

HET STUDIEHUIS

onder redactie van:

**Prof. Dr. M. Boekaerts
Prof. Dr. J.G.L.C. Lodewijks
Prof. Dr. P.R.J. Simons
Prof. Dr. W.H.F.W. Wijnen
Drs. J.G.G. Zuylen**

**MesoConsult B.V.
Tilburg**

april 1995

© 1995 MesoConsult B.V. Tilburg

Uit deze uitgave mag niets worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotocopie, microfilm of op welke andere wijze ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

ISBN-nummer van de Studiehuisreeks 90-74050-12-3

Abonneren op de Studiehuisreeks of bestellen van losse exemplaren:

**MesoConsult
Gounodlaan 15
5049 AE Tilburg**

**Telefoon: 013 - 4560311
b.g.g.: 013 - 4563276
Faxnummer: idem**

**Vanuit België:
Telefoon: 00 - 31 13 4560311
b.g.g.: 00 - 31 13 4563276
Faxnummer: idem**

WOORD VOORAF

In dit nummer zijn de redacteuren van de Studiehuisreeks aan het woord. Elk van hen probeert vanuit zijn/haar achtergrond een aantal ideeën aan te dragen, hoe het studiehuis zou kunnen worden ingericht. Zij spreken in deze reeks wel het eerste, maar natuurlijk niet het laatste woord over het studiehuis. Wat het studiehuis moet worden, hangt in eerste en laatste instantie af van de mensen die er straks in zullen werken. Het enige dat wij als redactie van de Studiehuisreeks hopen, is dat zij aan dit en de navolgende nummers goede steun zullen vinden om de werkomstandigheden van straks te optimaliseren.

In het juni-nummer komt het onderwijsveld aan het woord, onder meer met reacties op wat in dit nummer van de Studiehuisreeks staat.

De redactie

INHOUD

pagina

1 Van school naar studiehuis	7
2 De lachende leerling - het studiehuis als activiteitencentrum -	15
3 Hoogwaardig leren en doeltreffend onderwijzen in het studiehuis	24
4 Zelfstandig leren in het studiehuis	37
5 Hoe maak je van een school een inspirerend studiehuis?	48

1 VAN SCHOOL NAAR STUDIEHUIS

*Wynand Wijnen
Vakgroep Onderwijsontwikkeling en -Research
Rijksuniversiteit Limburg*

Inleiding

De titel van deze bijdrage lijkt nogal pretentief. Gesuggereerd wordt immers dat een welbekend en gevestigd instituut moet worden omgevormd of veranderd in iets anders dat vooralsnog kop noch staart lijkt te hebben. Wat een school is, mag immers bekend worden verondersteld: een plaats of een instelling, waar les wordt gegeven om daardoor op te leiden voor een diploma of beroep. Het begrip studiehuis is daarentegen amper bekend en het kan gemakkelijk worden gezien als weer een nieuw woord, waaraan eigenlijk niemand behoefte heeft.

De bedoeling is overigens niet om hier nog weer eens opnieuw amper verdedigbare tegenstellingen aan te bevelen of te verdedigen. Wel zal worden gepleit voor accentverschuivingen, waarvan de intentie -zo goed en zo kwaad als dat kon- in de titel van deze bijdrage is neergelegd. Daarbij is het denkbaar dat de te veranderen karakteristieken van scholen in sommige gevallen in de praktijk al veranderd zijn, terwijl de nagestreefde karakteristieken van het studiehuis feitelijk al op ruime schaal zijn gerealiseerd. Bezig zijn met onderwijsvernieuwing en onderwijsverbetering is immers geen bureauwerk. Onderwijsvernieuwing en onderwijsverbetering komt veelal tot stand als gevolg van in de onderwijspraktijk gesignaleerde vraagstukken en problemen.

Wat is een studiehuis?

Het woord studiehuis is gekozen om daarmee aan te geven dat bijzonder veel belang wordt gehecht aan het centraal stellen van de studie of het studeren. Een studiehuis zou dan ook kunnen worden omschreven als een plaats of een instelling waar gestudeerd wordt. De gedachtengang daarbij is als volgt: onderwijs is vooral bedoeld om er voor te zorgen dat leerlingen zoveel mogelijk leren. Het leren van leerlingen is immers het doel van onderwijs. Het is dan ook alleszins

gerechtvaardigd om het leerproces van de leerlingen in het studiehuis de meest centrale plaats te geven.

Tot nu toe werd veelal verondersteld dat het leren van leerlingen zo goed mogelijk werd gediend door het geven van lessen. Docenten waren immers degenen die wisten welke leerinhouden belangrijk waren en docenten waren dan ook bij uitstek degenen die op goede gronden in staat geacht mochten worden door middel van het geven van lessen inhoud te geven aan de bedoelingen van het onderwijs. Omdat het geven van lessen een over-wegende plaats is gaan innemen binnen het onderwijs, is het eigenlijke leerproces - in de vorm van huiswerk maken en studeren voor proefwerken - verschoven naar avonduren en naar geconcentreerde perioden voorafgaand aan proefwerkweken. Het lijkt erop dat het proces van kennisoverdracht de centrale plaats heeft gekregen, terwijl het proces van kennisverwerking naar de niet-schoolgebonden tijdstippen is verwezen. Het overdragen van kennis is volgens deze opvatting een belangrijke opgave van de docenten, terwijl het verwerken van die overgedragen kennis tot de verantwoordelijkheid van de leerlingen wordt geregeld.

Een onderwijsprogramma, dat in belangrijke mate wordt gestuurd door een lessentabel en een lesrooster, is kenmerkend voor de instelling, die hier als school zal worden aangeduid. Een studieprogramma, dat in belangrijke mate wordt gestuurd door de studietabel en een studierooster, is kenmerkend voor de instelling, die hier als studiehuis zal worden aangeduid. Het 'ombouwen' van een school tot een studiehuis heeft belangrijke consequenties voor de groeperingen die binnen het onderwijs actief zijn. Dit ombouwen heeft gevolgen voor de leerlingen, het heeft gevolgen voor de docenten en het heeft ook gevolgen voor het management binnen het onderwijs. In de nu volgende paragrafen zullen deze gevolgen iets concreter worden uitgewerkt.

Het studiehuis voor de leerlingen

Bij de inrichting van het studiehuis staat voorop dat de leerlingen een belangrijke verantwoordelijkheid dragen met betrekking tot het verloop van hun eigen leerproces. Hieraan dient onmiddellijk te worden toegevoegd, dat leerlingen dan ook in de gelegenheid moeten worden gesteld om die verantwoordelijkheid op een verantwoorde manier te kunnen dragen. Leerlingen verantwoordelijk stellen voor de leerresultaten en onduidelijk blijven over de te bereiken eindtermen

kan dus niet. Ook is het in dit verband moeilijk te verdedigen dat leerlingen verantwoordelijk zijn voor de leerresultaten, terwijl het beschikbaar stellen van geschikte leermiddelen in sterke mate wordt verwaarloosd. Verantwoordelijkheid dragen voor de resultaten van het eigen leerproces veronderstelt een opstelling van actief en zelfstandig leren aan de kant van de leerlingen. Die activiteit en zelfstandigheid kan vele vormen aannemen:

- het maken van opgaven en het uitvoeren van opdrachten;
- het oefenen en trainen van vaardigheden;
- het schematiseren en visualiseren van informatie;
- het afleggen van toetsen en examens;
- het opsporen en ordenen van informatie;
- het maken van werkstukken en deelwerkstukken;
- enz.

Het zal duidelijk zijn dat de hierboven opgesomde activiteiten voor leerlingen en voor onderwijsgevers niet nieuw zullen zijn. De beschreven activiteiten worden ook nu al in meerdere of mindere mate binnen het onderwijs aange troffen. Nieuw is misschien wel dat ze in het bovenstaande voorstel min of meer binnen het studiehuis worden gehaald. Het verwerken van de leerstof wordt daarmee tot een geïntegreerd onderdeel van het leerproces gemaakt en niet langer overgelaten aan het 'op eigen houtje werken' van de leerlingen. Het leerproces centraal stellen veronderstelt dat ook:

- het motiveren tot leren;
- het uitnodigen tot leren;
- het actief en zelfstandig leren;
- het oefenen en trainen in leersituaties;
- het laten zien van leerresultaten;
- het verwerven en verwerken van informatie;
- enz. een plaats verdienen binnen het studiehuis en zeker niet alleen maar daarbuiten.

Daarnaast maakt het centraal stellen van het leerproces het mogelijk dat bedoelingen van het leerproces, die tot nu toe wellicht onvoldoende aan de orde kwamen, een ruimere plaats kunnen krijgen:

- het elkaar behulpzaam zijn van leerlingen bij een goed verloop van het leerproces;
- het met elkaar oefenen in mondeling en schriftelijk communiceren;
- het oefenen in samenwerken met medeleerlingen;

- het leveren van bijdragen aan het over en weer stimuleren van het leerproces;
- enz. kunnen hier als voorbeelden worden genoemd.

Leerlingen kunnen ook -meer dan nu het geval is- een rol spelen bij het zo optimaal mogelijk maken van de inrichting van het studiehuis:

- het geven van oordelen over de beschikbare leermiddelen;
- het geven van specificaties van gewenste leermiddelen;
- het beschrijven van methoden en werkwijzen die het leerproces gunstig beïnvloeden;
- het oordelen over inrichting en programmering van het studiehuis;
- enz. kunnen in dit verband worden genoemd.

Een grotere variatie in de binnen het studiehuis te verrichten activiteiten, een meer algemene verantwoordelijkheid voor de verschillende fasen van het leerproces bij de instelling, meer aandacht voor samenwerking en gemeenschappelijke verantwoordelijkheid en een actief meesturen bij de inrichting en vormgeving van het studiehuis onderscheiden het studiehuis op hoofdpunten van de school.

Het studiehuis voor de docenten

Wanneer in een studiehuis een grote verantwoordelijkheid wordt gegeven aan de leerlingen ten aanzien van hun eigen leerproces, zal dat ook de rol van docenten binnen een studiehuis op belangrijke punten beïnvloeden. Het goed laten verlopen van een leerproces vereist een meer gevarieerde professionaliteit dan het geven en verzorgen van lessen, ook al mag deze laatstgenoemde taak allerminst worden onderschat. Behalve het overdragen van kennis zullen ook het op gang brengen van het leerproces, het op gang houden van het leerproces en het afstemmen van het leerproces op de te bereiken doelstellingen expliciet deel uitmaken van het takenpakket van de docenten. Het zo goed mogelijk laten verlopen van leerprocessen, veronderstelt het oog hebben voor de verschillen die er tussen leerlingen nu eenmaal zijn. Een uniforme behandeling van alle leerlingen lijkt daarmee in ieder geval in strijd. Behalve aan het geven van lessen zullen de docenten binnen het studiehuis ook aandacht moeten besteden aan:

- het beschikbaar maken van leermiddelen op het eigen vakgebied;
- het uitstippelen van leerlijnen voor de verschillende leerlingen;
- het bevorderen van actief en zelfstandig leren van leerlingen;

- het nakijken en controleren van door leerlingen gemaakte opgaven;
- het organiseren van studie-activiteiten en studiefaciliteiten;
- het samenstellen van toetsvragen en toetsopgaven;
- het aankopen en beschikbaar maken van leerboeken;
- enz.

Ook hier zijn veel van de genoemde activiteiten niet geheel en al nieuw. Ze maken ook nu al deel uit van het takenpakket van vele docenten. Vaak moet echter worden geconstateerd dat de taak van lesgeven zo omvangrijk is dat aan de overige activiteiten relatief weinig tijd en aandacht kan worden besteed. Wanneer in het studiehuis de taak van lesgeven wordt terugge-drongen -en dat is de bedoeling- dan kan er ruimte beschikbaar komen om het leerproces van leerlingen ook op andere manieren te stimuleren en te begeleiden. Docenten zouden ook aandacht kunnen besteden aan het ontwikkelen van vaardigheden met een meer algemene betekenis. Gedacht zou kunnen worden:

- het leren leren;
- het leren plannen;
- het leren communiceren;
- het leren reflecteren;
- het leren kiezen;
- het leren ordenen;
- enz.

Er zou in het studiehuis ook ruimte kunnen komen voor zaken die vakover-stijgend zijn en moeilijk gerekend kunnen worden tot de verantwoorde-lijkheid van de individuele docent. Hierbij kan onder meer worden gedacht aan:

- eigen activiteiten afstemmen op die van collega's;
- voorbereiden en organiseren van vakoverstijgende activiteiten;
- overleg plegen met collega's over door leerlingen bereikte resultaten;
- het met collega's uitwerken van dag- en weekprogramma's voor leerlingen;
- enz.

Het spreekt eigenlijk vanzelf dat docenten ook een belangrijke taak hebben bij de inrichting en organisatie van het studiehuis. Taken hierbij zijn onder meer:

- zorgen voor een variatie aan leermiddelen;
- zorgen voor een variatie aan toetsmogelijkheden;
- zorgen voor een variatie aan studie-activiteiten;
- zorgen voor een variatie aan contacten met leerlingen;
- enz.

Docenten zullen in het studiehuis een ruimere verantwoordelijkheid op zich nemen. Niet alleen het aanreiken van informatie, maar vooral het op gang brengen en houden van het leerproces van de leerlingen zal richtinggevend zijn. Daarnaast zal meer samenwerken met collega's, een duidelijk begeleidende rol voor leerlingen en het streven naar een zo gevarieerd mogelijke leeromgeving tot het takenpakket van de docent gaan behoren.

Het studiehuis voor de schoolleiding

De omvorming van school tot studiehuis veronderstelt een leidende rol voor management en schoolleiding, waarbij de centrale plaats die aan het leer-proces van leerlingen is toebedeeld volledig tot zijn recht moet komen. Het helpen creëren van een optimale leeromgeving heeft daarbij een zeer centrale plaats. Dit betreft niet alleen de inzet van docenten die zo goed mogelijk past bij hun kwaliteiten. Het gaat ook over het beschikbaar (doen) maken van leermiddelen, het toezicht houden op organisatorische randvoorwaarden, het afstemmen van de mogelijkheden van het gebouw op de centrale plaats van het leerproces.

