



WERKHUIS

DE BAL IN HET LERARENKAMP

Sanneke Bolhuis: *Naar zelfstandig leren. Wat doen en denken docenten?*
Leuven/Apeldoorn: Garant, 2000,
271 p.

Sanneke Bolhuis gaat uit van de vaststelling dat zelfstandig leren alom een frequent gebruikt en zelfs gepropageerd begrip (geworden) is. In het voorliggende werk doet ze verslag over een onderzoeksproject omtrent het 'doen en denken' van docenten die procesgericht werken. Daartoe werden een aantal relevante onderzoeksvragen gesteld, onderzocht en (partieel) beantwoord.

Zonder 'het onderwijs' te willen opzadelen met de exclusieve verantwoordelijkheid bij het voldoen aan deze (één van de vele!) actuele maatschappelijke vereiste(n), met name de vorming van levenslange leerders, acht de auteur het wel degelijk de (opvoedende) taak van de school om tenminste voortdurend te onderzoeken welke bijdrage ze kan leveren. Daartoe gaat ze uit van de premisse dat een artificiële scheiding tussen de taakvelden kennisoverdracht en opvoeding in normen en waarden "niet aan de orde is" (p. 233).

Met leer(der)zelfstandigheid gaat zoals bekend een rist verander(en)de invalshoeken gepaard, en daarvan zijn vooralsnog bijna uitsluitend de rol van de leerder en de

impact van diens leeromgeving becommen-tarieerd. Veel minder aandacht is uitgegaan naar het denken en doen van de docent, die, alle misverstanden omtrent het *Studiehuis* ten spijt, "de centrale factor [blijft] in het onderwijs als het gaat om het bevorderen van leer- en denkvaardigheden bij leerlingen" (p. 233). En die allesbehalve overbodig wordende of tot de rol van duur-betaalde surveillant te reduceren docent is nu precies Bolhuis' primaire aandachtspunt.

In het tweede hoofdstuk van voorliggend werk peilt Bolhuis naar het waarom van het zelfstandig leren als onderwijskundig resp. pedagogisch concept. Daarbij screent ze de onderliggende maatschappelijke achtergronden (o.a. JIT-leren ('just in time'), multiculturaliteit, globalisering en democratisering) en waagt ze zich aan een historisch overzichtje van de impact van de procesgerichtheid in eerdere onderwijsvernieuingsgolven (van bij Dewey over Montessori en Freinet tot Parkhurst en Freire). Uiteraard mondt die terugblik uit in de huidige tweede fase van havo-vwo, met het *Studiehuis*-model als de sinds september 1999 veralgemeende (maar daarom nog lang niet algemeen aanvaarde) concretisering van een aantal basisprincipes uit het sociaal-constructivisme. Aan dit en andere leerpsychologische denkkaders wijdt Bolhuis haar derde hoofdstuk.

Vervolgens onderzoekt de auteur de vraag hoe (Nederlandse) docenten tegenover zelfstandig leren staan. Daarbij valt de reeds voorvoelde discrepantie tussen denken

(= theorie) en doen (= onderwijspraktijk) op, want al is en blijft het gros van de docenten overtuigd van de waarde van de (sociaal-) constructivistische leerpsychologische verworvenheden, toch laat de vertaalslag naar de praktijk nog heel wat te wensen over. Zonder expliciet naar de oorzaken daarvan te willen/kunnen peilen, acht Bolhuis op grond van ander onderzoek en praktijkervaringen het gebrek aan gerichte (na)scholing van docenten en het vooralsnog ontbreken van een voedende schoolcultuur verantwoordelijk.

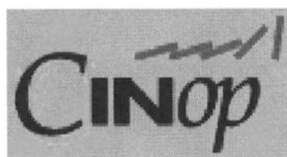
De ontwikkeling van overdrachtgericht naar meer activerend onderwijs, gezien vanuit de traditionele rol van de docent, is inderdaad *"een grote verandering"* en *"een belangrijke stap in de richting van zelfstandig leren"*, die *"tijd [vergt] waarin intensief wordt gewerkt aan het leer- en veranderingsproces van degenen die geacht worden de veranderingen te realiseren, de docenten"* (p. 238-239).

De geïnteresseerde lezer vindt in de uitvoerige hoofdstukken 4 en 5 een volledige beschrijving van de in het onderzoek gehanteerde instrumenten en de duidende bespreking van de onderzoeksresultaten. Interessant daarbij is de constructie van de vragenlijsten, die de respondenten telkens dubbel bevragen omtrent eenzelfde aandachtspunt: die vraagdualiteit (al dan niet constructivistisch) levert een aantal mooie 'contrastparen' op.

