

Implementatiedrempels voor zelfstandig leren

Frank Verbeeck

'Never change a winning team.' Ik liep echter de laatste jaren met de overtuiging dat mijn team van werkvormen op de terugweg was. Ik opteerde vroeger vaak voor het leergesprek vanuit de overtuiging dat een goede leerkracht een aangenaam gesprek over de leerstof op gang moest brengen, voor heldere notitieblaadjes moest zorgen en geen kans onbenut mocht laten om er iets leuks van te maken. Na verloop van tijd zag ik de bodem van mijn trukendoos en besepte ik vooral dat ik door die werkvorm mijn leerlingen passief maakte. Dat laatste gaf de doorslag om voor verandering te zorgen. De ideale onderwijsmethode is die waarbij zowel leraar als leerling zich prettig voelen. Natuurlijk moet je ook je doelstellingen bereiken. Welke methode hierbij gebruikt wordt, is maatwerk. Wie zich bijvoorbeeld prima voelt met spons, krijtje, stencil en enthousiast lesgeeft in een traditionele doceerstijl, bereikt ongetwijfeld een aantal leerdoelen, op zelfstandigheid, zelfvertrouwen en verantwoordelijkheid na.

Ik dacht er al een tijdje aan om de leerlingen tot meer activiteiten te brengen en zelf niet meer als corpulente museumgids tussen het publiek en het schilderij te staan, in mijn geval tussen leerstof en leerlingen. Die stap naar een andere methode zet je niet meteen. Gelukkig kreeg ik een prima kans met een universitair project (VUB – UA/UIA) dat de mogelijkheden onderzocht voor zelfstandig leren.

DE NAAM

Wat zelfstandig leren is, behoeft geen introductie meer. Ik wil wel wat afwijken van de gangbare terminologie. Strikt genomen is *zelfstandig leren* de werkvorm die ervoor zorgt dat je leerlingen leerbekwaam worden.

In ruime betekenis – degene die ik gebruik – is zelfstandig leren elke vorm van intern gestuurd leren. Ik vind dat ruime gebruik handiger, omdat de grenzen tussen zelfstandig werken, leren en zelfstudie niet altijd erg duidelijk zijn. Als je mijn studiewijzers per rapportperiode analyseert – er zijn er dus vier per jaar, acht in het totaal –, dan merk je trouwens een amalgaam van (vaak) intern gestuurde werkvormen. Voor het gemak is dat allemaal 'zelfstandig leren' bij mij (zie verder: Opmerkingen, punt 1).

De werkvorm waarmee ik in de derde graad (5 aso) start, is een duidelijk voorbeeld van zelfstandig werk. Elke rapportperiode schuif

De ideale onderwijsmethode is die waarbij zowel leraar als leerling zich prettig voelen.

De graad van zelfstandigheid is afhankelijk van de implementatiedrempels op school.

ik op naar meer zelfstandigheid, tot ik aan het einde van de derde graad een vorm van zelfstandig leren heb bereikt. De graad van zelfstandigheid is afhankelijk van de implementatiedrempels op school. Je werkomgeving en klassituatie bepalen dus waar je precies start en hoever je kunt gaan.

HET OVERZICHT

Een ruw overzicht van de werkvormen, gerangschikt naar zelfstandigheid van de leerlingen, kan er als volgt uitzien. Ik streef hier niet naar volledigheid.

EXTERN GESTUURD LEREN

Hoorcollege

De extreemste vorm is die waarbij de docent de tekst van de cursus voorleest en de leerlingen dezelfde tekst voor zich hebben. Iets actiever is ongeveer hetzelfde met een invulblaadje achteraf. Ook heb je het klassieke hoorcollege waarbij leerlingen ijverig noteren. Dat laatste is een degelijke werkvorm voor sommige onderwerpen. Ik gebruik dit nog steeds – weliswaar hoogstzelden – wanneer ik snel een literaire context wil schetsen, een cultureel paradigma.

Leergesprek

Lange tijd was dit mijn stokpaardje. Het is echter niet altijd mogelijk om de hele groep hierbij te betrekken én tegelijk vriendelijk te blijven én terzake. Soms lukt dat. Een aantal onderwerpen lenen zich prima voor een leergesprek, en in die gevallen behoud ik deze methode met diverse variaties zoals invulblaadjes achteraf, de discussie als

voorbereiding, gevarieerd materiaal,... Ik denk hierbij aan de bespreking van moeilijkere moderne literaire teksten. Niet alleen vraagt de lectuur ervan wat ervaring, waardoor het voor veel leerlingen wat te hoog gegrepen is om er zelfstandig mee te werken, ook is de thematiek actueel genoeg voor een interessant klasgesprek naar aanleiding van de analyse.