In het studiehuis is het geven van lessen slechts één van de taken van de docenten. Daarnaast moet in ieder geval worden gedacht aan:

- het begeleiden van individuele leerlingen;
- het vaststellen van bereikte leerresultaten;
- het beschikbaar maken van leermiddelen;
- het samenstellen van toetsen en meetmomenten;
- enz.

Het gegeven dat docenten in een studiehuis een grotere variatie aan taken dienen uit te voeren, maakt het mogelijk docenten in te zetten op taken die het beste bij hen passen. Dit toedelen van passende taken kan een permanent karakter hebben, maar het is uiteraard ook mogelijk dat docenten voor bepaalde tijd worden belast met specifieke taken. Omdat er een variatie aan taken voor docenten binnen een studiehuis wenselijk is, zal er van de schoolleiding op het punt van het personeelsbeleid meer worden verwacht:

- zorg dragen voor de noodzakelijke taakverdeling;
- zorg dragen voor de noodzakelijke scholing voor docenten;
- zorg dragen voor de evaluatie en beoordeling van uitgevoerde taken;
- zorg dragen voor het opstellen van werkbare roosters van activiteiten;
- zorg dragen voor werving en selectie van de gewenste kwaliteiten;
- enz.

Het gaat dus niet alleen meer om het kunnen verzorgen van lessen; het gaat om een grote variatie aan taken en activiteiten die afgestemd dienen te zijn op een optimaal verloop van het leerproces van de leerlingen.

De zorg voor ruimtelijke voorzieningen, die zo goed mogelijk zijn afgestemd op een studiehuis, waarin het leerproces een centrale plaats heeft, is eveneens een verantwoordelijkheid van de schoolleiding die enige creativiteit en vindingrijkheid veronderstelt. De bestaande gebouwen zijn nog overwegend geïnspireerd op een school met een lessentabel. Een mediatheek met een grote variatie aan leermiddelen, plekken waar in kleine groepjes kan worden gestudeerd, grotere ruimten, waarin eventueel hoorcolleges gegeven kunnen worden, werkruimten voor docenten, waarin spreekuur gehouden kan worden en individuele leerlingen begeleid kunnen worden, ontbreken nogal eens. Het schoolgebouw zal tot op zekere hoogte opnieuw ingericht moeten worden, wanneer het leerproces en niet langer de les centraal zal staan. Dat een en ander niet op één moment kan worden gerealiseerd zal duidelijk zijn, maar de schoolleiding zal een plan dienen op te stellen, dat na verloop van tijd de school het aanzien geeft van een goed functionerend studiehuis waarin een grote variatie aan activiteiten van docenten en leerlingen plaats kunnen hebben.

Een centrale plaats voor het leerproces in het studiehuis vereist ook meer dan nu het geval is dat leerfaciliteiten op een hoger plan worden gebracht. De mediatheek zal in het studiehuis een belangrijke plaats moeten gaan innemen. In een dergelijke mediatheek zullen onder meer de volgende zaken een plaats moeten krijgen:

- een variatie aan leerboeken;
- een variatie aan audio-visuele leermiddelen;
- een variatie aan toets- en meetinstrumenten;
- mogelijkheden voor zelfevaluatie door leerlingen;

- studieplekken voor de leerlingen;
- docenten, die als begeleider geraadpleegd kunnen worden.

Overigens zal het niet mogelijk en waarschijnlijk ook niet nodig zijn om vanaf het begin een mediatheek op volle sterkte beschikbaar te hebben. Het voor-deel van een mediatheek -in tegenstelling tot gegeven lessen- is wel dat een mediatheek in de loop van de tijd kan worden uitgebouwd en de mogelijkheden die daarin aangeboden kunnen worden een cumulatief karakter hebben.

Tot besluit

De omvorming van een school tot een studiehuis heeft in vele opzichten een ingrijpend karakter. Het is ingrijpend voor de activiteiten van de leerlingen, het is ingrijpend voor de activiteiten van de docenten en het is ingrijpend voor de activiteiten van het management en de schoolleiding.

De omvorming van een school tot een studiehuis is echter ook een uitdaging. Een uitdaging opnieuw voor leerlingen, docenten en schoolleiding. Het is bovendien een uitdaging met een wenkend perspectief. Een perspectief op een meer gevarieerde taak, een perspectief op een betere motivatie, een perspectief op betere resultaten en een perspectief op een positief schoolklimaat.

2DE LACHENDE LEERLING*

- het studiehuis als activiteitscentrum -

Jos Zuylen
MesoConsult

Heeft u dat nou ook, dat u een probleem mee naar bed neemt? Nou, ik wel. Maar in mijn slaap gebeurt er altijd hetzelfde met zo'n probleem: het verandert in een statistiektentamen zoals je dat moet doen tijdens het propaedeusejaar van een universitaire studie. En ik haal dat tentamen niet. Ik zal nooit universitair afstuderen. Voor de rest ben ik al helemaal klaar met mijn studie, maar die verdomde statistiek ... Ik zal ermee moeten leren leven dat ik mijn studie nooit haal. Als ik wakker word, moet het even tot me doordringen: ik heb dat tentamen op een dag gehaald. Maar stel nou dat ik het niet gehaald had Je zult maar 'flatsen' op statistiek, nota bene een onderdeel van het vak onderwijspsychologie dat je niet strikt nodig hebt, tenminste als je geen onderzoeker wilt worden. Het vak statistiek in het propaedeusejaar van een universitaire opleiding kan werken als een selectiemiddel: als je het haalt mag je door en als je het niet haalt, zoek je maar een andere opleiding. Oh nee, niet dat er iets mis is met selecteren. Maar van statistiek had je als student wel eens het gevoel dat het alléén diende om te selecteren. Ja, als student ben je erg achterdochtig in dit soort zaken.

* In deze bijdrage wordt in tien richtlijnen een visie beschreven voor de inrichting van de Tweede Fase.



Leerstof moet in de ogen van leerlingen een hoog realiteitsgehalte hebben. Ze moeten er iets mee kunnen of op z'n minst inzien dat ze er ooit iets mee kunnen.

Voordat ik naar de universiteit ging, had ik ook een 'statistiek'-probleem. Ik kon namelijk niet in m'n eentje zelfstandig leren. Scherper, ik vond alles leuker dan huiswerk. Trouwens, ik vond school ook niet zo leuk. Op de foto's van mijn Eerste Communie zie je dat mijn knieën groen zijn en mijn witte lakschoentjes afgetrapt. In de jaren die daarop volgden heb ik van alles leuk gevonden: fietsen, brommeren, hutten bouwen, uitgaan, muziek maken, sporten ... alles behalve leren. Eigenlijk was dat ook niet gek, want leren deed je voor 'later'. En ik leefde, zeker als kind en jong-volwassene, om te doen en om te kunnen. Leren en leren leren waren in die fase van mijn leven bijprodukten. Maar in de school zijn ze tot hoofdprodukten ver-heven. Die produkten krijgen docenten niet voor het voetlicht door kinderen te laten doen en te laten praten over hetgeen ze doen. Uit armoede gaan ze vertellen wat de kinderen moeten doen. Die moeten luisteren naar hetgeen ze verteld krijgen. Af en toe mogen ze dan opschrijven wat er verteld is.



Leerlingen moeten dingen kunnen doen die ze aantrekkelijk vinden en ze moeten kunnen praten over wat ze doen.

De school is geen krachtige leeromgeving. Leerlingen moeten er te veel lezen en vooral te veel luisteren, terwijl ze willen doen en met elkaar willen praten over wat ze doen. Sommigen zullen nu zeggen: 'Maar dan leren ze niks', 'Dan komen we niet door de stof heen', 'Dat wordt een puinhoop', 'Ze kunnen pas iets doen als ze iets weten en ze weten nog niks', enzovoorts. Akkoord, je moet de werkelijkheid niet ontkennen en in sommige opmerkingen zit een stukje gelijk. Maar dat gelijk is van een lagere orde dan het gelijk dat kinderen van deze tijd niet meer jaar in jaar uit, dag in dag uit, uur in uur uit, verleid worden tot leren met een onderwijsarrangement waarin de informatieverstreckende docent centraal staat. Dan lukt het leerlingen niet geëngageerd te leren en dan zeggen wij op een dag dat ze niet willen leren. Het zou beter zijn te zeggen: 'Het lukt leerlingen niet om te willen', want in principe zijn alle mensen van nature leergierig. Wie daar niet in gelooft, neigt naar pedagogisch pessimisme en hoort niet thuis in de school en al zeker niet in het studiehuis.

Het studiehuis is een nieuw woord voor school. In het studiehuis

worden alle denkbare arrangementen gebruikt om kinderen te verleiden tot leren en leren leren. Leren kan op drie manieren gebeuren:

- traditioneel leren (uit het boek, door te luisteren en door te kijken);
- ervaringsleren (door te doen, door uit te proberen en toe te passen);
- netwerk-leren (door samen te werken met anderen).



Traditioneel leren is het effectiefst als het gebeurt uit nieuwsgierigheid. Als leerlingen niet nieuwsgierig zijn, moeten docenten er met de grootst mogelijke terughoudendheid voor kiezen.

Kleine kinderen, die intuïtief leren, doen dat door ervaringen op te doen, vaak samen met anderen. Daar komt geen arrangement of zoiets als een didactisch model aan te pas. Sterker nog: arrangementen worden door kleine kinderen afgewezen. Toen ik mijn zoon Max op z'n tweede wilde uitleggen hoe je zandtaartjes bakt, hield hij het binnen een minuut voor gezien. Tot aan mijn uitleg had hij zeker al drie kwartier aan één stuk zitten bakken. Arrangeren van leersituaties kan ertoe leiden dat het engagement om te leren afneemt. De school is één groot arrangement, waarin het gaat om leren en leren leren, terwijl mensen die in het gewone leven ergens mee bezig zijn hun drijfveer vinden in het doen en in het kunnen. Er wordt dan wel geleerd en mensen worden ook beter in leren, maar het zijn bijprodukten. Trouwens, het is nog veel erger: veel mensen verliezen op slag hun aangeboren nieuwsgierigheid als ze in de gaten krijgen dat het erom gaat dat ze leren. Lodewijks (1993) geeft aan dat bij sommige mensen aan het begrip leren een aantal negatieve associaties hangen: in een aantal Engelse gevangenissen had men een zogenaamd 'learning centre' ingericht. Voorzien van mooie boeken en fraai audio-visueel materiaal had men daar een omgeving gecreëerd die er wezen mocht en die uitnodigend stond te wachten op de bewoners die iets zouden willen leren. Voor degenen die een tijd onvrijwillig in een gevangenis moeten verblijven, kan zo'n omgeving een nuttige functie vervullen, waar je ook later buiten de gevangensmuren nog wat aan kunt hebben, zo was de redenering. Niemand van de gevangenisbewoners bleek echter van de geboden mogelijkheden tot leren gebruik te willen maken. In een aantal andere gevangenissen had men eenzelfde soort voorziening ingericht, dezelfde mooie boeken, en voorzien van dezelfde stimulerende audio-visuele materialen. Ze noemden het daar echter geen 'learning centre', maar een 'activity-centre'. Deze

'activity-centres' zaten vol met belangstellende en ijverig studerenden! Men kan zich erover verbazen dat de benaming van een leeromgeving er kennelijk zoveel toe doet, maar het is interessant te constateren, dat mensen wel bereid zijn tot het ontplooiën van leeractiviteiten, als ze daarbij maar niet aan school hoeven te denken.



Het studiehuis moet zo ingericht worden dat de leerling het niet ervaart als 'school', maar als een 'activiteitencentrum'.

Vroeger als kind hoorde je wel eens van het Evoluon. Dat was een gebouw in het zuiden van het land, waar het net zo spannend was als in het Groot Insectenboek en nog spannender dan bij Mr Spock. In mijn verbeelding kon je er leren vliegen en nog veel meer. Pas geleden vierden we op een vrijdagavond een kinderverjaardag op de ijsbaan in Eindhoven. Op de thuis-reis reden we langs het Evoluon. Achterin de auto zat een veertienjarige wiskid. Hij ontmythologiseerde het Evoluon in drie zinnen: 'Je mag er alleen kijken. Als je ergens aankomt, komt zo'n man met een pet, die zegt dat je met de ogen moet kijken en niet met de handen. Niks aan!' Daarna heeft hij van Eindhoven tot Tilburg met een docente computerkunde een gesprek gevoerd over programmeren. Die twee hadden voor mij net zo goed Chinees kunnen praten. De zus van de jongen, die voor in de auto naast me zat, vertelde me dat haar broertje van de ouders dagelijks niet langer dan twee uur aan de computer mag zitten, omdat ze bang zijn dat hij vierkante ogen krijgt.

We moeten anticiperen op het feit dat kinderen in onze tijd beeldkinderen zijn en vertrouwd zijn met elektronische apparatuur dan de meeste volwas-senen. Dat heeft consequenties voor de inrichting van het studiehuis. De school heeft haar monopolie als leerinstituut verloren. Dat komt omdat de samenleving bol staat van audiovisueel materiaal, dat zo gepositioneerd wordt dat kinderen ermee opgroeien en er vanzelf van leren. En vaak veel meer dan ouders denken.



Het studiehuis zal bij leerlingen goed vallen als het de elektronica incorporeert in de leermiddelen en de didactiek.

Eind jaren '70 gaf ik les lichamelijke opvoeding op een gymnasium. Ik koesterde me in de gedachte dat ik in mijn vak geen last had van niet-gemotiveerde leerlingen. Maar ik moet bekennen dat dat niet altijd

opging. Met name in de bovenbouw wilde er wel eens een leerling afhaken. Tot mijn geruststelling las ik dat er in Engeland uit onderzoek bleek dat ze daar hetzelfde probleem hadden. Zo rond het vijftiende levensjaar begonnen leerlingen bewegen minder leuk te vinden, maar - zo stond er verder - wees niet ongerust, want zo rond het drieëntwintigste levensjaar komt zin in sporten vanzelf wel weer terug. Belangrijke vraag is natuurlijk of de zin in sporten door mijn lessen wegebde, of dat mijn leerlingen op hun drieën-twintigste dankzij mijn lessen weer begonnen. Een derde mogelijkheid is nog dat mijn lessen er niet toe deden. Puberen! Het is te gemakkelijk alle motivatieproblemen van leerlingen in het v.o. toe te schrijven aan het puberen. Da's wel een heel goedkope manier van externe attributie. Daarnaast: er zijn hele volksstammen waar kinderen niet puberen. Je gaat als kind onder leiding van een ouderling zes weken het oerwoud in, waarna je er als volwassene uitkomt. Zo simpel is dat daar.