Het rapport besluit met een aantal aanbevelingen, zowel voor verder onderzoek (verdere ontwikkeling van het observatie-instrument) als adviezen naar de onderwijsbeleidsmakers:

- (1) Ten eerste acht Bolhuis het maken van een duidelijk onderscheid tussen de (intussen op grote schaal geïmplementeerde) activerende klassikale instructie en het (eigenlijke, vaak nog veraf liggende doel van) begeleid zelfstandig leren primordiaal.
- (2) Een tweede advies betreft het collaboratief leren, waartoe niet alleen lerenden maar vooral ook docenten adequaat voorbereid dienen te worden.
- (3) Vervolgens betreurt Bolhuis dat het werken met studiewijzers dreigt te veranderen in louter activerende (plannende) hulpmiddelen, terwijl ze eigenlijk zouden moeten voldoen aan een aantal criteria om echt tot zelfstandig leren aanleiding te kunnen geven (geleidelijk opgebouwde zelfsturing, het hele leerproces omvattend, gekoppeld aan leerstrategieën en vak- of leergebiedspecieke problemen, authentieke opdrachten, samenwerkingsbevordering).
- (4) Een volgende aanbeveling geldt de opleiding of nascholing van docenten: een *"langlopende opdracht"* (p. 245), met veel concrete oefenpraktijk in plaats van theoretische sensibilisering (waarvan de redundantie uit Bolhuis' onderzoek is gebleken).

Het voorliggende rapport overstijgt zijn oorspronkelijke doel en doet behalve alleen maar rapporteren (gelukkig) veel meer. Daarom, en om het rechttoe-rechtaan taalgebruik is dit werk meer dan aan te bevelen voor elk in de materie belangstellende VONK-lezer.



www.cinop.nl/public

Een belangwekkend instrumentarium inzake leer- resp. doceerstijlreflectie en begeleid zelfstandig leren vindt u via de CINOP-site. Doorklikken via PUBLICATIES en dan naar FLEXIBILISEREN.

Bekijk eerst de *Leermonitor*®. Deze publicatie is tweedelig en bestaat uit een werkschrift (14,25 NLG ex. BTW) en een docentenhandleiding (58,50 NLG ex. BTW). Na bestelling van dit materiaal (aanbevolen wordt één invulwerkschrift per leerling) krijgt u een toegangscode tot de website www.cinop.nl/leermonitor waarop een vragenlijst te vinden is. Na invulling ervan wordt een leerbericht gegenereerd, met de persoonlijke score van de leerling én – voor de docent – een groepsoverzicht met totaalscores. In de docentenhandleiding staan onder andere een reeks bijkomende opdrachten en oefeningen die gekopieerd kunnen worden voor de leerlingen.

Een gelijkaardig opzet geldt voor de *Doceermonitor*®. Hier is een werkboek voorzien (13,50 NLG ex. BTW) ditmaal t.a.v. de docent en zijn doceerstijl respectievelijk zijn visie op de docentenrol. Na bestelling ervan krijgt u toegang tot de website www.cinop.nl/doceermonitor waarop een vragenlijst terzake.

Een derde publicatie in deze reeks heet *Groeien in zelfstandig leren: met de Leer- en Doceermonitor*® (58,50 NLG ex. BTW). Dit boek bevat de nodige uitdieping en begeleiding bij de hierboven beschreven instrumenten: het theoretisch kader (constructivisme), interpretatiehulp bij de scores uit beide instrumenten, bijkomende oefenopdrachten inzake de beoogde locusverschuiving in de richting van een studentgestuurd leerproces.

KUNST EN KUNDE... VLAANDEREN OP DE CONSTRUCTIVISTISCHE TOUR?

Jan Kaldewey (red.): *Leren leren in het hoger onderwijs. Kunst en kunde van het studeren. Leren leren in de praktijk.* Leuven/Amersfoort: Acco, 1999, 157 p.

Behalve de aan het Utrechtse IVLOS verbonden en dus Nederlandse redacteur werkten zeven Vlaamse auteurs uit Leuvense, Limburgse, Antwerpse, Gentse en Mechelse (katholieke) hogescholen mee aan deze tweeledige compilatiereeks van artikels, uitgeven als *H-oogelijn Cahier*, jg. 1, nr. 2 van het Vlaams Verbond van Katholieke Hogescholen.

