

# **SCHOOLBOEKEN IN HET STUDIEHUIS**

**kernredactie van dit nummer:**

**Wietske Miedema  
Robert Jan Simons  
Jos Zuylen**

**kopijredacteur: Bas Auer**

**MesoConsult B.V.  
Tilburg**

**april 1997**

© 1997 MesoConsult B.V. Tilburg

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

**ISSN-nummer 1384-2641**

**Abonneren op de Studiehuisreeks  
of bestellen van losse exemplaren**

**MesoConsult  
Gounodlaan 15  
5049 AE Tilburg**

**Telefoon: 013 - 4560311 / 4563276  
Faxnummer: 013 - 4563276**

## **WOORD VOORAF**

De invoering van studiehuisen in het onderwijs vraagt, naast veranderingen in gedrag en visie van docenten, ook nieuwe schoolboeken. Uitgevers zijn al druk bezig met het vervaardigen hiervan. Scholen en docenten zullen staks moeten gaan kiezen. Dit deel van de Studiehuisreeks kan hierbij een hulpmiddel zijn, omdat er criteria geformuleerd worden voor schoolboeken en flankerende onderwijsmaterialen. Deze criteria kunnen hopelijk ook nog een rol spelen in het constructieproces van schoolboeken. Overigens zijn de criteria ook een hulpmiddel voor die docenten die imperfecte schoolboeken naar hun hand willen zetten. Immers, niet in iedere situatie zal een nieuw schoolboek gekocht worden. En daarnaast, als er wel gekocht kan/moet worden is het niet vanzelfsprekend dat de docent het excellente schoolboek vindt.

Omdat een criteriumlijst nog geen garantie is voor een goede keuze besteden we in dit nummer ook aandacht aan het keuzeproces.

Wij stellen het op prijs als docenten of anderen die de brochure gebruiken bij het analyseren of kiezen van schoolboeken, aanvullende suggesties aan ons willen doorgeven. De aanzetten die in deze brochure gedaan zijn, kunnen dan worden verwerkt tot verder uitgewerkte criteriumlijsten.

De redactie



## INHOUD

pagina

<b>1 Naar een checklist voor het kiezen van schoolboeken voor het studiehuis</b> <i>Robert Jan Simons</i>	<b>7</b>
<b>2 Andere schoolboeken in het studiehuis</b> <i>Wietske Miedema</i>	<b>23</b>
<b>3 Schoolboeken of een verzameling studietaken?</b> <i>Paul Kirschner</i>	<b>36</b>
<b>4 Leerstoflijnen in het studiehuis en consequenties voor het schoolboek</b> <i>Ton Mooij en anderen</i>	<b>47</b>
<b>5 Een stappenplan voor het kiezen van schoolboeken</b> <i>Jos Zuylen</i>	<b>59</b>



# 1 NAAR EEN CHECKLIST VOOR HET KIEZEN VAN SCHOOLBOEKEN VOOR HET STUDIEHUIS

*Robert-Jan Simons  
Katholieke Universiteit Nijmegen*

## 1 Inleiding

De invoering van het studiehuis brengt met zich mee dat scholen (onder-wijskundigen, uitgevers en overheid) zich bezinnen op de aard van de leermaterialen die daarbij nodig zullen zijn. Het wordt belangrijker in te spelen op individuele verschillen (zie ook Simons, 1995). Daarbij zal meer ruimte moeten worden geboden voor zelfstandig werken, zelfstandig leren en zelfverantwoordelijk leren. De moderne technologie (computer, internet, teamware, cd-rom, en dergelijke) zal een grotere rol moeten gaan spelen. Er zal meer aandacht nodig zijn voor leren leren en voor samenwerkend leren. De vraag kan zelfs opkomen of er nog wel schoolboeken in traditionele vorm gebruikt kunnen worden. Moeten we misschien overstappen van onderwijsmethoden en schoolboeken op een samenhangend geheel van studietaken, waarin het leren van de leerlingen op verschillende wijzen gestuurd kan worden? (Zie verder de bijdrage van Kirschner in dit nummer.) Ook is het wellicht beter om met individuele verschillen in aanleg rekening te kunnen houden, uit te gaan van doorlopende leerstoflijnen, waarin leerstof wordt geordend naar onderwijstype en moeilijkheidsgraad? (Zie verder de bijdrage van Mooij en anderen in dit nummer.) En is het niet verstandig een onderscheid te gaan maken tussen leerstof (schoolboeken met voornamelijk de leerstof in de vorm van platte teksten en illustraties) en studiewijzers of taakboeken waarin de opdrachten - in verschillende verschijningsvormen - gepresenteerd kunnen worden? Hierbij spelen echter ook politiek-commerciële overwegingen en strategieën een belangrijke rol (zie verder de bijdrage van Miedema in dit nummer). We zullen het wel niet helemaal zo kunnen krijgen als we zouden willen. Dat neemt niet weg dat het voor alle betrokkenen, inclusief de overheid en de uitgevers, zinvol is de eisen die we aan ideale schoolmethoden zouden willen stellen op een rij te krijgen. Het formuleren van eisen levert uiteraard niet de garantie dat de geformuleerde adviezen ook zullen worden nagevolgd.