Activiteitenles

Ik was ervan overtuigd dat dit het allerbeste was: de les die erg veel voorbereidingstijd eiste en waarbij je de leerling veel korte activiteiten liet uitvoeren. Vooral het vreemdtaalenonderwijs pronkt hiermee en terecht: een lied beluisteren, het meezingen, de taalstructuren erin herkennen, theorie (grammatica) lezen, oefenen, integreren,... Twee bedenkingen hierbij: het is niet evident dat je in een voltijdse opdracht dit huzarenstukje telkens kunt uithalen en dat de klas elke keer bereid is tot een dergelijk intensief uur-tje; bovendien blijf je als leerkracht uitdrukkelijk aanwezig met de chronometer in de hand.

INTERN GESTUURD LEREN

Zelfstandig werken

De leerkracht bepaalt materiaal, taken en route. Er is weinig keuzevrijheid voor de leerling. Toch is die zelfstandig bezig en moet een gedeelte plannen; de leerling traint zelfvertrouwen en werkdiscipline...

Zelfstandig leren

Hier bepaalt de leerling ook (voor een deel) wat en hoe geleerd wordt. Zelfsturing draait hier op volle snelheid dankzij metacognitieve vragen. Dit is het einddoel van 'leren leren': de leerbekwame leerling. Jammer genoeg worden die metacognitieve vragen

Dit is het einddoel van 'leren leren': de leerbekwame leerling.

Voorzichtigheid en overleg zijn noodzakelijk. Het lijkt dan ook eerder twijfelachtig om zelfstandig leren hals over kop in huis te halen voor alle schoolvakken.

vaak overgeslagen. Vooral leerlingen die baat hebben bij een dergelijke zelfevaluatie omdat ze (nog altijd) een wankel leerproces opbouwen, slaan deze stap over: 'er staan immers geen punten op dit gedeelte' is de redenering en 'op het examen worden toch geen metacognitieve vragen gesteld'. Dat is een probleem: hoe controleer je dat ze die vragen plichtsbewust beantwoorden? Een oplossing hiervoor is de screening door

mentoren, al is dit een stap terug (de mentor neemt een belangrijke taak op zich) en moet er op school gelegenheid zijn voor een dergelijke persoonlijke begeleiding.

Zelfstudie

Het andere uiterste: de leerling als autodidact. Eigenaardig genoeg werd dit stadium vroeger ook bereikt bij het maturiteitsexamen na een hele schoolcarrière traditionele, frontale lessen. Hiermee plaats ik geen vraagtekens bij het nut van zelfstandig leren, wel bij de bewering dat zelfstudie de eindfase is. Niet alleen was die maturiteitsproef een eenmalig buitenbeentje; ook het aantal autodidacten dat ik ooit ontmoette, kan ik op één hand tellen. Het realistische einddoel is en blijft voor mij zelfstandig leren.

DE VERSCHUIVING

Niet iedereen heeft de behoefte om van methode te veranderen. Voorstanders van zelfstandig leren, zoals ik, kunnen dat jammer vinden. Dat een aantal ouders, leerlingen en collega's vaak weigerachtig staan, is echter een realiteit en daar moeten we rekening mee houden. Niet omdat hun mogelijk-

ke kritiek een onoverkomelijke drempel vormt – kritiek is trouwens erg belangrijk – , maar we mogen niet vergeten dat scholen wat op bedrijven beginnen te lijken die klanten willen winnen en behouden. Wilde innovaties duwen roddeltreintjes in gang en die kunnen voor reputatie- en leerlingenverlies zorgen. Voorzichtigheid en overleg zijn noodzakelijk. Het lijkt dan ook eerder twijfelachtig om zelfstandig leren hals over kop in huis te halen voor alle schoolvakken.

Zelfstandig leren lukt stellig voor een aantal schoolvakken. Nederlands is hierbij de koploper: hier lijkt het behoorlijk goed te lukken. Toch is de overschakeling niet evident. Belangrijk is de analyse van je situatie op school. Hierdoor breng je de drempels in kaart en bepaal je hoe ver je wil gaan met zelfstandigheid. Ik schets mijn persoonlijke situatie.