Ik herinner mij momenten in mijn leven waaraan ik aan iets mocht gaan meedoen, waarvan ik tot dan toe uitgesloten was: na de eerste Heilige Communie in de zondagse mis met de volwassenen de communie krijgen, na een jaar oefenen meespelen met de harmonie, mijn eerste officiële voetbalwedstrijd bij de A-tjes, en ga zo maar door. De Tweede Fase zou ook zo'n markant punt moeten zijn in het mensenleven. Het zou de overgang moeten zijn tussen school en leren voor een beroep of leren voor levenslang met plezier leren. Het is de finishing touch. Het is een meerjarige intensieve dagelijkse 'psycho-analyse' op het gebied van leren. Kortom, je leert jezelf als lerende door en door kennen in de Tweede Fase.



Het studiehuis moet zich in de totale leermarkt positioneren als het instituut waar je leert leren voor het hele leven. Met andere woorden: in de Tweede Fase gebruiken docenten leerinhouden om levensbelangrijke leerprocessen te kunnen begeleiden.

Als student op de Pedagogische Academie is me ooit iets heel gek over-komen. Ik schreef mijn eigen opstellen en door toeval een aantal opstellen voor mijn vriendin die een jaar hoger zat. De eerste keer hielp ik haar omdat ze in tijdnood zat. Dat we dezelfde docent voor Nederlands hadden, vonden we geen probleem. Het zou hem waarschijnlijk niet opvallen dat ze haar eigen opstel niet geschreven had en al helemaal niet dat ik het voor haar geschreven had. Ik was een matige opstelschrijver. Zesjes! Mijn eerste acht kreeg ik voor het opstel dat mijn vriendin inleverde. U houdt het op een toevalstreffer?

Nee hoor, zij bleef hoge cijfers scoren met de opstellen die ik daarna nog voor haar schreef. Ik heb het bij die leraar nooit verder gebracht dan een zes. Ik moet u zeggen dat door de beoordeling die mijn vriendin kreeg voor 'haar' opstellen mijn besef van competentie als opstelschrijver enorm gegroeid is.

A.D. de Groot noemde zijn studie over cijfers geven op school 'Vijven en Zessen', waarmee hij in de kantlijn waarschijnlijk ook wilde aantonen dat cijfers een grote eenheidsworst vormen, waar je als leerling af en toe een zuinig standaardplakje van krijgt. Dat karakter zullen cijfers in de toekomst blijven houden als ze niet in eerste instantie gebruikt gaan worden om leerlingen feedback te geven over de individuele ontwikkelingen en competentiegroei en dan pas als middel om leerlingen te vergelijken, vanuit een al of niet geijkte norm. Het ergste dat je kan gebeuren bij beoordelingen, is bij een vak waarin je zwak bent, in een klas verzeild te raken van bolle-bozen en een docent te treffen die de norm laat afhangen van het groeps-gemiddelde. ('Ik zit in de verkeerde klas', verzuchtte de leerling en de andere leerlingen knikten begrijpend.) Het beoordelingssysteem in de Tweede Fase moet maatwerk worden voor iedere leerling, waarbij de groei per vak op het gebied van leren en leren leren regelmatig aangegeven wordt. Beoordelen is diagnostiseren om voor de leerling en voor de docent helder in beeld te brengen hoe het ermee staat en hoe het verder moet. Zo toetsen is bewerkelijk. Daarom is het nodig dat er met gestandaardiseerde toetsen per vak gewerkt wordt, er zelfcorrectiemodellen ontwikkeld worden, er gebruik gemaakt wordt van de elektronica bij toetsen en er een grote betrokkenheid van leerlingen komt bij het vergaren van feedback over het eigen leerproces.



Leerresultaten van leerlingen moeten regelmatig per vak getoetst worden in termen van de individuele voortgang die een leerling heeft gemaakt, in het perspectief van de door de leerling verrichte leer- en denkactiviteiten (zie ook hoofdstuk 3).

Als student werkte ik in de vakanties op een fabriek, waar je veel geld kon verdienen als je maar veel uren maakte. Je kon nachtdienst draaien, dagelijks overuren maken, het weekend werken, etc. En dat deed ik. Ik maakte wel tachtig uur per week. Ik ging als een speer, omdat er een directe relatie was tussen het aantal werkuren en de beloning. Momenteel wordt er bij de studiefinanciering naar eenzelfde

soort koppeling tussen prestatie en beloning gezocht. Ik pleit er niet voor dat leerlingen in het voortgezet onderwijs betaald worden, maar wel dat je in het studiehuis met werken studie-punten kunt verdienen die consequenties hebben voor je studievoortgang.

	schoolwerk	huiswerk
kwaliteit		
kwantiteit		

Figuur 4 Beoordeling van leerlingen

Leerlingen werken op school en thuis. De tijd die ze vooralsnog thuis aan school besteden, liegt er niet om: gemiddeld twaalf uur per week. Op jaarbasis zijn dat zo'n vijfhonderd werkuren. Ga d'r maar aanstaan!

Er is op zichzelf niets mis mee om de studielast van leerlingen in een aantal uren op jaarbasis uit te drukken, als we vervolgens maar niet de illusie hebben dat leerlingen meer tijd aan het huiswerk gaan besteden. Door een norm neer te zetten, verander je de feiten niet, je maakt alleen het verschil tussen wenselijk en feitelijk beter zichtbaar. Zo'n dertig procent van de jaartaak van een leerling is huiswerk. Het is belangrijk dat we leerlingen helpen om dat gemotiveerd te doen, zodat ze minder last hebben van uitstelgedrag (= ergens niet toe komen, omdat andere dingen belangrijker en/of leuker zijn). Leerlingvolgsystemen kunnen zo ingericht worden dat leerlingen er door verleid worden op school en thuis goed te werken en genoeg te werken. En in het uiterste geval moeten we mogelijk constateren dat het sommige leerlingen niet lukt thuis te werken. Die zouden dan ook verplicht moeten worden om op school onder toezicht te werken. Er zijn horden volwassenen die het niet lukt om thuis zelfstandig te

werken. Als alle volwassenen dat wel konden, zou het telewerken een veel grotere vlucht nemen. Het *ks* trouwens toch wat met die volwassenen: op nogal wat bedrijven zijn prikklokken nodig om werknemers op tijd op het werk te krijgen en op sommige scholen zijn in de docentenkamer twee bellen nodig om docenten op tijd in de les te krijgen. Dan doen leerlingen het, met soms belabberde randvoorwaarden en sobere beloningsmechanismen, nog niet eens zo gek.



Door het leerlingvolgsysteem krijgt de leerling zicht op de kwaliteit van schoolwerk en huiswerk. Een leerling die het niet lukt thuis genoeg tijd aan de taak te besteden, moet in het studiehuis onder toezicht het huiswerk maken.

Een les-arrangement moet doelgericht zijn. Nu hangt het er natuurlijk vanaf wat het doel van een les is. 'Doelgericht' zou ik in dit betoog willen beperken tot: het moet leerlingen verleiden tot actief, zelfstandig en met plezier leren en leren leren. Altijd als dat niet lukt, mag niet het excuus gebruikt worden dat voor het andere arrangement gekozen is, omdat 'we anders niet door de stof komen'. Als die argumentatie gebruikt moet worden, is er iets mis met de programmering van de leerstof. Scholen zijn er voor leerlingen en leerlingen zijn er niet voor scholen. In het laatste geval leren kinderen op school af om te leren en kunnen we alleen maar hopen dat de zin in leren op een dag, als ze niet meer naar school hoeven, terugkomt. Een grote wissel op de toekomst en de school als ontmoediger: ik bleef leergierig, ondanks de school.



Verbeter de school, maar schaf hem niet af.

Tot slot: de goede dingen doen en de dingen goed doen.

Onderwijsveranderingen spelen zich af op drie niveaus: op het niveau van visies, van beleid en uitvoering van beleid. Deze bijdrage is er een op visieniveau. Er zijn negen + één richtlijnen geformuleerd voor de inrichting van de Tweede Fase. Op de volgende pagina staan ze nog eens achter elkaar.

- 1 Leerstof moet in de ogen van leerlingen een hoog realiteitsgehalte hebben. Ze moeten er iets mee kunnen of op z'n minst inzien dat ze er ooit iets mee kunnen.
- 2 Leerlingen moeten dingen kunnen doen die ze aantrekkelijk

vinden en ze moeten kunnen praten over wat ze doen.

- 3 Traditioneel leren is het effectiefst als het gebeurt uit nieuwsgierigheid. Als leerlingen niet nieuwsgierig zijn, moeten docenten er met de grootst mogelijke terughoudendheid voor kiezen.
- 4 Het studiehuis moet zo ingericht worden dat de leerling het niet ervaart als 'school', maar als 'activiteitencentrum'.
- 5 Het studiehuis zal bij leerlingen goed vallen als het de elektronica incorporeert in de leermiddelen en de didactiek.
- 6 Het studiehuis moet zich in de totale leermarkt positioneren als het instituut waar je leert leren voor het hele leven. Met andere woorden: docenten gebruiken leerinhouden om levensbelangrijke leerprocessen te kunnen begeleiden.
- 7 Leerresultaten van leerlingen moeten regelmatig per vak getoetst worden in termen van de individuele voortgang die een leerling heeft gemaakt, in het perspectief van de door de leerling verrichte leer- en denkactiviteiten. (Zie ook Lodewijks.)
- 8 Door het leerlingvolgsysteem krijgt de leerling zicht op de kwaliteit van schoolwerk en huiswerk. Een leerling die het niet lukt thuis genoeg tijd aan de taak te besteden, moet in het studiehuis onder toezicht het huiswerk maken.
- 9 Verbeter de school, maar schaf hem niet af.

10 Blijf



3HOOGWAARDIG LEREN EN DOELTREFFEND ONDERWIJZEN IN HET STUDIEHUIS

Hans Lodewijks

**Vakgroep Onderwijskunde
KU Nijmegen**

**Vakgroep Psychologie
KU Brabant**

Een studiehuis: om de kwaliteit van het leren en het onderwijzen

De metafoor van een studiehuis roept als vanzelf associaties op die van pas komen, wanneer we nadere inhoud en vorm proberen te geven aan het idee van een ander type school. Evenmin als de kwaliteit van een huis uitsluitend kan worden afgemeten aan de bouwkundige staat, aan de wijze waarop het huis is ingedeeld in kamers, en of en in welke mate er in die verdeling rekening is gehouden met de verschillende gewenste of nood-zakelijke woonfuncties, kan de kwaliteit van een studiehuis enkel van dit soort kenmerken afhankelijk zijn. Bij een huis komt er nog wel iets meer kijken, voordat we als bewoners spreken van een woning waarin het goed en comfortabel leven is. Hierbij speelt de verdere inrichting van het huis een voorname rol, bijvoorbeeld de stoffering die we aanbrengen, de meubilering van de ruimtes, de functionele voorzieningen waarover we kunnen beschikken, de woonaccessoires die we ter versiering en genoeg inbrengen, en de kleuren die we hanteren om uitdrukking te geven aan de sfeer, die we bij het bewonen willen creëren of die we vinden passen bij onze 'persoonlijke levensstijl'. Pas als we ook hierover tevreden zijn, beoordelen we zo'n huis als een woning, als een kwaliteitshuis waarin het goed leven is.

Voortbouwend op deze vergelijking, stellen wij hier de vraag, aan welke eisen een studiehuis dan zou moeten voldoen, dat het, naast de gebouwelijke vereisten, ook gaat voldoen aan onze eisen, wat betreft de inrichting en de functies die erin vervuld kunnen of moeten worden. Naar analogie van het kwaliteitshuis van hierboven, stellen wij ons dus de vraag, aan welke eisen een studiehuis zou moeten voldoen, opdat er sprake is van een kwaliteits-studiehuis, waarin het goed leren en goed onderwijzen is.

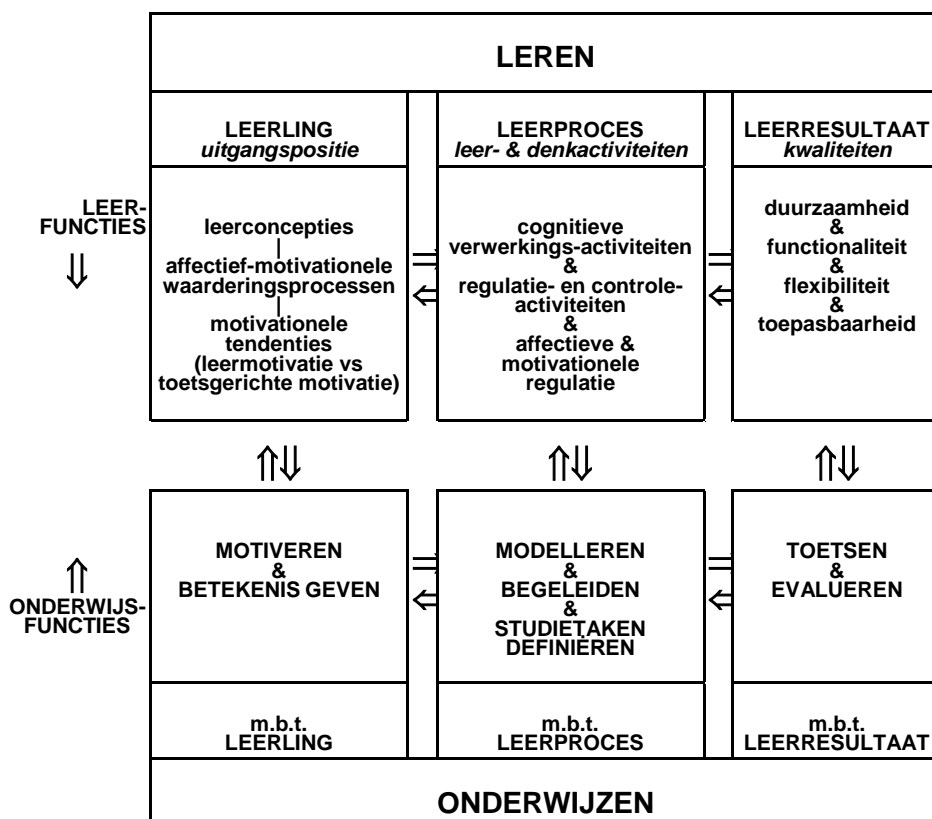
Een studiehuis als context

Onze vergelijking van een gewoon huis met een studiehuis gaat, zoals het meestal met vergelijkingen gaat, echter niet helemaal op. Een essentieel verschil tussen het inrichten van een huis en het inrichten van een studiehuis bestaat er bijvoorbeeld uit, dat bij de inrichting van