In dit introductie-artikel wordt op vijf vragen nader ingegaan.

1 Welke eisen kunnen/moeten in het algemeen aan schoolboeken en

- me-thoden worden gesteld?
- 2 Welke eisen brengt de indeling in zelfstandig werken, zelfstandig leren en zelfverantwoordelijk leren met zich mee?
  - 3 Wat betekent het samenwerken en het samenwerkend leren voor schoolmethoden?
  - 4 Wat betekent het inbouwen van leren leren en leren denken voor schoolmethoden?
  - 5 Wat betekenen nieuwe media-ontwikkelingen voor schoolboeken?

## 2 Het kiezen van schoolboeken in het algemeen

Bij het kiezen van schoolboeken en -methoden spelen allerlei overwegingen, naast onderwijskundige overwegingen, een belangrijke rol. Nijhof (1995) sluit zich aan bij een checklist die is ontwikkeld door Gall, waarin op vier hoofdaspecten beoordelingspunten of criteria zijn opgenomen:

- a kenmerken van de onderwijsleerpakketten (denk aan auteurs, uitgever, datum, condities, en dergelijke);
- b fysieke kenmerken van het materiaal (aantrekkelijkheid, duurzaamheid, kwaliteit, media, enzovoorts);
- c inhoud (bijvoorbeeld consistentie, doelen, rolpatronen, multicultureel aspect, vooroordelen, tijdgebondenheid);
- d instructiekenmerken (zoals evaluatie-instrumenten, begrijpelijkheid, afstemming op andere methoden, effectiviteit, individualisering, afstemming op doelgroep, lengte).

In figuur 1 is de totale set van criteria van Gall (Nijhof, 1995) opgenomen.

A Kenmerken van de onderwijsleerpakketten	Beschrijving	Beoordeling (zeer goed - zeer slecht)
1 Auteurs	Bekende professionals?	



2	Kosten	Duur?	
3	Ontwikkelingsproces	Try-out, herzien?	
4	Editie	Oude uitgave? Komt er (snel) een nieuwe?	
5	Publicatiedatum	Gepubliceerd in de laatste twee jaren?	
6	Uitgever	Reputatie van de uitgever?	
7	Verkoopprocedures	Eenvoudig en inzichtelijk?	
8	Hoeveelheid/voorraad	Voldoende voorraad voor alle leerlingen?	
9	Speciale condities	Specifieke voorzieningen nodig om het materiaal te kunnen gebruiken (vooral betekenisvol bij software, kaartenbakken e.d.)?	
10	Training	Extra docententraining/-scholing nodig?	
<b>B Fysieke kenmerken van het materiaal</b>		<b>Beschrijving</b>	<b>Beoordeling</b>
11	Esthetisch aspect	Aantrekkelijk materiaal?	
12	Componenten/ (onder)delen	Bestaat het materiaal uit zoveel onderdelen dat daardoor organisatieproblemen ontstaan?	
13	Verwerkingsmateriaal	Vraagt het onderwijsleerpakket om veel (onnodig) verwerkingsmateriaal?	
14	Duurzaamheid	Hoe kwetsbaar is de uitgave, waardoor snelle vervanging nodig is?	
15	Media	Welke eisen stelt het onderwijsleerpakket aan mediagebruik? Zijn deze media op een zinvolle manier verwerkt in het onderwijsleerpakket?	
16	Kwaliteit	Gebruikte de uitgever hoogwaardig productie-materiaal?	
17	Veiligheid	Zijn er risico's verbonden aan het gebruik van materiaal (bijvoorbeeld scheikunde, algemene technieken)?	