Ik werk al meer dan tien jaar aan het Stedelijk Lyceum Jan de Voslei te Antwerpen. De schoolbevolking bestaat voor een groot deel uit kinderen van geschoolde arbeiders en bedienden. Er is een klein percentage migranten en anderstalige nieuwkomers. Het niveau van de school is haalbaar hoog; vooral de wetenschappelijke vakken bepalen het profiel. Dit heeft een aantal gevolgen:

- Veel ouders zijn geïnteresseerd in de studiercarrière en de vorderingen van hun kind, maar begrijpen de leerstof en de onderwijsontwikkelingen niet volledig. De bezorgdheid om kwaliteit én slaagkansen wil wel eens tot een zeker wantrouwen met betrekking tot innovaties leiden.
- Kwaliteitsgaranties en duidelijke voorlichting over de begeleidende rol van de leerkracht zijn daarom een noodzaak. Bij sommige ouders ontstaat namelijk nogal

vlug het idee dat de leerkracht naast alle vakantiedagen ook tijdens het schooljaar het zalig nietsdoen huldigt. Je maakt het jezelf een stuk comfortabeler wanneer je dergelijke kritiek kunt vermijden door duidelijk mee te delen waaruit jouw activiteiten bestaan: controleren, begeleiden, evalueren, lesgeven en remediëren.

- Er is een hoge studiedruk bij de wetenschappelijke vakken. De studievrijheid die inherent is aan zelfstandig leren, kan tot een verschuiving van de inspanningen leiden.
- Taal- en cultuurbeschouwing zijn voor een aantal leerlingen geen vaste waarden thuis. Motivatie is een belangrijke factor in het leerproces.
- De traditionele doceerstijl is een vaste waarde. Veel collega's zijn die methode gewoon en bereiken er ook prima resultaten mee in de situatie die ze gewoon zijn (wetenschappelijke olympiades, toelatingsproeven,...). Het ontbreekt vaak aan interscolaire wedstrijden die zelfstandigheid en planning stimuleren. Ze zijn er, maar voorlopig in de minderheid.

DE DREMPELS

Het is niet evident dat in mijn omgeving – wat mij betreft elke school – een methode zoals zelfstandig leren hals over kop wordt ingevoerd. Vooral het feit dat het ook gevolgen kan hebben voor andere vakken, zorgt voor argwaan: leerlingen kunnen bij collega's eisen stellen omtrent de flexibiliteit zoals ze die tijdens Nederlands ervaren; verkeerde planning heeft gevolgen voor de prestaties bij andere vakken; de voordelen moeten nog bewezen worden;...

Er zijn diverse drempels waarover je moet nadenken nog voor je begint. Door die analyse kun je aan veilige studiewijzers beginnen. Ik start dus met het zogenaamde zelfstandig werken in 5 aso en eindig grosso modo met zelfstandig leren het jaar daarop, voorlopig zonder al te veel keuzemogelijkheden voor de leerlingen. Het aantal keuzeopdrachten moet maar met de jaren groeien.

Er zijn diverse drempels waarover je moet nadenken nog voor je begint. Door die analyse kun je aan veilige studiewijzers beginnen.

IMPLEMENTATIEDREMPELS

- ➡ infrastructuur
- ➡ studiemateriaal
- ➡ personen
 - ➡ ouders
 - ➡ collega's
 - ➡ leerlingen
 - ➡ jezelf
- ➡ de volgende fase

INFRASTRUCTUUR EN STUDIEMATERIAAL

In een eerste fase is het voldoende dat je over *twee werkruimten* beschikt: het klaslokaal en een plaats voor oefeningen mondelinge taalvaardigheid, facultatieve lessen of bijwerklessen, eventueel ook persoonlijke gesprekken. In latere fasen denken we voornamelijk aan stille werk- en contactruimten, maar zover zijn we nog: hier ligt een eerste drempel.

Ik ben behoorlijk verwend wat dat betreft: naast mijn klasruimte is er een vergaderlokaaltje, maar net zo goed schuif ik een tafel en wat stoelen de gang op. Afhankelijk van je *reputatie*, de *schoolcultuur* en je *flexibiliteit*, kan dit alleen al bizar lijken en je het

Het fabeltje als zouden leerlingen amper werken, verdwijnt erg snel: na enkele weken zuchten de leerlingen zelf wel bij de collega's dat ze meer moeten doen dan vroeger.

idee geven dat je met iets gek bezig bent. De reactie van werksters, collega's en opvoedkundig hulppersoneel kunnen een drempelfactor zijn. Dit lijkt overdreven, maar ik ben ervan overtuigd dat veel kleine drempeltjes uiteindelijk voor weerzin en demotatie zorgen. Voor de volledigheid: bij mij op school viel het allemaal best mee, maar ik had een ruggensteun doordat het aanvankelijk een universitair project was. Ondertussen

zijn mijn occasionele werkzaamheden in de gang een *aanvaard beeld*.