Redacteur Kaldewey, een in de studievaardigheden-materie gespecialiseerd docent en coördinator, neemt het eerste (leeuwen!)deel van deze publicatie voor zijn rekening. Zijn bijdrage is een lijvig, 71 pagina's tellend artikel met de welhaast lyrische titel *Kunst en kunde van het studeren*. Na terecht uitvoerig aangegeven te hebben hoe z.i. de integratie van leren leren in het onderwijs dient te gebeuren (cf. 'aandachtspunten' op p. 34-37), komt Kaldewey tot de kern van de zaak.

Betekenisvol – auteur loochent zijn waardeering voor het constructivistische model immers geenszins – start hij vanuit de *metacognitieve invalshoek (inzicht)*. Via een heldere uiteenzetting, gelardeerd met bijzonder overzichtelijke schematische voorstellingen, wordt vooreerst getracht de diverse lagen binnen de metacognitie inzake het leergebeuren aan te brengen:

- inzicht krijgen in (de eigen situering binnen) de studententypologie door middel van reflectie op de eigen leerstijl (practicus/filosof/vakman-vrouw/onderzoeker);

- inzicht krijgen in het substantiële verschil tussen communicatief versus stofgericht studeren;
- inzicht krijgen in het structureren van het studieproces (met als afsluitende fase de zelfbeoordeling).

Diezelfde fasen binnen de structuur van het studieproces worden dan in de paragraaf *de cognitieve invalshoek (technieken)* elk apart nader besproken, met de nadruk op de praktijk en (dus) aan de hand van telkens minstens één relevant voorbeeld uit telkens weer een andere vakdiscipline (waarbij de 'basiscompetentie' inzake de effectiviteit van een studeerfase als *verticaal lezen* ons Neerlandici wel bijzonder interesseert).

De driedeling is pas compleet met de *affektieve invalshoek (beleving)* – een voorheen onbegrijpelijkerwijs bijzonder stiefmoederlijk behandelde reeks strategieën, die Kaldewey overigens ook niet echt diep uitspit in vergelijking met beide vorige invalshoeken.

In een afsluitende paragraaf, *stimuleren van 'leren studeren'*, stipt auteur 'de drie meest geschikte plaatsen' voor implementatie aan: allereerst (!) het vakonderwijs, dan de studieloopbaanondersteuning (zonder een kik over opvolging van eventuele *Studiehuis*-verworvenheden uit het voorbereidend secundair onderwijs, maar mét een lovende verwijzing naar de bijdrage van Borremans & Van Melkebeke verderop) en ten derde, in de vorm van een aparte, losstaande cursus. Kaldewey breekt hierbij een lans voor het te allen prijze vermijden van het gevaar op bevoogding door middel van het 'aanslaan van de juiste toon'. Een uitgebreide lectuurlijst sluit dit artikel af.

In deel II van onderhavige publicatie komen in zes kortere bijdragen Vlaamse hogeschoolspecialisten verslag doen over hun praktijkervaringen met leren leren.

Kristien Ruysen-Carnel schrijft over de 'leren leren'-strategie zoals uitgebouwd in

het Departement Lerarenopleiding van de KH Leuven. Vertrekkend vanuit referenties die 'ondertussen gemeengoed geworden [zijn] in het bronnenmateriaal van het hoger onderwijs' en die identiek zijn of parallel lopen met het door Kaldewey geschetste sociaal-constructivistisch leertheoretisch kader, toont de auteur aan op welke wijze het DLO in haar instelling hieruit een 'eigen synthese heeft gekneed'. De 'verbouwingswerken' aan de hele structurele herschikking van de onderwijzersopleiding blijken geïnspireerd door een reeks bouwstenen voor de kwalificatie van de moderne (onderwijs)professional-in-spe. Die blijkt ondernemend, praktijkgericht, onderzoekend, communicatief, reflectief en deskundig te moeten worden, en om die (terecht hooggegrepen) doelstelling te bereiken, werden welbepaalde accent(verschuiving)en ingebouwd in de blijkbaar grondig hertimmerde onderwijzersopleiding.