een huis de (toekom-stige) gebruikers, of bewoners doorgaans een doorslaggevende rol spelen. Zij richten -al of niet met adviezen van deskundige buitenstaanders- zelf hun huis in, naar hun persoonlijke smaak en wensen. Bij een studiehuis en een school ligt dit geheel anders, en wel zo anders, dat we wellicht zouden kunnen spreken, van een *eeuwig dilemma* waarmee scholen zich geconfronteerd weten. Dit dilemma heeft betrekking op een belangrijke categorie van 'mede- of hoofdgebruikers' van het studiehuis (om de analogie nog even vast te houden, zouden we ook kunnen spreken van 'voordeur-delers'): de scholieren of leerlingen ten behoeve van wie het studiehuis wordt opgezet en ingericht. Bij de inrichting, vormgeving en het verdere gebruik van het studiehuis komen deze (toekomstige) bewoners nauwelijks aan bod. Het zijn de volwassenen, die jonge mensen voor vele uren en jaren samenbrengen in scholen en studiehuisen, met de bedoeling hen iets zo goed mogelijk te doen leren, waarvoor zij in de regel niet zelf hebben gekozen. We proberen leerlingen via onderwijs te helpen, en soms ook zachtjes te dwingen, om te leren, om ergens goed in te worden. Niet zelden moeten wij -als volwassenen- vaststellen, dat dit óf maar heel moeizaam, óf slechts ten dele, óf soms ook gewoon niet lukt. Er zijn -helaas- maar weinig middelbare scholieren, die al vanaf het begin, gegrepen worden door wat de school of het studiehuis hen te bieden heeft; die uit zichzelf de context van de school beoordelen als een goed huis om te leren.

De moraal hiervan is, dat -hoe fraai we ons studiehuis ook zullen inrichten, en hoe comfortabel het ons als context om te leren ook moge voorkomen- het zeker niet vanzelfsprekend zal zijn, dat de leerlingen het met ons hierover al vanaf het begin eens zullen zijn, en dat wij er dus nog van alles aan zullen moeten (blijven) doen, om de kansen die het studiehuis voor de scholieren te bieden heeft ten volle te (doen) benutten. Wij beschouwen een *studiehuis* dus *als een context, of een omgeving*, waarin goede mogelijkheden kunnen worden ingebouwd en kansen kunnen worden gecreëerd voor leerlingen om (hoogwaardig) te leren, maar die mogelijkheden moeten dan ook daadwerkelijk worden geschapen en de leerlingen moeten er dan wel gebruik van willen (en/of kunnen) maken. Dat leren niet vanzelf plaatsvindt, en dat onderwijs er niet altijd in slaagt om de gewenste leerprocessen bij de leerlingen tot stand te helpen brengen, heeft onder meer te maken met de wijze waarop het leren en het onderwijzen inhoud krijgen en zich in een concrete onderwijssituatie tot elkaar verhouden. We hebben dit geprobeerd aanschouwelijk te maken in figuur 1, waarin de voornaamste (leer- en onderwijs)factoren

en hun onderlinge relaties zijn weergegeven.



Figuur 1 Leer- en Onderwijsfuncties

In dit figuur zijn zowel cognitieve, als affectief-motivationale factoren onderscheiden, omdat deze nu eenmaal allebei, en vaak in combinatie, een rechtstreekse invloed uitoefenen, op zowel de wijze waarop de leerling zal leren, als op de kwaliteit van de leerresultaten waartoe de leeractiviteiten zullen leiden. Het leren bovenaan geplaatst en het onderwijzen aan de onderzijde. Dit is gedaan om twee uitgangspunten te beklemtonen, die wij in de rest van deze bijdrage verder zullen uitwerken:

1 studiehuisen zijn er in eerste en laatste instantie voor bedoeld om leerlingen te laten leren, c.q. tot hoogwaardige leerresultaten te brengen;

2 onderwijs in een studiehuis is functioneel aan het leren ondergeschikt, in die zin, dat onderwijs ertoe dient om (a) de

leerling tot leren te brengen en aan het leren te houden, (b) om de leerling tijdens het leren te ondersteunen, door hem of haar voorbeelden te geven en de weg te wijzen wanneer dit nodig is en (c) om de leerling te informeren (feedback te geven) over de vorderingen die door het leren gemaakt zijn en over de kwaliteiten waaraan het geleerde voldoet.

Het idee van het studiehuis houdt onder meer in, dat het leren zo vorm moet krijgen, dat de leerling in toenemende mate zelfstandig gaat leren, en zo-doende 'leert hoe te leren'. In figuur 1 kan de consequentie van dit uitgangspunt als volgt worden afgelezen: naarmate een leerling binnen bepaalde schoolvakken en vormingsgebieden vorderingen maakt, dienen de (ondersteunende- en begeleidings)functies die aanvankelijk tot het onderwijzen behoren, geleidelijk aan door de leerling te worden overgenomen. Waar het roer eerst vooral in handen is van de onderwijsgevende, dient het langzamerhand aan de leerling te worden overgegeven. Dit betekent, dat de leerling in toenemende mate zelf verantwoordelijkheid voor die functies moet krijgen, moet nemen en moet kunnen nemen. De implicatie hiervan is, dat hij of zij:

- zelf betekenis weet te geven aan leertaken en de daarvoor noodzakelijke leermotivatie weet te ontwikkelen en in stand te houden;
- zelf in staat is om vorm en inhoud te geven aan studietaken, aan de hand waarvan geleerd kan worden, zelf voorziet in modellen naar voorbeeld waarvan geleerd kan worden, en tenslotte het leerproces zelf weet te begeleiden;
- zelf zijn/haar vorderingen kan toetsen in termen van toegenomen bedrevenheid en op grond van eigen evaluaties weet wat te doen, indien onvolkomenheden in het leren blijken.

Wij werken een en ander in het navolgende verder uit.

Leren in een studiehuis: leeractiviteiten en leervermogen

Zoals gezegd, gaan wij ervan uit, dat studiehuisen ervoor zijn bedoeld om leerlingen te laten leren, op een zodanige manier, dat dit leren tot hoogwaardige leerresultaten leidt. In verband hiermee is het op deze plaats noodzakelijk om uit te leggen, wat we met *leren* bedoelen en ook wat we verstaan onder '*hoogwaardige leerresultaten*'.

Leren kan worden gezien als het toepassen van relevante, constructieve en doelgerichte *leeractiviteiten* op leerinhouden. De

activiteit van het leren bestaat derhalve uit het verrichten van leer- en denkactiviteiten, die nodig zijn om iets te leren. Met constructieve leeractiviteiten bedoelen we aan te geven, dat een leerproces het best kan worden gekenschetst als een constructieproces. Het doel van de constructie-activiteiten is, óf het geleide-lijk aan opbouwen van kennis en inzichten, die -omdat ze geïntegreerd zijn binnen het persoonlijke kennisbezit van de leerling- ook op langere termijn functioneren, óf het opbouwen van praktische of cognitieve vaardigheden, die ook buiten de eigenlijke leersituatie kunnen worden toegepast.

Niet alle leren op school verloopt echter op de wijze van een constructie-proces. In veel gevallen blijft het leren op school *beperkt tot enkel het bewerken van leerstof*, op een zodanige manier, dat de informatie en de vaardigheden niet geïntegreerd worden binnen het persoonlijke bestand van kennis en vaardigheden. De resultaten van zulk leren bestaan voor-namelijk uit min of meer 'letterlijke reproducties' in gecondenseerde vorm- van de informatie die moest worden verwerkt. Op zijn best kunnen die leerresultaten, gedurende meestal een vrij korte periode, nog worden 'herinnerd' en gereproduceerd. Voor zover in toetsen en examens vooral wordt onderzocht, of leerlingen in staat zijn tot het reproduceren van informatie en het 'zo letterlijk mogelijk kopiëren' van vaardigheden, is deze laatste vorm van leren voor veel leerlingen welhaast de vanzelfsprekende manier van leren, waarmee zij ook blijken verder te kunnen komen in het onderwijs. Het zal duidelijk zijn, dat wij -evenals zeer vele verantwoordelijke leraren en leraressen- het in het onderwijs nu juist niet op het bereiken van enkel dit soort leerresultaten hebben gemunt. Dergelijk leren mag -door de bank genomen- dan wel leiden tot bevredigende schoolcijfers, het leidt in ieder geval niet tot resultaten, die het denken en het inzicht van de leerling verheffen, noch tot zodanige vaardigheden, dat deze ook buiten de school-situatie in voorkomende gevallen een juiste toepassing krijgen.

De kwaliteit van het leren en van de resultaten waartoe dit leidt, zijn in dit licht dan ook niet los te zien van de aard en de kwaliteit van de leeractiviteiten die de leerling zelf heeft verricht tijdens het leren. Hiermee hebben we ook de sleutel in handen voor wat we in dit verband onder '*hoogwaardige leerresultaten*' verstaan.

Dergelijke leerresultaten komen alleen tot stand, indien de leerling *tijdens het leren* bereid en in staat is om leeractiviteiten te ontplooien,

die niet alleen gericht zijn op het *structureren en bewerken* van de stof die moet worden geleerd, maar ook op het *verwerken en integreren* van het geleerde binnen het persoonlijke bestand aan kennis en vaardigheden. Hoogwaardige leer-resultaten zijn leeruitkomsten, die duurzaam zijn en die functioneren, ook buiten de leersituatie waarin ze verworven werden; ze zijn flexibel en dynamisch, omdat de verworven kennis en inzichten ook functioneren ten aanzien van (enigszins vergelijkbare) onderwerpen en kwesties die niet als zodanig in het onderwijs aan de orde zijn geweest; ze zijn toepasbaar, omdat inzicht en vaardigheden beter zijn verankerd binnen de persoon, en derhalve ook buiten de model- of toets-situaties die de school biedt, kunnen worden gebruikt (zie figuur 1, rechtsboven).

Essentieel in het leren zijn dus de aard en kwaliteit van de leeractiviteiten die de leerling tijdens het leren ontplooit. Leeractiviteiten zijn te beschouwen als het gereedschap, waarmee leerinhouden worden bewerkt. We spreken over het *leervermogen*, als we het hebben over de bereidheid en de vaardigheid van een leerling om in uiteenlopende leersituaties de relevante, en de noodzakelijke constructieve en doelgerichte leeractiviteiten toe te passen op de leerstof. Leeractiviteiten kunnen worden ingedeeld in twee hoofdcategorieën, namelijk in:

- a *cognitieve verwerkingsactiviteiten*. Dit zijn leer-activiteiten in engere zin, die direct gericht zijn op het verwerven van de kennis en vaardigheden, die tot de leerstof behoren;
- b *regulatie-activiteiten*. Dit zijn sturende activiteiten die niet gericht zijn op het verwerven van kennis en vaardigheden als zodanig, maar op de verwerkingsactiviteiten die daarvoor nodig zijn. Regulatie-activiteiten kunnen cognitief en affectief-motivationeel zijn. Ze kunnen verder onder meer worden onderverdeeld in drie subcategorieën, al naar gelang het moment waarop ze zich bij het leren voordoen:
 - regulatie-activiteiten die erop gericht zijn om de verwerkingsactiviteiten onderling op elkaar af te stemmen. (Zij doen zich voornamelijk voor voorafgaande aan het leren, en omvatten bijvoorbeeld oriënterings- en planningsactiviteiten);
 - regulatie-activiteiten die zich vooral gedurende het eigenlijke leren voordoen. Het gaat hierbij met name om al die activiteiten die de leerling ontplooit om zijn/haar voortgang tijdens het leren te bewaken, of te toetsen, hoe goed men iets al onder de knie heeft;
 - tot slot behoren ook de zogenaamde evaluatie-processen, die aan

of na het einde van een leerproces voorkomen, tot de regulatie-activiteiten. Hierbij gaat het om al die processen (=leeractiviteiten) die zijn gericht op (a) het vaststellen van het uiteindelijk bereikte niveau en op (b) het diagnostiseren van eventuele lacunes in het leren, waarvoor nog extra leeractiviteiten noodzakelijk zijn.

Een belangrijke categorie regulatie-activiteiten bestaat tenslotte uit affectieve en motivationele processen. Het gaat hierbij om al die activiteiten van de leerling, voor, tijdens en na het leren, die ervoor moeten zorgen, dat er een optimale motivationele toestand in de leerling ontstaat en behouden blijft.

Onderwijzen in een studiehuis

Eerder hebben wij in deze bijdrage onze opvatting naar voren gebracht dat onderwijs in een studiehuis functioneel ondergeschikt aan het leren dient te zijn. Hiermee bedoelen wij, dat het onderwijs in een studiehuis er vooral toe dient om de leerling (a) tot leren te motiveren, (b) tijdens het leren te ondersteunen en de weg te wijzen wanneer dit nodig is en (c) te informeren (feedback te geven) over de vorderingen die door het leren zijn gemaakt. Deze onderwijsfuncties van motiveren, begeleiden-ondersteunen en toetsen-evalueren, dienen in een studiehuis geleidelijk door de leerling te worden overgenomen, opdat de leerling in toenemende mate zelfstandig gaat leren, en 'leert hoe te leren'.

Dit alles is natuurlijk gemakkelijker gezegd, dan gedaan. Daarom gaan wij hieronder nader in op de kwesties die wij -gebruikmakend van de mogelijkheden, die het idee van een studiehuis zou kunnen bieden- kunnen tegen komen.