<b>C Inhoud</b>	<b>Beschrijving</b>	<b>Beoordeling (zeer goed - zeer slecht)</b>
18	Consistentie	Past de aanpak bij eindtermen/schoolwerk-plan?
19	Doelen	Zijn de doelen in overeenstemming met de eindtermen/kerndoelen?
		Bevat het materiaal cognitieve, affectieve en

20 Instructiedoelen	psychomotorische doelen?	
21 Vooroordelen, discriminatie	Bevat het materiaal misleidende of discriminerende informatie?	
22 Multicultureel aspect	Reflecteert het curriculum het perspectief van een multiculturele samenleving?	
23 Omvang en reikwijdte	Stemmen omvang en reikwijdte van onderwijs-leerpakket overeen met het schoolwerkplan?	
24 Rolpatronen	Is de methode vrij van stereotiepe sekse-rollen?	
25 Tijdgebondenheid	Hoe actueel is het onderwijsleerpakket?	
<b>D Instructiekenmerken</b>	<b>Beschrijving</b>	<b>Beoordeling</b>
26 Evaluatiekenmerken	Bevat het onderwijsleerpakket toetsen en andere evaluatie-instrumenten?	
27 Begrijpelijkheid	Zijn de teksten te begrijpen door de doelgroep?	
28 Afstemming	Wijkt het pakket qua werkwijze af van andere gebruikte onderwijsleerpakketten?	
29 Individualisering	Is er met het materiaal te individualiseren?	
30 Instructie-effectiviteit	Zijn er gegevens bekend over de effectiviteit?	
31 Instructiepatroon	Is de gekozen dominante werkvorm het geschiktst om de doelstellingen te realiseren?	
32 Leerlingenkenmerken	Is het onderwijsleerpakket afgestemd op de kenmerken van de doelgroep?	
33 Lengte	Kan het pakket gemakkelijk worden ingepast in het lesrooster van de docent?	
34 Managementsysteem	Kan de docent het materiaal gemakkelijk herordenen?	

Figuur 1: Voorbeelden van beoordelingscriteria volgens Gall (uit: Nijhof, 1995).

Bij de hierboven eerder genoemde meer onderwijskundige criteria (zie onder D in de tabel) wordt redelijk wat aandacht besteed aan individuele verschillen (zie bijvoorbeeld de criteria: 29 Kan een docent met het materiaal individualiseren?; 32 Is het materiaal afgestemd op de doelgroep; 34 Kan de docent het materiaal gemakkelijk herordenen? 35 Speelt het materiaal nadrukkelijk in op de interesse van leerlingen en docent? en 38 Houdt het materiaal nadrukkelijk rekening met leeractiviteiten die studenten waarde- ren?). De kernproblemen in het omgaan met individuele verschillen, worden echter omzeild of aan de beoordelaar overgelaten (zie de nadere uitwerking en toelichting van Kirschner en Mooij en anderen). Kunnen we wel met één schoolboek toe als we met al die individuele verschillen rekening willen houden? Is niet een scheiding tussen leerstof en

takenboeken (in verschillende varianten) noodzakelijk om dit te kunnen realiseren? Hoe wordt voorkomen dat te veel leerfuncties (zie Miedema) worden overgenomen door het materiaal zodat de leerlingen te passief blijven?