Het studiemateriaal moet meer dan ooit gebruiksvriendelijk zijn. Best wordt er een totaal methode gekozen die duidelijk rekening houdt met een *lezersgroep* van leerlingen. Is de *theorie begrijpelijk* zonder al te veel extra uitleg? Zijn er *sleutels* voor de moeilijkste oefeningen? Zijn er *tips* voor verdiepingsactiviteiten? In Vlaanderen beantwoorden een aantal totaal methodes aan deze eisen. Voor zover ik weet, is er voorlopig enkel min of meer een leemte voor literatuuronderwijs.

DE OUDERS EN DE COLLEGA'S

Het volstaat dat ouders een eenvoudige folder of informerende brief krijgen. Opvallend in mijn situatie was dat zij zich vooral vregen stelden over de *slaagkansen* van hun kinderen. Bezorgdheid over het studieklimaat was niet meteen aan de orde van de dag. Ook voor de opbouw van de studiewijzers was er slechts karige belangstelling. Hoe de leerlingen begeleid en geëvalueerd werden, kreeg dan weer alle aandacht, vooral het onderzoek naar studieprofielen en leerstijlen.

Aanvankelijk gaf ik *garanties* met betrekking tot de examenresultaten op basis van de gegevens van de voorbije jaren; te felle afwijkingen van het gemiddelde zouden worden bijgepast. Na de eerste examenreeks was het duidelijk dat de slaagkansen niet in het gedrang kwamen. De toetsen vertelden genoeg over het *niveau* van de opdrachten. Wie nog persoonlijke bedenkingen had, was altijd welkom op de vaste ouderavonden. Ondertussen wordt de methode ook aangekondigd bij de ouders van de nieuwe leerlingen in de tweede graad, ook al krijgen ze die pas in de derde graad voorgeschoteld.

De drempel waarvoor roddelende collega's kunnen zorgen, is eenmalig. Wat niet wil zeggen dat hij niet lastig zou zijn. Roddels gaan hier (alweer) over slaagkansen, overbelastende werkzaamheden, het 'andere sjoemelen' bij deze methode (bijvoorbeeld met sleutels). Collega's zijn vaak erg gevoelig voor een eventuele weerslag op hun terrein. Hier moeten vooral *bewijzen* te berde gebracht worden met betrekking tot het niveau en de studiebelasting. Het fabeltje als zouden leerlingen amper werken, verdwijnt erg snel: na enkele weken zuchten de leerlingen zelf wel bij de collega's dat ze meer moeten doen dan vroeger.

DE LEERLINGEN

De twee vorige drempels werden eerder vermeld omwille van een soort idee van volledigheid. Interessanter is het implementatieprobleem op het niveau van de leerlingen zelf. Aanvankelijk zijn leerlingen *overdonderd* door de studiewijzer, zelfs in afgeslankte vorm, en door de beloftes van *vrijheid mits verantwoordelijkheid*. Spoedig komt de realiteit.

VOORBEELD 1: Een studieplanner

De letter-cijfercombinaties verwijzen naar hoofdstukken in het handboek. ZL betekent zelfstandig leren.

STUDIEPLANNER 5 – september/oktober 2001

03/09

- klassikaal: A1: wat is zelfstandig leren?
- klassikaal: huislectuur en planning / werken met studiewijzers
- startsessie / beginproblemen
- **dictée 1**

10/09

- klassikaal: documentaire: *Cultureel paradigma 1885-1916*
- discussie in groepjes van 5 / ZL
- discussie / ZL
- ZL

17/09

- klassikaal: documentaire: auteurs van *Van Nu en Straks*
- discussie / ZL
- discussie / ZL
- **deadline opstel 1: de sollicitatiebrief / ZL**

24/09

- klassikaal: documentaire: *Streuvels*
- discussie / ZL
- organisatie toets huislectuur / facultatief: correctiedag: herhaling en remediëring / ZL
- **toets taalkunde: taalvarianten (dialect / sociolect)**

01/10

- klassikaal: documentaire: *Buysse*
- discussie / ZL
- **toets kijk- en luistervaardigheid: de culturele documentaire**
- **toets huislectuur 1**

08/10

- klassikaal: luisteren naar literatuur: *Couperus*
- ZL
- facultatief: correctiedag: herhaling en remediëring / ZL
- **toets literatuurbeleving 1885 - 1916**

15/10

- klassikaal: A18 manipulerende kritiek
- klassikaal: afronden vijfde periode
- studiewijzer 6 ontvangen
- ZL

Leerlingen maken zich vooral druk om de sjoemelpraktijken, uiteraard om die van een ander.