De functies van het onderwijzen

In figuur 1 zijn in totaal zeven functies aangeduid, die ons inziens in iedere onderwijssituatie dienen te worden vervuld. Het gaat hierbij om de functies: motiveren, betekenis geven, modelleren, begeleiden, studie- en leertaken definiëren, toetsen en evalueren. De verhouding tussen deze onderwijs-functies en de leerfuncties (die eveneens in figuur 1 staan omschreven), kan verschillen, naarmate wij aan een leerling meer of minder zelfstandigheid laten, of van de leerling meer of minder zelfstandigheid vereisen (zie ook de bijdrage van Simons).

Motiveren & betekenis geven

Het gaat hierbij om functies die gericht zijn op het tot stand brengen van een goede uitgangspositie van de leerling ten aanzien van wat er geleerd moet worden. Leren vindt op school immers niet vanzelf plaats. Het is in hoge mate afhankelijk van:

- a de bereidheid van de leerling om te doen wat tot leren leidt (motivationale tendentie),
- b van zijn of haar opvattingen met betrekking tot de noodzaak en de wenselijkheid om in een bepaalde leersituatie de noodzakelijke en juiste leeractiviteiten te ontplooiën (leerconceptie) en tenslotte ook van
- c de mogelijkheden die de leerling bij zichzelf aanwezig acht om op de gewenste of vereiste manier te leren en van de resultaten die de leerling meent te kunnen bereiken (affectief-motivationale waardering).

Leerlingen blijken er nogal eens onjuiste opvattingen op na te houden over deze kwesties. Het is daarom van het grootste belang, dat de onderwijs-gevende probeert invloed uit te oefenen op het beeld, dat de leerling heeft gevormd van de vereiste, of minimaal noodzakelijke leeractiviteiten in een bepaalde situatie, op een juiste inschatting van de mogelijkheden, waarover de leerling beschikt, en over de plaats en betekenis, die een bepaalde leer-taak in het grotere geheel inneemt.

Modelleren, begeleiden en studietaken definiëren

Bij deze functies gaat het om al die activiteiten die de onderwijs-gevende verricht teneinde de aard en de kwaliteit van de leer- en denkactiviteiten bij de leerling rechtstreeks te beïnvloeden. Door het definiëren van studie-taken voor een leerling kan de onderwijs-gevende nauwkeurig aangeven, wat en hoe er geleerd moet worden. Het spreekt voor zich, zo vermoeden wij, dat goede leraren en leraressen weten, dat hierbij niet kan en mag worden volstaan met het verstrekken van leer- en studietaken aan leerlingen, maar dat ook duidelijk gemaakt moet worden, wat de beoogde leerresultaten bij de betreffende taak zijn en hoe -dat wil zeggen, door het verrichten van welke leeractiviteiten- zulke leerresultaten kunnen worden bereikt en waaraan je dit kunt aflezen.

Bij de feitelijke uitvoering van de studie- en leertaken heeft de onderwijs-gevende voorts nog twee zeer voorname functies te vervullen, namelijk die van model en begeleider. Aan de eerste functie kan in iedere leersituatie betrekkelijk gemakkelijk worden voldaan, als althans de onderwijs-gevende de rol van vakexpert kan en wil vervullen. In die functie doet de onderwijs-gevende aan de leerlingen

voor, hoe je als een deskundige omgaat met de vakkennis, hoe je kennis en begrip van het domein kunt verdiepen en verruimen en laat de docent(e) zien hoe die kennis kan worden toegepast en gebruikt. Van een juiste invulling van deze functie is *geen sprake*, indien de docent(e) zich beperkt tot het overdragen van kennis of het beschrijven van vaardigheden en het opgeven van oefeningen. In een studiehuis vervult de docent(e) tot slot ook de functie van coach of begeleider. Als coach wijst de docent(e) leerlingen de weg bij het uitzetten van hun leeractiviteiten en bij het overwinnen van hindernissen op de wegen die tot leren leiden.

Toetsen en evalueren

Hieronder worden alle activiteiten van de onderwijsgevende verstaan, die erop gericht zijn om een beeld te vormen van de kwaliteit van de bereikte leerresultaten. Een docent(e) die er via zijn/haar onderwijs op mikt om hoogwaardige leerresultaten te bereiken, kan hierbij uiteraard niet volstaan met het toetsen van de vorderingen van de leerlingen in termen van reproductie van het geleerde. Wat moet worden getoetst is, of de bereikte leerresultaten voldoen aan eisen van duurzaamheid, functionaliteit, flexibiliteit en toepasbaarheid (Zie wederom figuur 1).

Tot slot moet in dit verband de opmerking worden gemaakt, dat het verre de voorkeur verdient om de leerresultaten van leerlingen te toetsen in termen van de *individuele vooruitgang* die een leerling heeft gemaakt, in het perspectief van de door hem/haar verrichte leer- en denkactiviteiten. Dit geeft de leerling bruikbare en nuttige informatie over de relatie tussen de aard en de intensiteit van de geleverde inspanningen en de resultaten, waartoe zij in termen van toegenomen competentie hebben geleid. De gebruikelijke manier om leerresultaten af te zetten tegen, en uit te drukken in een score die de verhouding van de individuele leerling aangeeft ten opzichte van zijn/haar *jaargroep*, bevat die informatie meestal niet, en draagt derhalve niet bij aan een eventuele toekomstige verbetering van het leerproces en de daaruit resulterende uitkomsten.

Zoals wij in het voorafgaande reeds impliceerden, kunnen de bovenstaande onderwijsfuncties, zowel door de onderwijsgevende, als door de leerling zelf vorm en inhoud krijgen. Om leerlingen te leren hoe zij zelfstandig kunnen leren, is het zelfs noodzakelijk, dat zij in toenemende mate voor de invulling van die functies zelf gaan zorg dragen.

Didactische maatregelen en leren leren

In figuur 2 is een schema opgenomen, waarin vijf verschillende didactische maatregelen zijn beschreven, en de gevolgen die deze hebben voor de leeractiviteiten van de leerling. Van boven naar beneden valt in dit schema te lezen, wat men aan een leerling zou kunnen overlaten om deze in toene-mende mate zelf verantwoordelijkheid te laten dragen voor het leren.

Didactische maatregel	Gevolg voor leerling
OVERNEMEN	Hoeft de betrokken leeractiviteit niet zelf te verrichten
DEMONSTREREN	Krijgt een model betreffende de wijze waarop de betrokken leeractiviteit kan worden uitgevoerd
ACTIVEREN	Oefent de betrokken leeractiviteit in het kader van een specifieke opdracht uit
STIMULEREN	Probeert de betrokken leeractiviteit toe te passen bij het uitvoeren van leertaken
DELEGEREN	Is zelf verantwoordelijk voor het toepassen van de betrokken leeractiviteit

Figuur 2 Relatie tussen onderwijzen en lerenⁱ

Een eerste categorie van didactische maatregelen bestaat uit het *overnemen* van potentiële leeractiviteiten van leerlingen. Deze situatie doet zich voor wanneer de leraar doelen bepaalt en verheldert, voor de leerling relaties legt met voorkennis, ervoor zorgt dat er aandacht is, schema's geeft, hoofd- en bijzaken onderscheidt, werkvolgordes geeft, tussentijds controleert, de oorzaak van moeilijkheden diagnostiseert, het eindresultaat beoordeelt, etc. Het directe gevolg van deze didactische maatregelen is dat de leerling de betrokken leeractiviteiten niet zelf hoeft uit te voeren. Vaak heeft de leerling hierbij ook helemaal niet in de gaten, welke leeractiviteit wordt overgenomen. Het scala aan leeractiviteiten dat voor rekening komt van de leerling wordt hierdoor erg beperkt. Vaak blijven er slechts reproductieve verwerkingsactiviteiten over (bijvoorbeeld nadoen of memoriseren).

Met *demonstreren* wordt bedoeld het expliciet maken en vóórdoen van leeractiviteiten met de bedoeling de leerling in de gelegenheid te stellen te observeren op welke wijze een bepaalde leeractiviteit kan

worden uitgevoerd. De docent(e) kan bijvoorbeeld hardop denkend demonstreren welke vragen je jezelf kunt stellen bij het vaststellen van criteria en het maken van een schema. De leraar kan laten zien op welke wijze je het leerresultaat kunt beoordelen. Als gevolg hiervan kan de leerling zich een beeld vormen van de wijze waarop de verschillende leeractiviteiten kunnen worden uitgevoerd. Dit is belangrijk, omdat leeractiviteiten doorgaans impliciet blijven en niet waarneembaar zijn, noch voor de onderwijsgevende, noch voor de leerling.

Activeren is het geven van opdrachten aan leerlingen die specifiek gericht zijn op het oefenen van leeractiviteiten en het geven van (proces)feedback ten aanzien van de wijze waarop deze activiteiten zijn uitgevoerd. De onderwijsgevende kan bijvoorbeeld de leerling de opdracht geven zelf een schema te maken of een lijst met criteria op te stellen. Het gevolg hiervan is dat de leerling de gelegenheid krijgt leeractiviteiten die hij/zij nog niet, of in onvoldoende mate beheerst, te oefenen. Hierdoor kan het beeld van de wijze waarop dergelijke activiteiten kunnen worden uitgevoerd, verder worden versterkt en de vaardigheid in het uitvoeren ervan worden vergroot.

Met *stimuleren* wordt bedoeld het expliciet uitnodigen en aanzetten van leerlingen tot het zelf toepassen van reeds tot op een zeker niveau beheerste leeractiviteiten bij het uitvoeren van leertaken. Hoe meer vaardigheden de leerlingen ontwikkelen, hoe meer zij in staat zijn deze zelfstandig toe te passen. Het gevolg hiervan is dat er een verdere oefening plaatsvindt in de context van realistische leersituaties. Verder ontwikkelt zich hierdoor de zogenaamde conditionele kennis: de leerling ervaart het nut van de leeractiviteiten en leert wanneer en onder welke omstandigheden bepaalde leeractiviteiten zinvol en effectief zijn.

Er is sprake van *delegeren* van leeractiviteiten, wanneer de onderwijs-gevende op grond van de ontwikkelde competentie van leerlingen bewust leeractiviteiten voor rekening van de leerlingen laat komen. Deze situatie doet zich bijvoorbeeld voor wanneer de leraar zich beperkt tot het aangeven en presenteren van leerinhouden zonder daarbij de leeractiviteiten van de leerlingen aan te geven of te sturen. Als gevolg hiervan is er sprake van een grote eigen verantwoordelijkheid van de leerling voor het leerproces.

De school en de ontwikkeling van het leervermogen van leerlingen

Scholen slagen er vaak niet in om leeromgevingen te creëren die bevorderlijk zijn voor het zelfstandig leervermogen van hun leerlingen. De situatie die zich op veel scholen voordoet, is te typeren met behulp van de 'almost never-ending' cyclus die in figuur 3 is weergegeven.

STAP DENKEN & DOEN	
1	Leraren vinden het belangrijk dat leerlingen leren zelfstandig te leren (en willen daarom leeractiviteiten delegeren)
2	Een belangrijk deel van de leerlingen is echter niet in staat zelfstandig te leren
3	Leraren hebben daarom de neiging veel leeractiviteiten van leerlingen over te nemen
4	Daardoor hebben leerlingen (ook degenen die het wel zouden kunnen) weinig gelegenheid het leren zelf te sturen en structureren
5	Wanneer leerlingen weinig gelegenheid hebben het leren zelf te sturen en structureren, leren zij niet hoe zij het moeten doen en leren zij zelfs af hoe en dat het moet
6	De cirkel is rond: start opnieuw vanaf stap 3

Figuur 3 De cirkel van het zelfstandige leren (zie ook de bijdrage van Simons)

Scholen proberen vaak door middel van aparte studielessen te werken aan het leervermogen van leerlingen. Praktijk- en onderzoeksgegevens laten echter zien dat deze lessen weinig effect sorteren. Leerlingen passen in de andere lessen niet toe, wat ze in bijvoorbeeld studielessen hebben geleerd. Vakdocenten zijn vaak niet op de hoogte van hetgeen in de studielessen is behandeld en grijpen er niet op terug.

Studielesdocenten twijfelen aan het nut van losstaande studielessen.ⁱⁱ In de vaklessen in het voortgezet onderwijs ligt het accent op de vakspecifieke leerinhouden en niet op de leeractiviteiten die nodig zijn om zich deze vakinhouden eigen te maken. Vakdocenten weten vaak niet hoe leerlingen leren, welke problemen zij daarbij hebben en hoe ze denken over leren. Ze geven leerlingen ook weinig aanwijzingen die gericht zijn op het leren. Leerlingen krijgen nauwelijks feedback op de wijze waarop ze geleerd hebben; feedback blijft beperkt tot het bereikte leerresultaat. Kortom: vakdocenten zijn vooral bezig met onderwijzen of doceren en met de vakspecifieke leerinhouden en veel minder met de leeractiviteiten van hun leerlingen.

Een oplossing: Geïntegreerde training van het leervermogen

Het leren en leren leren moet weer centraal komen te staan op scholen. Leren moet worden gezien als een constructieve in plaats van een reproductieve activiteit. Er is een integratie nodig van leren leren en vak-specifieke instructie. In de onderwijspsychologie spreekt men in dit verband van procesgerichte instructie of van geïntegreerd studievoordigheids-onderwijs. Vakdocenten hebben twee taken: het geven van vakspecifiek onderwijs en het zodanig begeleiden van de leeractiviteiten van leerlingen, dat hun leervermogen wordt ontwikkeld. Een belangrijk onderdeel daarvan is het bevorderen van zelfvertrouwen, toewijding en engagement.ⁱⁱⁱ Op basis hiervan zullen leerlingen zichzelf in toenemende mate verantwoordelijk moeten gaan voelen voor het leren. Op school zal een expliciet beleid moeten worden ontwikkeld dat is gericht op het zelfstandig leren leren. De grotere nadruk op het actief en zelfstandig leren zal met name via integratie- en toepassingsactiviteiten in de reguliere lessen gestalte moeten krijgen. Het idee van een studiehuis biedt uitgelezen mogelijkheden om de bakens op school in deze zin te verzetten.