In de checklist wordt ook weinig aandacht besteed aan de verdere vragen die aan het eind van de vorige paragraaf werden gesteld. Geen beoordelingscriterium heeft betrekking op het rekening houden met verschillen tussen zelfstandig werken, zelfstandig leren en zelfverantwoordelijk leren. Ook de combinatie met moderne technologie (computer, internet, team-ware, cd-rom, en dergelijke) speelt slechts een beperkte rol in het pakket van eisen (zie criterium 15. Media: Welke eisen stelt het onderwijsleerpakket aan mediagebruik? Zijn deze media op een zinvolle manier verwerkt in het onderwijsleerpakket?). Ook zijn er geen criteria met betrekking tot leer- en denkvaardigheden, samenwerken en samenwerkend leren. De set van beoordelingscriteria vormt, zo zouden we willen concluderen een aardige aanzet voor het beoordelen van schoolboeken in het algemeen, maar is nog te weinig toegespitst op de specifieke nieuwe eisen die het studiehuis gaat stellen. In de rest van dit hoofdstuk worden voorstellen geformuleerd om de set op de onderbelichte punten aan te vullen. Om de samenhang tussen de set en deze voorstellen aan te geven zal worden doorgenomen.

### **Individuele verschillen**

In dit nummer van de reeks gaan de overige auteurs in op criteria die te maken hebben met het omgaan met individuele verschillen (Mooij e.a.; Kirschner) en met de overgang van zelfstandig werken naar zelfstandig leren (Miedema, Kirschner). Criteria voor het beoordelen van leermethoden die uit deze bijdragen voortvloeien, zijn onder meer (zie voor uitwerkingen en toelichting hun hoofdstukken):

- 1 Er moet voor een systematische opbouw in moeilijkheidsgraad van leerstof zijn gezorgd (leerstoflijnen)
- 2 Deze moeten verschillend zijn voor de verschillende onderwijstypen en -fasen
- 3 Er moet ruimte zijn voor het weglaten en versnellen van bepaalde delen door hoogbegaafden
- 4 Er moeten extra stof, extra tijd en extra aanwijzingen zijn voor de minder begaafden
- 5 Studietaken moeten volledig zijn (zie Kirschner)
- 6 Er zijn vakspecifieke en vakoverstijgende studietaken
- 7 Studietaken worden geordend naar het niveau van een cursus als

- geheel, het blokniveau en het lesniveau
- 8 In de onderbouw zijn taken gespecificeerd op cursus-, blok- en lesniveau
  - 9 In de bovenbouw zijn taken gespecificeerd op blokniveau
  - 10 In eindexamenklassen zijn taken gespecificeerd op cursusniveau

## **2 Zelfstandig werken, zelfstandig leren en zelfverantwoordelijk leren vereisen verschillend leermateriaal**

De vier componenten van elk onderwijsleerproces zijn: leerdoelen, leerstrategieën, toetsingsvormen en feedback (met inbegrip van beoordelen en belonen). Deze kerncomponenten namen we als uitgangspunt voor het definiëren van vier verschillende vormen van zelfwerkzaamheid. In de eerste vorm, *zelfstandig werken* genoemd, worden deze vier aspecten van het leren behartigd en gecontroleerd door een docent of door middel van schriftelijke of audio-visuele instructies. De leerling hoeft alleen maar de instructies uit te voeren en er worden ten aanzien van het leren geen andere bijdragen van de leerlingen verwacht dan het uitvoeren van opdrachten. De leerling wordt geconfronteerd met taakdoelen, die gerealiseerd moeten worden zonder dat zij zicht hoeven te hebben op de achterliggende leerdoelen.

Bij de tweede vorm, *zelfstandig samenwerken*, werken leerlingen niet individueel, maar gezamenlijk aan opdrachten. Voor het overige is deze vorm vergelijkbaar met het individueel zelfstandig leren. Ze komt in deze paragraaf niet aan bod. Wel wordt in de volgende paragraaf hierop ingegaan, wanneer we het hebben over het samenwerkend werken en leren.

De derde variant noemden we *zelfstandig leren*. Nu worden slechts drie van de vier componenten door de docent of in instructiemateriaal vastgelegd. De tweede component, de keuze van de leerstrategie, wordt nu meer aan de leerling of aan groepjes leerlingen overgelaten. Bij zelfstandig leren zijn dus wel de doelstellingen, de methode van vaststelling, meting of toetsing van de leerresultaten en de methode van feedback, beoordeling en beloning vastgelegd. De leerlingen worden nu echter geacht de leerstrategie, de tijd en de plaats van leren zelf (mee) te bepalen. Dit kan zijn dat wel tijd en plaats zijn bepaald, maar dat de wijze van leren (te kiezen leeractiviteiten, volgorde van leren) door de leerlingen wordt gekozen. Ook kan het betekenen dat daarnaast ook tijd en plaats worden vrijgelaten. Om de strategie-, tijd- en plaatsbeslissingen te kunnen nemen moeten de leerlingen op zijn minst enig zicht hebben op de achterliggende leerdoelen.

