we zien steeds meer leermiddelen die deze vernieuwing goed vorm geven. De haalbaarheid van zelfstandig *leren* staat ter discussie, zo weten wij. In termen van bijvoorbeeld Daniëls (1997): *"Is op autonomie van de leerlingen gericht onderwijs wel haalbaar? Willen en kunnen de leerlingen, die gewend zijn dat hen op hun verzoek alles tot meerdere keren toe wordt uitgelegd en wier werk om de haverklap door de docenten wordt gecontroleerd en met cijfers gewaardeerd, wel zoveel verantwoordelijkheid dragen? [...] Vallen de zwaksten niet tussen de wal en het schip als ze steeds maar op zichzelf zijn aangewezen?"*

Onze mening is dat de antwoorden op deze en dergelijke vragen alleen kunnen worden verkregen via zorgvuldige praktijktests. Alle materiaal dat vervaardigd wordt in het kader van het project *Zelfstandig leren in de vakken van het voortgezet onderwijs* zal dan ook voorzover mogelijk worden uitgetest in de lespraktijk. Waar dit niet mogelijk is, zullen oordelen worden gevraagd van panels van leraren en leerlingen over onder andere de haalbaarheid van het materiaal. Vanuit

de empirie zal stukje bij beetje duidelijk moeten worden welke mate van verantwoordelijkheid voor hun leerproces aan wel-

ke leerlingen in welk soort onderwijsleersituaties kan worden toevertrouwd.

Helge Bonset & Hetty Mulder
p/a Instituut voor Leerplanontwikkeling (SLO)
Postbus 2041
NL-7500 CA Enschede
h.bonset@slo.nl

Noten

- 1 Aanleiding daarvoor vormen de nieuwe kerndoelen voor de basisvorming (de eerste drie jaar van het Nederlandse voortgezet onderwijs) en de nieuwe eindexamenprogramma's voor havo/vwo (de tweede fase) en vmbo (het nieuwe vbo/mavo). In de toelichtende teksten hierbij is herhaaldelijk sprake van 'zelfstandig leren' of begrippen die daarmee verwant zijn. De duidelijkste impuls voor deze ontwikkeling is gekomen vanuit de tweede fase, waarin het begrip 'studiehuis' is ontwikkeld. Studiehuis is een metafoor voor een pedagogisch-didactische aanpak waarin eigen activiteit en zelfwerkzaamheid centraal staan. Ze is oorspronkelijk bedacht om een brug te slaan naar het hoger onderwijs: universiteiten en hogescholen vragen immers een grote zelfstandigheid van leerlingen.
- 2 Deze bijdrage is eerder verschenen in 'Nova et Vetera' (november 1999).
- 3 De in dit artikel beschreven lespakketten 'Traject' kunnen, in verband met de implementatiestrategie vanuit het project, alleen worden verkregen in het kader van nascholing. Ze kunnen dus niet los bij de SLO worden besteld.
- 4 De in opdracht 17 genoemde manieren om informatie te verzamelen, zijn: Jezelf als informatiebron; Vraaggesprek; Schriftelijke bronnen; World Wide Web.

Bibliografie

- Boekaerts, M. & P.R.J. Simons: *Leren en instructie. Psychologie van de leerling en het leerproces*. Assen: Van Gorcum, 1995.
- Bonset, H. & H. Mulder: *Leren leren in de nieuwe tweede fase. Levende Talen* 525 (1997), p. 670-678.
- Bonset, H. & G. Rijlaarsdam: *Leren leren bij Nederlands in de tweede fase. Moer* 1996/6, p. 278-290.
- Couzijn, M. & G. Rijlaarsdam: *Leren leren bij Nederlands in de basisvorming. Levende Talen* 510 (1996), p. 301-306.
- Daniëls, J.: *Leren leren volgens de checklist en de schaal van Bonset en Mulder. Levende Talen* 527 (1998), p. 77-78.

Kaldewaij, J. e.a.: *Leren leren in didactisch perspectief*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1996.

Milo, C. & H. Vellekoop: *Traject. Schrijven en herschrijven op basis van feiten*. Enschede: SLO, 1993.

Nuy, M. & W. van Vroonhoven: *Zelfstandig leren*. Houten: Schoolpers/Educatieve Partners/KPC, 1996.

Simons, P.R.J. & J.J.G. Zuylen: *De didactiek van leren leren*. Tilburg: Mesoconsult, 1995 (Studiehuisreeks nummer 4).

Tegels, J.: Nederlands in het studiehuis. *Moer* 6 (1996), p. 272-278.

Van der Molen, H.: Zelfstandig leren. Een poging tot begripsverheldering. In: Stuurgroep Profiel tweede fase voortgezet onderwijs: *Organisatie in het studiehuis*. 's-Gravenhage: Procesmanagement Voortgezet Onderwijs, 1996.

Van Looveren, H.: In het spoor van *Traject*. Doel- en publiekgericht schrijven inleiden in de tweede graad. In: R. Rymenans & H. de Jonghe: *Het Schoolvak Nederlands. Verslag van de twaalfde conferentie*. Beigem/Amsterdam: Stichting Conferenties Het Schoolvak Nederlands, 1999.

Van Parreren, C.: *Leren door handelen*. Apeldoorn: Van Walraven, 1983.

Vermunt, J.H.D.M.: *Leerstijlen en sturen van leerprocessen in het hoger onderwijs*. Dissertatie KUB, Tilburg 1992.

Werkgroep Zelfstandig Leren: *Samen aan de slag. Klein praktijkboek voor actief en zelfstandig leren*. 's-Gravenhage: Procesmanagement Voortgezet Onderwijs, 1999.

Westhoff, G.: Zelfstandig leren en zelfstandig leren is vier. *Levende Talen* 510 (1996), p. 253-257.

À Á Ñ V Ü L L I Ñ G

In VONK 29/1 (sept.-okt. 1999) heeft Tom Sleeuwaert in zijn artikel 'Leren noteren' verwezen naar een bijdrage van Helge Bonset over de didactiek van de mondelinge vaardigheden die in VONK 27/5 verschenen is. Op verzoek van Bonset geven we hier een aanvullende (exactere) referentie naar het achterliggende gedachtegoed:

H. Bonset, M. de Boer & J. Boland:

Vanzelfsprekend. Mondelinge taalvaardigheid in de tweede fase. Leerplan.

Lelystad: IVIO, 1999.

Het gaat meer bepaald om hoofdstuk 5:

'Luisteren naar studiestof', p. 139-162. (nvdr/RR)