4 ZELFSTANDIG LEREN IN HET STUDIEHUIS

*Robert-Jan Simons
Vakgroep Onderwijskunde
Katholieke Universiteit Nijmegen*

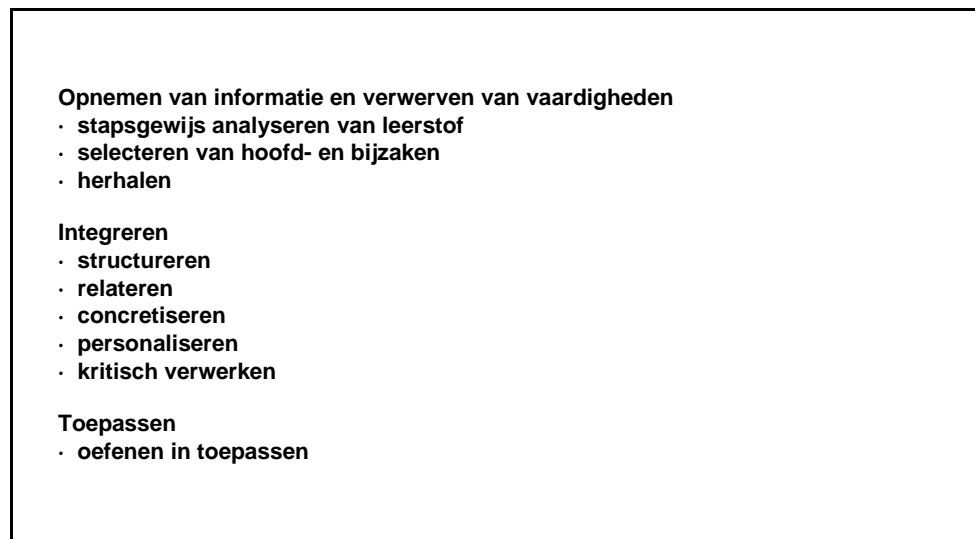
De opgave van onze didactiek -van het begin tot het einde- is een manier te zoeken en te vinden, die het mogelijk maakt dat leraren minder onder-wijzen, maar de leerlingen meer leren. Dat was althans de mening van Jan Komensky aan het eind van de 16de eeuw. Is zo'n vierhonderd jaar later met de introductie van het studiehuis die manier gevonden? Een verkenning.

1 Ruimte voor zelfstandig leren in het studiehuis

Ruimte geven voor zelfstandig leren, is dat niet iets wat vanzelf en vanzelf-sprekend gebeurt in het studiehuis? Het antwoord op deze vraag hangt samen met wat we verstaan onder 'zelfstandig leren'. In dit artikel definieer ik dat als de mate waarin leerlingen *zelf* hun leren kunnen en willen sturen. Dat maakt het antwoord overigens niet direct eenvoudiger, want ook over wat 'leren' is bestaan verschillende opvattingen. Sommigen zien leren vooral als het opnemen van informatie en het verwerven van vaardigheden, anderen leggen het accent meer op het integreren van nieuwe kennis of vaardigheden in wat de leerling al weet of kan, en weer anderen benadrukken vooral het kunnen gebruiken van kennis en vaardigheden in allerlei toepassingssituaties. Over volwaardig leren* kun je pas spreken wanneer het gaat om een combi-natie van alle drie genoemde opvattingen. Maar dan nog is het antwoord op de eerder gestelde vraag niet onmiddellijk te geven. Dat heeft te maken met het feit dat voor de drie typen van leren weer een heel scala aan leeractiviteiten om de hoek komt kijken. Bij leren als kennisverwerving hoort bijvoorbeeld het stapsgewijs *analyseren* van leerstof, het *selecteren* van hoofd- en bijzaken en het *herhalen*. Bij leren als integreren horen activiteiten als *structureren* (bijvoorbeeld overzichten en samenvattingen maken), *relateren* (verbanden leggen tussen de verschillende onderdelen van de leer-stof), *concretiseren*, het

* Zie Lodewijks (1993)

personaliseren (de leerstof eigen maken waardoor onze kijk op wereld echt verandert en wij ons gedrag daaraan aanpassen) en het *kritisch verwerken* (eigen conclusies trekken, kijken of deze kloppen met de feiten, voors en tegens op een rijtje zetten, een eigen mening vormen, enzovoorts). Bij het leren als toepassen tenslotte horen activiteiten als *oefenen in toepassen* (uitproberen, problemen oplossen, bedenken wanneer principes kunnen gelden, enzovoorts).



Figuur 1 Leeractiviteiten bij volwaardig leren

En dan nu terug naar de vraag: wanneer we ruimte bieden aan zelfstandig leren, treedt dat dan niet vanzelf en vanzelfsprekend op? Het antwoord is nee, tenzij we ruimte bieden voor een evenwichtige spreiding over alle hiervoor genoemde leeractiviteiten. Zijn we dan waar we wezen willen? Helaas niet! Zo is het bijvoorbeeld een wijd verbreid misverstand dat mensen vanzelf zelfstandig leren als je de leeromgeving optimaal inricht, bijvoorbeeld door de inrichting van een studiehuis dat sterk appelleert aan de leermogelijkheden van de leerling. Er zijn nogal wat factoren die belemmeren dat leerlingen zelfstandig leren. Omdat ze zicht geven op de moeilijkheden die overwonnen moeten worden bij de inrichting van het studiehuis zet ik ze hieronder op een rij:

- de opvattingen die mensen hebben over wat leren eigenlijk is en over de taakverdeling tussen de leraar en de leerling. Veel leerlingen denken bijvoorbeeld bij leren vooral aan 'uit het hoofd leren' en zien

- als vanzelf-sprekende taakverdeling een sterk sturende leraar en een (soms met de oren dicht) luisterende leerling;
- de neiging om vooral niet over leren na te denken. Mensen vinden leren eigenlijk iets vanzelfsprekends, gaan er automatisch vanuit dat iedereen op dezelfde manier leert en schrijven falend leren vaak toe aan een gebrek aan competentie (ik kan het toch niet) dan aan onderdelen in het proces die niet lukken;
 - de neiging om zichzelf bij het leren géén doelen te stellen. Mensen passen daardoor hun manier van leren niet aan de omstandigheden aan. Doelloos leren leidt gemakkelijk tot van buiten leren volgens een standaardrecept;
 - de remming door affectieve en motivationele blokkades. Mensen zijn bang hun manier van leren te wijzigen, zelfs als deze tot matige resultaten leidt en zien op tegen de extra energie die een andere manier van leren vergt;
 - tekort aan vaardigheden voor zelfregulatie. Mensen zijn vaak niet in staat (en hebben dat ook niet geleerd) hun leren zelfstandig te sturen: zij toetsen hun vorderingen niet goed of niet vaak genoeg; zij voeren de goede stappen niet uit wanneer ze problemen bij het leren ondervinden en zij denken te weinig na over oorzaken van slechte of juist goede leerprestaties;
 - tekort aan leervaardigheden. Omdat mensen gewend zijn geraakt om op een bepaalde manier te leren -de leraar stuurt, de leerling luistert!- ontbreekt het hen vaak aan essentiële leervaardigheden zoals bijvoorbeeld het onderscheiden van hoofd- en bijzaken, het maken van aantekeningen, het opstellen van een schema en het voorspellen van (toets)vragen;
 - de neiging van leraren om -vanuit een 'baat het niet dan schaadt het niet'- gedachte- het leren sterk te sturen en te bepalen. Een structurerende en sturende didactiek is makkelijker te organiseren en te plannen: men loopt minder risico's en er is minder bedreiging;
 - het onderhandelingspel tussen leraren en leerlingen. Goedwillende leraren, die voorstander zijn van zelfstandig leren, lopen aan tegen de hierboven genoemde belemmeringen bij leerlingen en ook tegen opvattingen van leerlingen over hun rol en die van de leraar. Het eindresultaat van dat spel is dikwijls: de actieve leraar en de passieve leerling.

De les tot nu toe lijkt helder. Met de komst van het studiehuis gaat het niet allemaal vanzelf beter. Er zal gewerkt moeten worden aan de spreiding van leeractiviteiten en aan het samen (leraren en leerlingen)

leren wegnemen van barrières die hierboven zijn beschreven. Bij wijze van voorbeeld ga ik in paragraaf 2, 3 en 4 in op: de controle over het leren, meta-actief leren en leervaardigheden.

2 De controle over het leren

Leeractiviteiten kunnen georganiseerd worden door leerlingen of door leraren. De vraag is of het wat uitmaakt wie dat doet. Hierover bestaan tenminste vier verschillende meningen.

a Het maakt niet uit.

Sommigen vinden dat het niet uitmaakt wie de leeractiviteiten organiseert (zie Shuell, 1998); het gaat er alleen maar om dat bepaalde leerfuncties worden vervuld, of door de leerling, of door de leraar of door hen beiden in samenspel.

b Leerlingen, mits ze het kunnen.

Anderen zijn van mening dat het beter is dat leerlingen zoveel mogelijk leeractiviteiten zelf organiseren, als tenminste aan bepaalde voorwaarden is voldaan (zie Simons, 1992). Zo moeten die leerlingen bijvoorbeeld:

- strategieën kunnen toepassen;
- over voldoende vakkennis beschikken waarop die strategieën een beroep doen;
- weten wanneer die strategieën ingezet moeten worden;
- via zelfsturing het proces kunnen begeleiden;
- niet door allerlei opvattingen en blokkades ervan afgehouden worden.

c Leerlingen integreren, leraren doen de rest.

Een derde mening is dat de taakverdeling tussen leraar en leerlingen afhangt van de aard van de leeractiviteiten. Een in het onderwijs gangbare praktijkoplossing is dat leraren zorgen voor activiteiten die te maken hebben met het verwerven van kennis en vaardigheden en het toepassen hiervan en dat de leerlingen zelf moeten zorgen voor integratie-activiteiten. Er zijn bezwaren tegen deze oplossing in te brengen. De eerste is dat deze oplossing ervoor zorgt dat de waar-schijnlijk belangrijkste leeractiviteiten (namelijk die op integratie zijn gericht) buiten de sturing en controle van de leraar blijven, terwijl ze zeer bepalend voor het leersucces lijken te zijn. Een tweede bezwaar is dat de aansturing van en controle op toepassingsvaardigheden te vaak en te veel op afstand -namelijk via huiswerk- plaatsvindt.

d Leerlingen zorgen voor verwerving van kennis en vaardigheden, leraren zorgen voor integreren en toepassen.

Een vierde mening is nu juist dat de leerlingen de kennis- en

vaardigheids-activiteiten kunnen organiseren en dat de leraren vooral de integratieve en toepassingsvaardigheden zouden moeten organiseren. Bij de laatstge-noemde activiteiten doen zich immers de meeste problemen voor bij leerlingen en liggen tevens de aanknopingspunten voor het leren leren.

Ruimte geven voor zelfstandig leren veronderstelt dat leraren erop ver-trouwen dat leerlingen die geboden ruimte ook zinvol benutten. Wie een paar keer heeft geprobeerd die ruimte werkelijk te bieden en vervolgens constateert dat de leerlingen er weinig van bakken, wordt steeds voor-zichtiger en bedenkt zich vervolgens wel twee maal voordat hij er nog eens aan begint. Vaak is het einde van het liedje 'zie je wel dat het niet werkt' en wordt er overgegaan tot de orde van de dag.

Hier is natuurlijk wel wat eigenaardigs aan de hand. Veel leraren vinden het belangrijk -zeggen dat althans- dat leerlingen zelfstandig leren en zelfstandig beslissingen nemen over hun leren. Tegelijkertijd constateren leraren dat leerlingen dat niet kunnen. In de praktijk is het voor veel leraren ingewikkeld om door interne differentiatie sommige leerlingen wel en andere niet zelfstandig te laten leren. Door de nood gedwongen gaan veel leraren het leren van alle leerlingen sturen en laten op die manier slechts weinig ruimte over voor sturing door de leerlingen zelf; en zo leren ze het natuurlijk nooit. Daarbij komt dan nog dat veel leerlingen zijn gaan geloven dat het de taak van de leraar is om te sturen. Daarmee is de vicieuze cirkel rond.

Willen we deze cirkel doorbreken dan moeten we iets gaan veranderen aan de traditionele taakverdeling tussen leraren en leerlingen. We zullen het dan met hen moeten hebben over opvattingen over wat leren in essentie eigenlijk is en hoe de taakverdeling tussen leraren en leerlingen zou moeten zijn. De oplossing begint met een zekere vorm van 'eerlijkheid'. Vinden we dat het er in hoofdzaak toe doet dat leerlingen hun diploma halen, of vinden we het daarnaast zeker óók van belang dat leerlingen in staat zijn hun leren zelf te kunnen organiseren.

Stel dat u het leren leren als serieuze -en in het onderwijs betekent dat ook een te toetsen- doelstelling beschouwt, wat is dan het antwoord op de eer-der gestelde vraag 'wie moet de leeractiviteiten organiseren?'

3 Meta-actief leren*

* Eerder heb ik de term metacognitief leren gebruikt. Bij nader inzien vind ik de term meta-actief leren beter, vanwege de verwarring die kan optreden met metacognitieve kennis en vaardigheden.

Mijns inziens is het beste antwoord op die vraag een combinatie van de onder b) en d) genoemde alternatieven. Ons streven moet erop gericht zijn zoveel mogelijk leeractiviteiten door leerlingen zelf te laten organiseren op het moment dat ze daar aan toe zijn. Als eerste stap lijkt het verstandig eerst de kennisverwervingsactiviteiten aan te leren en (geleidelijk) over te dragen en als leraar juist meer verantwoordelijkheid te nemen voor het organiseren van de integratie- en toepassings-activiteiten. Geleidelijk aan, wanneer leerlingen ook meer geleerd hebben dit zelf te kunnen, zullen ook de laatste leeractiviteiten in toenemende mate door hen zelf georganiseerd kunnen worden. Leidend principe hierbij zou mijns inziens moeten zijn 'equipment before empowerment': eerst ervoor zorgen dat leerlingen over de nodige vaardigheden en houdingen beschikken en dan pas ruimte geven om zelfstandig leren toe te passen (en er dus ook beter in te worden).

In relatie tot de studiehuis-gedachte is dit thema nog verder uit te werken. Een leerproces kan weergegeven worden zoals in figuur 1 is afgebeeld. Er is steeds sprake van een doel (al dan niet expliciet), een geheel aan leer-activiteiten (de leerstrategie), het meten van resultaten en van feedback. Elk van deze vier componenten kan worden georganiseerd door de leraar, door de leerlingen of door hen gezamenlijk.