In een volgende bijdrage rapporteert Etienne Van Hoof van de KH Limburg over de ervaringen met een pilootproject *Leren leren in de basischemie van het eerste jaar industrieel ingenieur*. Met opzet werd gekozen voor een behoedzame, stapsgewijze aanpak om een geleidelijke omvorming van de opleiding in kwestie te bereiken in de richting van de door Kaldewey geschetste professionele kwalificaties (cf. supra). Niet alleen de vakinhouden dienen daartoe aangepast, maar ook werd het cursusmateriaal modulair herwerkt tot open leerpakketten (hoewel Van Hoof deze term niet hanteert). Hoorcolleges en geleide oefeningen werden vervangen door collaboratieve en deels studentgestuurde werkcolleges, en de evaluatiepraktijk werd navenant bijgesteld. Al die aanpassingen hebben volgens de auteur geleid tot het (optimaler dan voorheen) bereiken van de beoogde basiskwalificaties van Kaldewey.

Annemie Borremans & Ingrid Van Melkebeke berichten over een experiment *Studenten leren studenten leren en stude-*

ren aan de Handelshogeschool Antwerpen. Het experiment situeert zich in het kader van het mentoraat (studentenbegeleiding) voor eerstejaars handelswetenschappen. Als mentoren fungeerden de laatstejaars aggregatiestudenten, die binnen hun opleiding dan ook extra geïnstrueerd dienden te worden. Dan werd een twee uur durende sessie georganiseerd waartijdens belangstellende eerstejaars door hun oudere collega's deskundig gecoacht werden inzake leren leren. Uit de door de auteurs geciteerde reacties blijkt het nut van zulke sessies, waarop dan ook verdergebouwd zal worden in het mentoraat.

In zijn bijdrage *Training: leren leren voor begeleiders* bericht Walter Mertens van de Karel de Grote-Hogeschool Antwerpen over een driedelige training aan lectoren-studentenbegeleiders, die per sessie geconfronteerd werden met de drielagigheid zoals vooropgesteld door (o.m.) Kaldewey: cognitieve, matacognitieve en 'affectief-organisatorische' verwerking van de leerstof. Uit de (proces- en product)evaluatie vanwege de cursisten blijkt dat de cursus wel degelijk voorziet in een aantal behoeften, ook al werd de onderlinge heterogeniteit inzake vertrouwdheid met de (constructivistische) materie als nogal storend ervaren. Tevens blijken sommige interessante vragen onbeantwoord te zijn gebleven, o.a. de vraag naar de mogelijkheid tot leerstijlbijsluiting (in welke richting, overigens? welke leerstijl is optimaal?) en de vraag wiens taak het eigenlijk is de lectoren te sensibiliseren voor wat 'het leren leren principe' genoemd wordt.

Hilde Vlaeminck van de Sociale Hogeschool KVMW Gent schrijft over *Didactisch stoeien met casussen in een deftig vak: prikkelend en/of prikkelbaar leren leren?* Het deftige vak blijkt het studiegebied sociaal-agogisch werk, en de studenten krijgen een 'zorgvuldig opgemaakte selectie van stevige, traditionele én actuele modellen en theoretische concepten' voorgeschoteld, waarmee ze

een eigen professioneel hulpverlenend instrument moeten kunnen construeren. De auteur zette daartoe in juni 1998 het onderzoeksproject *PriCK* op: praktijkonderzoek interne casuïstiek kwaliteit. Dankzij een bijzonder erg inspirerende nascholing door de Maastrichtse professor Schmidt kwam zij tot waardering van enkele constructivistische basisprincipes: een leerattitude wordt pas effectief als ze gestoeld is op leerdermotivatie, op cumulatieve verwerking van voorkennis, op gesitueerd (authentiek) leerstofaanbod, op metacognitieve reflectie en zelfregulatie van het leerproces – en dat alles binnen een zo performant mogelijke leeromgeving. Ook hier valt weer het pleidooi voor omzichtigheid op (cf. de paragraaf 'het ontwerpen van een veilige leertaal'). De SAW-studenten ontwerpen zelf een casus, realiseren die filmisch en onderwerpen de casus aan de reacties van medestudenten, die er via een gekleurde-fichen-systeem over communiceren. Bij de evaluatie bleek er grote waardering voor het rendement van dit collaboratief leren.