Een ontegensprekelijk gevolg van zelfstandig leren is de toename van het aantal toetsen. Je mist als leerkracht de terugkoppeling die je krijgt tijdens frontale lessen. Leerlingen staan natuurlijk nooit te springen voor taken en toetsen, maar hebben gelukkig geen of weinig commentaar op deze toename. Voor velen – althans in mijn groepen, misschien zijn er collega's met andere ervaringen – is de toets een geruststelling, zeker wanneer ze weten dat er op de examens analoge vragen worden gesteld.

Anderzijds zijn leerlingen (terecht) erg kritisch en geven ze vaak rake opmerkingen. Waarom al die taken en opdrachten uitvoeren wanneer ze voor zichzelf al hebben uitgemaakt dat ze de leerstof beheersen? De resultaten op de toetsen bewijzen immers hun vermoeden. In dit geval moet je als leerkracht open kaart spelen en (eventueel tijdens een klassikaal moment) toegeven dat dit een probleem is van de eerste fase: je kunt het voorlopig niet toelaten dat leerlingen oefeningen weigeren (ook al klopt hun redenering) in een systeem dat tegelijk agenda's en werkmappen controleert bij eventuele inspectie. Vervolgens zijn er nog de plantrekkers die zich overschatten en die je moet beschermen tegen hun fout inschattingsvermogen. De weinig populaire, maar als eerlijk aanvaarde oplossing in mijn klas is dat leerlingen pas de toets mogen afleggen als de opdrachten in de werkmap uitgevoerd zijn. Wie niet in orde is, krijgt nul. Gelukkig voor hen volgen er genoeg toetsen om het rapportcijfer te redden.

Leerlingen maken zich vooral druk om de sjoemelpraktijken, uiteraard om die van een

ander. Dat ligt gevoelig, omdat mijn voorlopige oplossing enkel een beroep kan doen op hun relativeringsvermogen. In de inleiding tot de studiewijzer staan een aantal studietips, ook over sleutelgebruik. Domweg overpennen staat gelijk met niet opletten tijdens de traditionele les en klakkeloos opschrijven wat gezegd wordt of op het bord staat. Het is hier een kwestie van *probleemverschuiving*. Het stilletjes wegdrumen tijdens de traditionele les wordt hier de bronteksten op automatische piloot lezen en even nadenken wanneer de sleutels worden overgepend. Meer dan de helft van mijn leerlingen vond – gelukkig – dat ze toch beter presteerden wanneer ze een sleutel kopieerden en erbij nadachten op hun tempo, dan het wezenloos noteren van een klassieke les.

Toch leidt dit op lange termijn regelmatig tot irritatie en kleine groepsconflicten, zeker wanneer niet alleen sleutels voor korte oefeningen, maar ook hele taken literatuurbeleving worden gekopieerd. Je kunt stellen dat de geïrriteerde leerling een *assertiviteitsoefening* krijgt en systematisch 'nee' moet zeggen tegen de profiteur die de taak eist. Is dat echter niet te veel gevraagd? Heeft een school de nodige omkadering om deze training te geven? Een troost is dat er bij traditionele lessen met oefeningen en taken net zo goed geprofiteerd wordt.

Planning blijkt voor velen het zwaarste probleem, maar dat is net de uitdaging van de methode. Vaak merk je dat leerlingen de studiewijzer niet of slechts oppervlakkig lezen. Een enkele keer heb je de grappige situatie waarbij iemand de (beperkte) vrije werkkeuze dermate interpreteert dat hij

Planning blijkt voor velen het zwaarste probleem, maar dat is net de uitdaging van de methode.

midden in een willekeurige opdracht begint. Aanvankelijk zocht ik de oorzaak van foute planning in de structuur van de oorspronkelijke studiewijzers: te lijvig en te gedetailleerd. Ik herinner me een dyslectische leerling die in de papierberg verdronk. De leerlingen moesten toen op verschillende bladzijden van de bundel informatie zoeken voor een bepaalde taak: de eigenlijke omschrijving, de studietips, de metacognitieve beschouwing, de plaats van de opdracht binnen het geheel,...