Figuur 2 De essentiële componenten van een leerproces

Wanneer we leerlingen willen 'leren leren' moeten we ervoor zorgen dat ze de beslissingen die over de vier componenten genomen worden helder voor ogen hebben. Leren leren veronderstelt metacognitieve kennis bij leerlingen, kennis over het eigen leerproces dus. Daarvan is pas sprake wanneer zij zich in zekere mate bewust zijn van de beslissingen die binnen de vier genoemde componenten genomen zijn of worden. Het maakt daarbij overigens niet uit of de leerling zelf of de leraar die beslissing over de organisatie van het leren neemt. Dat

lijkt wellicht vreemd, dat is het echter niet. Immers, ook bij een volledig door de leerling gestuurd leerproces kan een gebrek aan meta-actief leren optreden. Dat gebeurt bijvoorbeeld wanneer leerlingen taken uitvoeren of problemen oplossen die volop mogelijkheden bieden om te leren, zonder dat leerlingen zich bewust zijn van deze mogelijkheden. Leerlingen verrichten dan taken of zijn bezig problemen op te lossen zonder dat zij zich ervan bewust zijn dat of wat zij leren. Er wordt dus wel iets geleerd, maar daarop is de aandacht van de leerling niet gericht.

Leerstrategieën kunnen ook uit gewoonte gekozen worden. Relevant in dit verband is bijvoorbeeld het onderscheid tussen leren als problemen oplossen en leren door problemen op te lossen: in het eerste geval leren leerlingen impliciet; ze zijn immers gefocust op het oplossen van het probleem of het afmaken van de taak. In het tweede geval zijn zij ook gericht op de overige componenten uit figuur 1.

Bij meta-actief leren geldt onder meer het volgende:

- leerlingen weten wat de leerdoelen zijn en waarom deze nu of op termijn voor hen van belang zijn;
- leerlingen weten welke leerstrategie gekozen is en hoe deze zich verhoudt tot het gekozen doel;
- leerlingen weten hoe de resultaten worden vastgesteld, hoe deze zich verhouden tot de leerdoelen en hoe de leerstrategie hiertoe bijdraagt;
- leerlingen maken bewust gebruik van mogelijkheden om informatie te krijgen om zo hun kennis van de relatie tussen doel en strategie uit te breiden;
- leerlingen koppelen terug naar 'hoe ze gedaan hebben' en niet zo zeer naar pech of geluk of gebrek aan capaciteiten.

Grofweg zijn er vier varianten te onderscheiden: onbewust leren onder leiding van een leraar, onbewust leren in een leeromgeving waarin activiteiten ondernomen worden die wellicht tot leren leiden, meta-actief leren door sturing van een leraar en zelfstandig gestuurd meta-actief leren.

Voor het studiehuis zijn alle vier de varianten van belang. De twee 'onbewuste' varianten vragen vooral veel van de leraar (als ontwerper van de leeromgeving), de twee metacognitieve varianten vragen ook veel van de leerling.

Leerlingen en leraren hebben ook opvattingen over de wijze van sturing van het leren. Die opvattingen zijn gekoppeld aan de eerder genoemde opvattingen over het leren. Leerlingen (en ook leraren) die vinden dat leren 'kennis verwerven' is vinden dat het een taak van docenten is om al hun leeractiviteiten te organiseren. Leerlingen en leraren met de opvatting 'leren is integreren' of 'leren is toepassen' vinden daarentegen dat de leeractiviteiten vooral door de leerlingen zelf georganiseerd moeten worden.

Wat betekent dit nu voor de realisatie van het studiehuis? Onder meer dit: ook straks in het studiehuis hebben leerlingen opvattingen over de taakverdeling tussen henzelf en de leraren. Sommigen -en ik denk de meesten- zullen verwachten dat de leraar het allemaal zal aanreiken, anderen zullen eerder uit zijn op het realiseren van een eigen inbreng in het leer-proces. De ruimte die geboden worden zal moeten variëren van een strakke sturing door leraren voor een deel van de leerlingen en het geven van een grotere ruimte voor eigen sturing voor een ander deel. De volgende spelregels kunnen daarbij worden afgesproken:

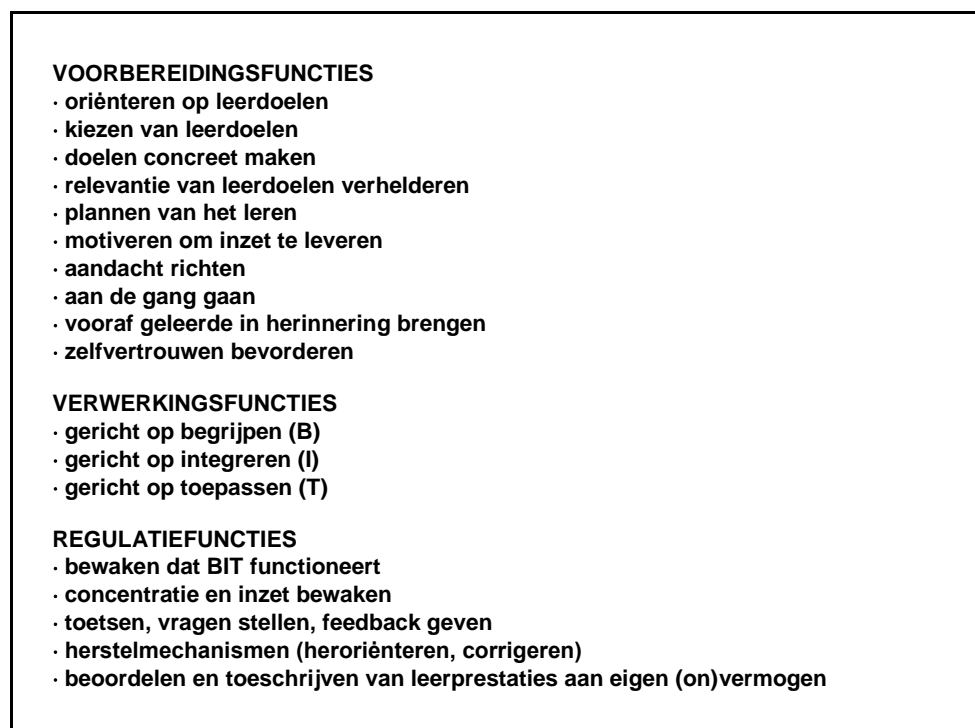
- a ruimte wordt pas geboden wanneer leerlingen hebben aangetoond over de benodigde leer- en controlevaardigheden te beschikken;
- b bij het bepalen van de 'speel'-ruimte wordt rekening gehouden met de opvattingen van leerlingen over leren en de taakverdeling tussen leerlingen en leraren.

4 Leervaardigheden

Een ander aspect dat ik voor het voetlicht wil halen is het leervermogen, ofwel de mate waarin leerlingen zelfstandig kunnen leren. Wanneer in het dagelijks leven over leervermogen wordt gesproken denkt men vaak aan leerlingen die 'met weinig inspanning veel kunnen onthouden' In de onderwijspsychologie wordt het begrip leervermogen breder ingevuld. Daarbij ligt het accent veel minder op 'uit het hoofd leren' maar juist veel meer op activiteiten die gericht zijn op een diepere verwerking. Leervermogen wordt daar gedefinieerd als zelfstandig kunnen uitvoeren van de zogenaamde leerfuncties (zie Boekaerts en Simons, 1993). In figuur 3 staan deze leer-functies omschreven.

Leervermogen heeft betrekking op het zelfstandig kunnen uitvoeren van (een deel) van de leerfuncties. Door vast te stellen wat een leerling zelf, dus zonder hulp van de leraar, moet kunnen om de leerfuncties uit te oefenen, krijgen we een overzicht van de essentiële

componenten van het leervermogen. Hoe dat er nu werkelijk uitziet, met name welke combinaties van activiteiten zelf moet worden uitgevoerd en hoe de diverse leerfuncties in de praktijk moeten worden geconcretiseerd, is ook -en niet in de laatste plaats- afhankelijk van de leeromgeving. Een eenvoudig voorbeeld: stel dat de doelstellingen voor een les al door de leraar zijn bepaald, dan wordt er uiteraard geen beroep gedaan op de vaardigheid van leerlingen om zelf doelen vast te stellen.



Figuur 3 De leerfuncties

Om een en ander verder te verduidelijken is een indeling in drie typen leeromgevingen van belang. Er is in de eerste plaats het leren dat spontaan optreedt, als bijproduct van de dingen die we doen. Eerder noemde ik dit 'probleem-gestuurd'-leren. Dit gebeurt bijvoorbeeld wanneer we in een vreemde taal converseren. Haast vanzelf leren we dan het een en ander bij over die taal. In de tweede plaats is er het leren dat we expliciet plannen: het 'zelf-gestuurde leren', we nemen ons voor iets te leren en ondernemen speciaal daarop gerichte

activiteiten. En tenslotte is er nog het leren dat we doen onder (bege)leiding van anderen (ouders, leraren, chefs): 'begeleid leren'. Voor elk van de hier genoemde typen van leeromgevingen zijn weer ander aspecten van het leervermogen belangrijk. Zelfstandig leren bij formele leersituaties ('begeleid leren' dus, bijvoorbeeld op school) heeft betrekking op wat in de literatuur 'learner control' wordt genoemd. Het gaat hierbij om de mate waarin leerlingen -binnen door leraren bepaalde grenzen- beslissingen kunnen en willen nemen over het leren. Die beslissingen kunnen bijvoorbeeld betrekking hebben op een keuze maken uit het aanbod van de leerstof, het mee bepalen van te ondernemen leeractiviteiten, de wijze van toetsing, enzovoorts. Zelfstandig leren bij zelf gestuurd leren in meer informele leersituaties, gaat over leren dat mensen vanuit bijvoorbeeld hun werk of hobby, zelf kunnen doen, zonder dat er sprake is van (al te veel) sturing door anderen. Dan is er uiteraard veel meer vrijheid voor de lerende om vanuit eigen interesse of vanuit een probleem te leren. Bij het spontaan leren is het leren veel meer een bijproduct dan een hoofdproduct van activiteiten.

5 Tot slot

Wanneer we het hebben over 'ruimte geven voor zelfstandig leren in het studiehuis', hebben we het over een aantal dingen tegelijkertijd:

- a zorgen dat er volwaardig geleerd wordt (kennis verwerven, integreren en toepassen);
- b zorgen dat er ruimte komt om zelf invulling te geven aan de negen genoemde leeractiviteiten (zie figuur 1) en die ruimte benutten nadat leerlingen geleidelijk aan geleerd hebben dat aan te kunnen;
- c zorgen dat er ook meta-actief (kennis over het eigen leerproces) geleerd wordt in die zin dat leerlingen zicht hebben op doelen, strategieën, meting van resultaten en feedback-resultaten (zie figuur 2);
- d de leerfuncties zelfstandig vorm laten geven (zie figuur 3).

Terug naar Komensky. Kan hij zijn eeuwige slaap vervolgen of heeft hij reden zich om te draaien in zijn graf? De manier om docenten minder te laten onderwijzen en leerlingen meer te laten leren is nog niet gevonden. De studiehuis-gedachte kan echter de antwoorden op de vragen van Komensky leveren. Dan zal echter terdege rekening moeten worden gehouden met de in dit hoofdstuk beschreven belemmeringen voor het zelfstandig leren. Ook zal er gericht gewerkt moeten worden aan de ontwikkeling van leervaardigheden. Leerlingen zullen moeten leren actief beslissingen te nemen over hun eigen leren.

Referenties

Boekaerts, M., & Simons, P.R.J. (1993). Leren en instructie: psychologie van de leerling en het leerproces. Assen: Dekker en van der Vegt.

Lodewijks, J.G.L.C. (1993). De kick van het kunnen; over arrangement en engagement bij het leren. Tilburg: MesoConsult.

Shuell, T.J. (1988). The role of the student in learning from instruction. *Contemporary Educational Psychology*, 13, 276-295.

Simons, P.R.J. (1992). Leren en ontwikkeling. In R.F. Diekstra (Red.). *Jeugd en ontwikkeling*. Den Haag: Staatsuitgeverij.

5 HOE MAAK JE VAN EEN SCHOOL EEN INSPIREREND STUDIEHUIS?

*Monique Boekaerts
Vakgroep Onderwijsstudies
Rijksuniversiteit Leiden*

In het NRC van 31 januari 1995 sprak Ebbens zijn twijfel uit over de slaag-kans van de vernieuwingsplannen die de commissie-Ginjaar formuleerde voor de bovenbouw HAVO en VWO. Hij ziet het inspirerend studiehuis dat deze commissie voorstelde niet zo zitten. Dit vooral omdat de resultaten van zijn promotie-onderzoek uitwezen dat docenten van acht scholen die onder begeleiding van het Algemeen Pedagogisch Studiecentrum (APS) waren nageschoold er niet in slaagden hun leerlingen zelfstandig te laten werken. Vastgesteld werd dat deze docenten verschilden van de docenten op vijf controlescholen in de mate waarin ze hun leerlingen in groepen lieten werken en in de wijze van vragen stellen. Dit veranderde leraargedrag leidde echter niet tot zelfstandig leergedrag bij de leerlingen.

Op grond van deze tegenvallende resultaten stelde Ebbens dat de plannen om de school om te bouwen tot een inspirerend studiehuis te ambitieus zijn, vooral omdat de instrumenten ontbreken om docenten te leren hoe ze hun leerlingen zelfstandig met de leerstof moeten leren omgaan. Is deze kritiek terecht en wat betekent dit voor de toekomst van het inspirerend studiehuis? Ik wil in mijn bijdrage wijzen op twee soorten beslissingsfouten die ik kortweg als de impulsiviteitsfout en de temporeisefout zou willen benoemen.