Een ander praktijkgeluid inzake een omvorming van de lerarenopleiding lager onderwijs komt uit de KH Mechelen en is van de hand van Rik Belmans: *Leren leren als middel en als doel: probleemgestuurd leren*. Bij het realiseren van de kwalificaties van de moderne professional (cf. Kaldewey) in hoofde van de studenten DLO blijkt leren een belangrijk doel van probleemgestuurd leren (PGL). Aan de hand van een vragenlijst werden derdejaarsstudenten, die vijf PGL-modules doorgemaakt hebben, gepeild naar hun ervaringen inzake het rendement van de gebruikte aanpak. Naar aanleiding van de (relevante!) resultaten van die bevraging wordt voorzichtig geopperd dat het PGL wellicht nog teveel als een kwestie van zelfstandig (samenwerkend) leren wordt opgevat in plaats van als het beoogde zelfverantwoordelijk leren. Die hypothese wordt meteen ook oorzakelijk geduid: de studenten beschikken waarschijnlijk nog over te weinig metacognitieve

(regulerings)vaardigheden, en daarmee wenst men in Mechelen bij de verdere planning van de opleiding rekening te houden.

Fazit.

Uit deze praktijkgeluiden vanuit het hoger niet-academisch onderwijs kan alvast opgemaakt worden:

- dat nu ook in veel Vlaamse hogescholen eindelijk definitief de weg van het open, zelfregulerend leren ingeslagen wordt;
- dat de noodzaak tot het verwoorden van een (liefst op teamconsensus gebaseerde) onderliggende visie ('waar willen wij met ons onderwijs heen?') als hoogst belangrijk ervaren wordt om die optie te schragen;
- dat men er wijselijk voor opteert behoedzaam van start te gaan via
- een zorgvuldige presentatie van een bepaald leertheoretisch (constructivistisch geïnspireerd) model,
- de ombouw van beperkte leerstofmodules tot open leerpakketten,
- een gelijktijdig herdenken van essentiële randvoorwaarden (omkadering, coaching van mentoren, evaluatiesysteem,...);
- dat de restyling van opleidingen een karwei is waarin heel wat energie geïnvesteerd dient te worden, waarbij niet in het minst de sensibiliserende nascholing (of: herscholing?) van (liefst alle!) teamleden prioritair blijkt.

Die vaststellingen zijn alvast bemoedigend, en uit de gerapporteerde successen blijkt de langzaam-aan-dan-breekt-het-lijntje-niet-aanpak aan te bevelen voor al wie zich (eerder vroeg dan laat) tot soortgelijke investeringen geroepen voelt. Het blijft evenwel tegelijk een wat wrange ervaring te moeten vaststellen dat een aantal in het kleuter- en lager onderwijs bijgebrachte leerattitudes in de richting van het (begeleid) zelfregulerend leren blijkbaar afgeleerd wordt tijdens de secundaire loopbaan van de leerling. Ik kan me niet van de indruk ontdoen dat, mocht bedoeld hiaat niet optreden, het hoger onderwijs de gemelde investeringen zou

kunnen beperken tot de cognitieve poot van het didactisch handelen. Een secundaire opleiding die naam waardig zou immers metacognitief én affectief competente leer-

ders moeten aanleveren. De komende jaren zullen ons leren of dat via het Nederlandse *Studiehuis*concept lukt...

Wouter Brandt
Universiteit Antwerpen (UIA)
Onderzoeksgroep EduBRon
Universiteitsplein 1
2610 Wilrijk
wouter.brandt@uia.ua.ac.be

T Û Š Š E N D Ô Ô R

HUBERT LAMPO

VRIJGEEST EN BOODSCHAPPER VAN HET ONBEWUSTE

In het jaar dat Brussel een van Europa's culturele hoofdsteden is, wordt Hubert Lampo 80 jaar. De Faculteit Letteren en Wijsbegeerte van de Vrije Universiteit Brussel brengt deze beide evenementen samen in een symposium rond het werk van deze Vlaamse auteur. Al 57 jaar lang is Hubert Lampo een van de meest gelezen schrijvers van het Nederlands taalgebied. Zijn omvangrijke oeuvre omvat vele literaire genres en een keur aan filosofische thema's.

In het kader van de VUB-Zomeruniversiteit zullen Lampo-specialisten van alle horizons zijn complexe poëtica op wetenschappelijk verantwoorde wijze in kaart te brengen. Voor het filosofisch en literair geïnteresseerde publiek een unieke gelegenheid tot een nadere kennismaking met deze markante vertegenwoordiger van de Vlaamse letteren.

DATA: van 21 tot en met 24 augustus 2000

PLAATS: Interuniversitaire Stichting, Marsveldstraat 30, Brussel

INLICHTINGEN:

Symposium Hubert Lampo, Griffiestraat 17, 1070 Brussel, tel. (02)527 40 12,
E-MAIL m.van.muijlwijk@skynet.be