De huidige studiewijzers zijn misschien niet zo volledig, maar veel handiger. Omschrijving, tips e.d. staan bijvoorbeeld nu allemaal op één bladzijde; er zijn bovendien nog andere verbeteringen. Dan nog lopen enkele leerlingen verloren. De laatste oplossing is een instapperperiode in de derde graad: halve studiewijzers met minder taken en veel meer uitleg. In de laatste periode van het zesde jaar moet planning verworven zijn. Ik heb inderdaad leerlingen kunnen observeren die evolueerden van ongestructureerde werkers tot planners.

De meeste kritiek betreft de *werkdruk*. Niet zozeer de toetsen zorgen voor wrijving –daarvoor zorgt het zekerheidsgevoel van een degelijk resultaat –, wel het feit dat activiteiten worden opgedreven. De volledige leerstof zit in de studiewijzers en de uurtjes knikkebollen zijn verdwenen. Wie weinig werkt, moet thuis meer doen (of sjoemelen met alle commentaar die daarbij hoort). Aan die kritiek kun je weinig verhelpen. Het leidde wel tot introspectie en relativering. In de huidige studiewijzers zijn er uiteindelijk enkele taken verdwenen. Dat vraagt wel een zekere relativeringszin, en daarmee zijn we bij het volgende deel gekomen.

JEZELF

De hoogste drempel ligt vaak bij jezelf, althans dat was mijn ervaring. Een eerste rare smaak heeft te maken met je notie van *arbeidsbesef*. Lange tijd was lesgeven zwoegen voor de klas en thuis wat extra met voorbereidingen en correctiewerk. Wat ik nu meemaakte, was een betrekkelijk comfortabele dagtaak met meer werkdruk buiten de klasuren. Dat laatste is misschien lastig voor je gezinsleven, maar dat lukt nog. Vervelender waren de dode momenten overdag: je bent door de mondelinge oefeningen heen, je ziet de meeste leerlingen rustig doorwerken, je loopt je rondje in de klas... Soms vertoonde ik de neiging tot demonstratief gedrag: de leerlingen moesten toch overtuigd worden dat hun leerkracht een harde werker is, of niet soms? De jaren van frontaal hard werken hadden hun sporen achtergelaten. Zelfs correctiewerk in de klas beschouwde ik daarvoor als 'not done'. Dat is nu veranderd. Ik heb mezelf ertoe gebracht om *ander werk* in mijn lokaal te doen: notities controleren, werkjes nakijken, schoolpost doornemen, kladjes voor toetsen maken, ...

Mijn *nuttigheidsgevoel* moest een fameuze bocht maken. Vroeger was ik de stuurman, nu de loods. Ik moest dringend een en ander relativeren om deze wijziging niet als een degradatie te beschouwen. Ik weet het ... kleinigheidje, maar weer een deel van een geheel dat uiteindelijk voor ongenoege en demotivatatie kan zorgen. Mijn *relativering*: vaak was wat ik als stuurman vertelde gewoon 'blabla'. Waren mijn persoonlijke anekdotes wel interessant genoeg? Viel ik niet te veel in clichés? Nu

Mijn nuttigheidsgevoel moest een fameuze bocht maken. Vroeger was ik de stuurman, nu de loods.

VOORBEELD 2: Omschrijving van de taken (lage graad van zelfstandigheid)

TAAK 3

DATUM

AGENDA

A18: soorten vragen

NUT EN DOELEN

Je leert soorten interviews onderscheiden. Je herkent bepaalde soorten interviewvragen en -stijlen. Je kunt zelf dergelijke vragen opstellen en een interview kritisch beoordelen.

EVALUATIE: toetsdatum:

De opdracht is vergelijkbaar met die uit de *Werkmap*.

Dit krijg je zeker als examenonderdeel!