Impulsief inspelen op de vraag om nascholing

Onderwijskundigen en onderzoekers leven op dit moment in een nooit gekende weelde. Door de terugtrekkende rol van de overheid krijgen scholen meer autonomie en beschikken ze over financiële armslag om hun docenten bij te scholen. De meeste scholen hebben veel belangstelling voor de studiehuis-gedachte en voor 'leren leren' nascholingsprogramma's. Ze raakten er geleidelijk van overtuigd dat de mate waarin en de wijze waarop leerlingen zelf sturing kunnen geven aan hun leerprocessen de leerresultaten sterk beïnvloeden. Met

andere woorden, ze zien 'leren leren' als een belang-rijke vaardigheid die niet alleen cruciaal is tijdens de schooljaren, maar die ook nodig is om later tijdens het beroepsleven kennis op peil te houden en nieuwe competenties te verwerven. De meeste scholen winkelen dan ook op de nascholingsmarkt om de beste 'leren-leren' programma's te kopen. Begeleiders en wetenschappers adverteren van hun kant met onderzoeksresultaten en nascholingsprodukten. Zij hebben enthousiaste verhalen over leerlingen die zelf-regulerend hebben leren werken en daardoor betere studieresultaten boekten. Het marktmechanisme van vraag en aanbod doet de rest.

Het voordeel van vraaggestuurde onderwijsvernieuwing is dat de afstand tussen scholen, wetenschap en nascholing verkleint. Dit betekent in concreto dat scholen directe hulp en begeleiding kunnen krijgen om de kwaliteit van hun onderwijs vast te stellen en te verbeteren. Zo ontstaat lokale innovatie en nascholing op maat. Het nadeel van dergelijke directe allianties is echter dat er geen instantie meer is die verantwoordelijkheid draagt voor doelmatigheids- en kwaliteitsbewaking van het nascholings-aanbod. In een tijdperk van een grotere autonomie van scholen vormt de bekostigingsproblematiek dus geen belemmering meer voor de invoering van onderwijsvernieuwing maar kan makkelijk een wildgroei aan vernieuwingsprogramma's ontstaan die de prille alliantie tussen scholen en wetenschappers frustreert. Het gevaar is namelijk niet denkbeeldig dat onderzoekers en begeleiders om den broede zichzelf voorbij gaan hollen en half-klare produkten op de markt brengen. Een dergelijke beslissing zou ik als 'impulsiviteitsfout' willen benoemen. Niets doen en maar afwachten tot er nascholingsprogramma's met een kema-keur voorhanden zijn is echter ook een beslissing, die ik korthedshalve als 'temporiseerfout' benoem. Beide soorten fouten kunnen beter worden vermeden. Het lijkt mij beter de volgende vraag te beantwoorden.

Wat is nodig om in een inspirerend studiehuis te gedijen?

Ebbens constateerde grote verwarring rond het begrip 'zelfstandig leren'. Hij zag dat sommige leraren wel de stelling onderschreven dat hun leerlingen zelfstandig moesten leren werken maar dit trachtten te bereiken door hen aan het werk te zetten en zelf koffie te gaan drinken met de boodschap: 'Volgende week hoofdstuk twee af'. Hij concludeerde dat met een dergelijke uitspraak er eigenlijk niet veel meer gebeurt dan dat de leerlingen de docent-sturing inruilen voor leerboek-sturing. Leerlingen zijn namelijk gewend zich te laten leiden

door de docent of het leermateriaal. Zij verwachten dat de doelstellingen expliciet worden aangegeven, dat de werkplanning duidelijk is, dat de voortgang wordt bewaakt en het tijdstip en de vorm van toetsing worden aangegeven, maar ook dat de docent hen motiveert en hun motivatie op peil houdt. Om in een inspirerend studiehuis te kunnen gedijen moeten leerlingen echter bereid en in staat zijn deze externe regulatiestijl te vervangen door een interne regulatiestijl waarbij ze zelf beslissingen kunnen nemen over de doelstellingen, de werkplanning, de toetsing en over het wel of niet maken van opdrachten.

Als ideaalbeeld van een inspirerend studiehuis staat mij een plaats voor ogen waar informatie voorhanden is die leerlingen zich kunnen eigen maken met behulp van multi-media (waaronder traditionele lessen, interactieve video, boeken, databanken, werken met interactieve groepen, enz.) en waar professionals leerlingen leren hun eigen docent te zijn. Om een school in een inspirerend studiehuis te veranderen moeten docenten zichzelf en hun leerlingen voorbereiden op het werken met multi-media en in interactieve leergroepen. Daarnaast moeten zij hen leren met vrijheid van handelen om te gaan en verantwoordelijkheid te nemen voor hun leerprocessen.

In andere bijdragen heb ik erop gewezen (Boekaerts, 1991, 1994, 1995; Boekaerts & Simons, 1993) dat de meeste nascholers een te enge definitie van het begrip zelf-regulerend leren hanteren. Zij zien het als synoniem aan 'leren studeren'. Dit impliceert dat docenten wordt geleerd hoe zij hun leerlingen kunnen helpen om studietaken en huiswerk zelfstandig uit te voeren. Daarbij wordt hen voorgehouden dat kennis over goed studeren en handige studietechnieken automatisch zullen leiden tot betere studie-resultaten. Wat de meeste nascholers zich daarbij niet realiseren is dat er een onderscheid is tussen enerzijds boekenkennis en ervaringskennis, en anderzijds tussen zelfstandig leren en zelf-regulerend leren. Uit onderzoek blijkt namelijk dat naast het doorgeven van informatie over efficiënt studeren het van essentieel belang is dat leerlingen in concrete leersituaties samen met hun klasgenoten *ervaren* hoe ze hun strategiegebruik kunnen verbeteren om bepaalde leerstof beter te begrijpen en te integreren in hun kennis-structuur, zodat ze die later flexibel kunnen hanteren bij het oplossen van alledaagse problemen. Wat dus nodig is is dat leerlingen onder begeleiding van docenten in interactie met hun klasgenoten *strategisch* met de leerstof leren omgaan. Dit houdt onder andere in dat ze zelfstandig kunnen bepalen

welke cognitieve strategieën ze uit hun cognitieve repertoire moeten selecteren en combineren om een bepaalde doelstelling te bereiken. Dit vereist niet alleen dat zij een adequate keuze kunnen maken uit hun repertoire van cognitieve strategieën, maar ook en vooral dat ze hun leerproces actief kunnen sturen. In vaktermen noemen we dit soort vaardigheden 'meta-cognitieve vaardigheden'.

Dergelijke vaardigheden, meestal ook wel 'leren leren' genoemd, zorgen ervoor dat leerlingen voor een langere tijd met leren kunnen bezig zijn zonder dat een docent hen stuurt en begeleidt. Naast deze metacognitieve vaardigheden moeten leerlingen ook andersoortige zelf-regulerende vaardigheden verwerven. Leren is niet altijd prettig en er zijn tal van andere activiteiten die leerlingen ook willen doen. Daarom moeten zij in staat zijn zichzelf te motiveren om aan de slag te gaan, keuzes te maken, hun inzet te bewaken, hun leerresultaten te beoordelen en toe te schrijven aan de juiste oorzaken, zichzelf aan te moedigen, te belonen en te berispen, sociale steun te verwerven, hun emoties en frustraties te reduceren, enz. Wanneer leerlingen niet over dergelijke zelf-reguleringsvaardigheden beschikken kunnen docenten hen daarbij helpen door voor hen te beslissen en hen bij de hand te nemen. Dit houdt wel in dat docenten voortdurend met deze leerlingen moeten onderhandelen om aan de slag te gaan. Mijn punt is dat deze leerlingen niet in een inspirerend studiehuis kunnen werken, omdat ze van docenten verwachten dat zij het belang, het nut en de attractiviteit van een taak aangeven en hen voortdurend motiveren om met de taak verder te gaan.

Zijn er instrumenten voorhanden om het inspirerend studiehuis vorm te geven?

Zijn er nascholingsprogramma's om docenten te trainen krachtige leer-omgevingen te ontwerpen waarin hun leerlingen zelf-reguleringsvaardigheden verwerven? In andere publikaties heb ik er op gewezen dat er sprake is van een simultane gedragsverandering bij leerlingen en docenten en dat een krachtig nieuw didactisch model uitgangspunt moet zijn voor de vormgeving van dit dubbele gedragsveranderingsproces. In 1991 presenteerde ik in mijn inaugurele rede de eerste aanzet voor een dergelijk nieuw didactisch model. Dit model werd vervolgens in *Leren en Instructie* (Boekaerts & Simons, 1993) verder uitgewerkt. Het begrip 'leerfuncties' kreeg daarin een centrale plaats. Het werd in navolging van Shuell (1988) gedefinieerd als de psychologische functies die tijdens het leren moeten worden vervuld, hetzij door de docent zelf

(docentfuncties), hetzij door de leerlingen (leerlingfuncties). Er werd op gewezen dat sommige leerlingen met een grote mate van zelfstandigheid diverse leerfuncties kunnen vervullen (bijvoorbeeld zich oriënteren op de leerdoelen, de relevantie van leerdoelen verhelderen, hun zelfvertrouwen op peil houden, de kennis integreren in hun geheugen). Anderen zijn niet in staat zelf enige sturing te geven aan hun leerprocessen. Zij blijven afhankelijk van de externe sturing van de docent en kunnen daardoor niet op zijn of haar uitnodiging ingaan om zelf-standig te werken. Docenten van hun kant houden soms alle leerfuncties zelf in de hand, of dragen die te snel aan de leerlingen over. Hierdoor geven ze de leerlingen geen gelegenheid om progressief hun zelfstandig leer-vermogen op te bouwen ten aanzien van een nieuw leerstofdomein.

Om docenten inzicht te geven in de wijze waarop zij leerlingen helpen bij het verwerven van nieuwe kennis en vaardigheden, en bij het ontwikkelen van de noodzakelijke leerfuncties heb ik (Boekaerts, 1992) bepleit dat zowel het leer- als het instructieproces worden beschouwd als gedragsveranderingsprocessen. Elk gedragsveranderingsproces kan in drie fasen worden uitgesplitst, namelijk (1) intentie voor gedragsverandering, (2) initiële gedragsverandering en (3) gedragsbehoud. In elk van deze fasen wordt aan de docent en de leerlingen een andere, complementaire rol toebedeeld. In de eerste fase (regime I) is er sprake van veel docentsturing en een hoge mate van docentverantwoordelijkheid. In de tweede fase (regime II) is er gedeelde sturing en gedeelde verantwoordelijkheid en in de derde fase (regime III) is er duidelijke leerlingsturing en eigen verantwoordelijkheid van de leerlingen. Door expliciet aan te geven welke leerfuncties docenten in deze drie opeenvolgende fasen van het gedragsveranderingsproces zelf in de hand houden, welke zij bij de leerlingen trachten te activeren, en welke zij aan de leerlingen overlaten krijgen docenten inzicht in het interactief instructieproces. Maar dit is niet voldoende. Docenten moeten ook vaardigheid verwerven in het werken met interactieve leergroepen.

Samen met Witteman heb ik het nieuwe didactisch model (zie hierboven) verder vorm gegeven en empirisch onderzoek opgezet op twee grote MBO-scholen. Tijdens een vijftien-wekenlange trainingsperiode werd aan docenten geleerd hoe zij hun leerlingen kunnen stimuleren tot interactief groepsgewijs leren. De resultaten van het piloot onderzoek wijzen uit dat het trainings-programma zowel

bij docenten als bij leerlingen een gedragsverandering op gang heeft gebracht en dat dit de studieresultaten positief heeft beïnvloed ten opzichte van de controleklassen. In het vervolg onderzoek waaraan vier grote MBO-scholen deelnemen wordt het Leids didactisch model verder vorm gegeven. Daarbij leren docenten oog te krijgen voor motivationele en affectieve processen bij hun leerlingen. Zo leren zij bijvoorbeeld dat ze niet het juiste antwoord moeten belonen en niet primair moeten letten op fouten, maar experimenterend en zekerheid genererend gedrag moeten stimuleren, en gezamenlijk reflecteren moeten waarderen.

En tenslotte

Moeten we met Ebbens concluderen dat het inspirerend studiehuis te ambitieus is en dat de instrumenten ontbreken om docenten en scholen te helpen deze gedachte verder vorm te geven? Ik denk dat we noch de impulsiviteitsfout noch de temporiseerfout moeten maken. Ik wil daarom pleiten voor een theoriegestuurde en empirisch gefundeerde nascholing. Ik hoop binnen niet al te lange termijn de redactie te voeren over een brochure in de Studiehuisreeks waarin de theorie en onderzoeksresultaten van het Leids pioniersproject worden besproken en praktische aanwijzingen aan nascholers en docenten worden gegeven om het inspirerend studiehuis verder vorm te geven.

Referenties

Boekaerts, M. (1991). Gedragsverandering en onderwijs. Inaugurale rede. Leiden: Rijksuniversiteit Leiden.

Boekaerts, M. (1992). The adaptable learning process: Initiating and maintaining behavioural change. *Applied Psychology: An International Review*, 41(4), 377-397.

Boekaerts, M. (1993). Uiteindelijk schieten leerlingen er weinig mee op als ze door een handige docent naar een diploma worden geloodst. In J. Ahlers, Th. Hoogbergen, N.A.J. Lagerweij & E. Veenstra (Red.), *Handboek basisvorming* (Afl. 29, pp. 1-18). Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.

Boekaerts, M. (1994). Van loodsen naar coachen: Over leer- en keuzegedrag in krachtige leeromgevingen. *De Decanoloog*, 9, 487-491.

Boekaerts, M. (1995). Boekaerts, M. (1994, 18-20 november). Motivation in Education. Lezing t.b.v. 'The Fourteenth Vernon-Wall Lecture of the Annual Conference of the Education Section of the British Psychological Society', Morecambe, U.K.

Boekaerts, M., & Simons, P.R.J. (1993). Leren en Instructie. Psychologie van de leerling en het leerproces. Assen: Dekker & van de Vegt.

Shuell, T.J. (1988). The role of the student in learning from instruction. Contemporary Educational Psychology, 13, 276-295.

ⁱ Zie Van der Sanden, J.M.M. (1993). Zelfstandig leren en de Leittextmethode. In B. De Boer, e.a., **Zelfstandig leren in beroepsopleidingen - meer kansen op de Europese arbeidsmarkt**. Groningen: Wolters-Noordhoff.

ⁱⁱ Zie Van der Sanden, J.M.M. (Red.) (1989). **Huiswerk en huiswerkbeleid**. Den Haag: SVO.

ⁱⁱⁱ Zie Lodewijks, J.G.L.C. (1993). **De Kick van het kunnen**; over arrangement en engagement bij het leren. Tilburg: MesoConsult.