WERKWIJZE

- (a) Oriënteer je op deze les. Wanneer heb je nog eens een interview gelezen/gehoord? Wat herinner je je van de stijl? Was je het eens met de methode van de journalist?
- (b) Lees *Bronnenboek* p. 38-41. Gewoon even lezen is onvoldoende. Maak een studieschema van §§2 en 3; dat is een heel goede voorbereiding voor de toets én voor het examen. Bewaar dat blad in je *Werkmap*.
- (c) Maak per twee de eerste opdracht in de *Werkmap* (p. 42).
- (d) Werk alleen aan de tweede opdracht in de *Werkmap* (p. 42-45). Je hoeft de vragen niet over te schrijven: noteer gewoon hun nummer. Haal de sleutel bij je leerkracht en controleer zelf je antwoorden. De sleutel suggereert mogelijkheden. Jouw antwoord kan dus ook juist zijn! Vraag desnoods advies aan een ander duo voor je naar je leerkracht stapt. Je merkt meteen het nut van zelfstandig leren: je wordt getraind in zelfvertrouwen. Wanneer 80% van de antwoorden goed zijn, heb je degelijk gewerkt. Mocht je meer fouten hebben, dan vraag je zelf extra uitleg.
- (e) Lees (!) opdrachten drie en vier in de *Werkmap*. Zoiets staat je te wachten op de toets. Een goede raad: oefen dit thuis al eens voor tv. Op het examen krijg je dit ook. Lijkt het je duidelijk? Vraag desnoods raad (uiteraard vooraf).

lezen de leerlingen tenminste de essentie van de leerstof. Soms is de relativering behoorlijk confronterend.

Uiteindelijk *behoud* je de lessen die je met alle plezier traditioneel gaf: je wil jezelf als leerkracht ook wel wat gunnen en de leerlingen zijn vaak dankbaar voor de afwisseling, zelfs in een periode van het schooljaar wanneer de traditionele les echt geen evidente keuze is. Wie als leerkracht net zoals ik een kletskous is, moet nu wel wat op zijn lippen bijten. Ik betrapte me erop dat ik tijdens mijn rondje door de klas een paar leerlingen van hun werk hield voor een babbel. Eerlijk gezegd, dat gebeurt nu nog. Ik troost me met de gedachte dat zoiets de school levendig houdt. Op dit moment zijn de leerlingen voor ruim twee derde zelfstandig bezig. Ik neem een derde voor mijn rekening: de lessen die ik dolgraag geef, de klassikale momenten met videomateriaal, de facultatieve herhalingslessen in het vijfde jaar.

Er is wat meer *werkdruk thuis*. De studiewijzers herschrijf je haast jaarlijks, weliswaar met veel knip- en plakwerk op de computer. De compensatie is de opvallende verbetering van de sfeer in de klas: geen gezeur tijdens de moeilijke laatste uurtjes op het einde van de week, zelden een conflict omwille van verslapte aandacht. Hoewel, vaak moet je toch op je tanden bijten als je enkele notoire lanterfanter het absolute minimum ziet doen. De troost is dat ook je collega's problemen met die leerlingen hebben. Eventueel nodig je ze op die momenten uit voor een (mentor)gesprek.

OPMERKINGEN

(1)

Het is onmogelijk om in dit artikel uitgebreid de studiewijzers te bespreken. Ik geef hier

enkel een kleine schets. Vaak bestaat zo'n bundeltje uit de volgende onderdelen:

- een algemene inleiding voor het hele schooljaar: de afspraken, een inleiding tot de methode, de indeling van de cursus, de lectuurlijst,...;
- een studieplanner: een overzichtsblad voor de hele rapportperiode; hierop staan de toetsdata, de deadlines, de klassikale lessen, de facultatieve lessen,... vermeld (zie voorbeeld 1);
- taken voor de periode, de leerstof die verwerkt moet worden.

De omschrijving van de taken is afhankelijk van de graad van zelfstandigheid die de leerlingen bereikt hebben. Aanvankelijk is de opdracht erg gedetailleerd op het betuttelende af (zie voorbeeld 2). Uiteindelijk wordt er enkel aangegeven welk onderdeel van de leerstof de leerling moet verwerken (zie voorbeeld 3). In een latere fase hoop ik ook keuzeopdrachten aan te bieden: een alternatief parcours doorheen de leerstof. Op die manier bepaalt de leerling zelfstandig een gedeelte van wat geleerd wordt.

(2)

Op school is een kleine groep *allochtone* leerlingen. Zij werken hard en hebben duidelijk veel capaciteiten. Toch reageerden zij meestal – niet allen en niet altijd deze groep – totaal anders op de studiewijzers. Die begeleidende teksten suggereren een methode die ze zich tot nu toe totaal niet eigen hadden gemaakt. Vaak hebben zij een *survivaltechniek* ontwikkeld: zij willen hun diploma en zijn bereid er hard voor te werken. Wanneer hun leerstijlen getest worden (het systeem van Vermunt bijvoorbeeld: zie STAR-centre 1997), antwoorden ze vaak wat ze vermoeden dat de leerkrachten graag lezen. Voor toetsen zitten daar de stugge blokkers die louter op hun geheugen steunen. Bij schrijftaken gebruiken ze de

kneepjes van korte antwoorzinnen waarin altijd iets juist is. Die techniek was noodzakelijk om de basisschool, eventueel middenschool, te overleven omdat ze vaak vanuit moeilijke startblokken moeten vertrekken. Volgens de leerstijlprofielen van Vermunt zijn zij vaak sterk *reproductiegericht*, ook al suggereert hun persoonlijke test iets anders. (Waardoor de test zijn waarde behoudt: de discrepantie spreekt boekdelen.) In de eerste fase worden deze leerlingen wel intensiever begeleid. Bovendien heb ik een positieve evolutie kunnen observeren, hoewel ze in de laatste fase het stadium van zelfregulerend studeren nog niet bereikt hadden.

(3)

Een andere groep met survivaltechniek zijn *dyslectici*. Voorlopig schieten we daar te kort: studiewijzers zijn voor hen geen hulpinstrumenten, maar vormen een extra belasting. Zij moeten het stellen met wat extra aandacht, eventueel neem je samen met hen de studiewijzers door (hoewel: ook dat is overdonderend).

(4)

Zelfregulerend leren wordt voor een groot deel bereikt. Aan het einde van het zesde jaar merkte ik deze attitude bij een aantal leerlingen: plannen, oriënteren, kritisch selecteren, bijsturen,... Toch zit ik met het

VOORBEELD 3: Omschrijving van de taken (hogere graad van zelfstandigheid)

TAAK 3

DATUM

AGENDA

A6: lectuur moeilijkere tekst: het abstractieproces

NUT EN DOELEN

Niet alle teksten die je ooit te lezen krijgt, zijn glashelder. Om eerlijk te zijn: de meeste zullen wat stijl- en coherentiefouten bevatten die de leesbaarheid aantasten. Ook deze tekst is niet meteen een voorbeeld van boeiende en duidelijke lectuur. Tijd om je hierin te oefenen. Bovendien krijg je informatie over de relatie tussen onze psyche en de realiteit ... en dat we die laatste vooral niét kennen.

EVALUATIE

Controle van je notities

WERKWIJZE

- (a) De eerste twee opdrachten in de *Werkmap* (A6 p. 8-9) voer je meteen uit. Je weet hoe.
- (b) Daarna lees je de tekst in je *Bronnenboek* (A6 p. 20-23) intensief. Per twee sleutel je aan de derde, vierde en vijfde opdracht in de *Werkmap*. Er is geen sleutel.

gevoel dat we voorlopig de lat te hoog leggen. Schriftelijk reflectievragen (zelfs oriëntatievragen) beantwoorden was niet meteen populair. Ik vermoed dat we activiteiten eisen die wij zelf nooit ernstig zouden uitvoeren. Zelfregulerend werken gebeurt constant bij wie het onder de knie heeft. Zoals ook het schrijfproces niet langer een brave opeenvolging is van noodzakelijke stappen, maar eerder een netwerk van herhaalde stappen, zo vermoed ik dat ook zelfreflectie werkt.

Ondertussen heb ik de schriftelijke vragen vervangen door een occasioneel gesprek over de werkwijze.

Zelfregulerend leren wordt voor een groot deel bereikt. Aan het einde van het zesde jaar merkte ik deze attitude bij een aantal leerlingen: plannen, oriënteren, kritisch selecteren, bijsturen, ...

DE VOLGENDE FASE

Blijft het hierbij? Volgens de wet van de sloomheid wel. Wat ik doe, wordt op school getolereerd. De meeste drempels zijn genomen ... op één na: wie volgt? Het wordt pas interessant wanneer verschillende collega's spontaan voor deze werkvorm kiezen en na overleg de leerlingen de mogelijkheid bieden om zowel de werktijd persoonlijker te verdelen, vakoverschrijdend te werken en intenser begeleid te worden.

Zoiets kan enkel wanneer de directie en de pedagogische begeleiding regelmatig de vraag stellen. Eén leerkracht kan geen schoolcultuur veranderen. Gelukkig merk ik belangstelling bij sommige collega's. Ik begin al een heel klein beetje aan uitbreiding en vakoverschrijding te denken.

Eén leerkracht kan geen schoolcultuur veranderen.

Frank Verbeeck
Louis Mastplein 24
2660 Antwerpen-Hoboken
verbeeck.frank@pandora.be

Bibliografie

STAR-centre: *Inventaris LeerStijlen-Voortgezet Onderwijs*. Tilburg: Katholieke Universiteit Brabant, Divisie Onderwijs- en Opleidingspsychologie, 1997.