In deze vorm kan dan ook niet meer worden volstaan met hun alleen taak-doelen voor te stellen. Zij moeten zelf enigszins op de hoogte zijn en zich bewust zijn van de achterliggende leerdoelen.

De vierde variant noemden we *zelfverantwoordelijk leren*. Hierbij zijn er naast de beslissingsvrijheid ten aanzien van de leerstrategie (inclusief plaats en tijd) ook vrijheden voor leerlingen ten aanzien van één of meer van de andere drie aspecten. Leerlingen kiezen bijvoorbeeld zelf doelstellingen en hun volgorde van realisatie, bepalen zelf of er voldoende geleerd is (zelftoetsing) en / of bepalen zelf de beloning, beoordeling en feedback (zelfbeoordeling, zelfbeloning, attributie). De meest extreme vorm van zelf-verantwoordelijk leren laat leerlingen alle vier de componenten van leer-processen zelf bepalen.

Zelfstandig werken, zelfstandig leren en zelfverantwoordelijk leren vereisen verschillend leer materiaal. Voor *zelfstandig werken* moet zoveel mogelijk vastgelegd worden wat, hoe, wanneer, hoe lang en waar geleerd moet worden, via heldere instructies. Er moet zo min mogelijk aan het toeval worden overgelaten en de leerlingen krijgen geen keuzemogelijkheden. De wijze van leren (leerstrategieën) wordt zodanig gestuurd dat de doelstellingen gehaald kunnen worden. Daarnaast zal een evenwichtige spreiding over de verschillende typen leeractiviteiten noodzakelijk zijn. Ook de toetsing en de feedback, beoordeling en beloning worden zo expliciet mogelijk vastgelegd. Voor zelfstandig werken zijn met andere woorden uitvoerige en expliciete studiewijzers of taakboeken noodzakelijk.

Er zijn hierbij overigens twee mogelijkheden (zie ook Miedema in dit nummer): de leeractiviteiten worden overgenomen of geactiveerd. Bij het overnemen worden de leeractiviteiten voorgedaan of in het materiaal uitgevoerd. Er wordt bijvoorbeeld een schema van de belangrijkste begrippen opgenomen in een tekst. Bij het activeren worden de leerlingen aangezet om de leeractiviteit op een omschreven wijze zelf uit te voeren. Zij moeten bijvoorbeeld zelf een schema van de belangrijkste begrippen maken. De overgang van overnemen naar activeren is een eerste stap op weg naar zelfstandig leren. Na het activeren volgt nog het overlaten aan de leerlingen: zij bepalen dan zelf of en wanneer zij een schema willen maken. Zie voor een verdere uitwerking van de criteria op dit gebied de bijdrage van Miedema.

Voor *zelfstandig leren* is keuzeruimte noodzakelijk ten aanzien van de wijze van leren (aansluiten bij geprefereerde leeractiviteiten of volgordes, ruimte geven voor leerstijlen), de tijd en plaats van leren en de tijdsduur. Dit

betekent dat juist niet dient te worden vastgelegd welke leeractiviteiten door leerlingen moeten worden ingezet. Dit gaat niet zover dat er niets meer wordt vastgelegd, het houdt in dat er alternatieve leeractiviteiten worden aangeboden waar dit mogelijk is. Ook is het noodzakelijk dat leerlingen op een andere wijze omgaan met de leerdoelen. Bij zelfstandig werken is het voldoende dat zij zicht hebben op de *taak*- of werkdoelen, bij zelfstandig leren moeten zij zicht hebben op de achterliggende (langere termijn) *leerdoelen*. Als zij dit zicht namelijk niet hebben kunnen zij onmogelijk de juiste leeractiviteiten kiezen en bewaken.

Voor het *zelfverantwoordelijk leren* is nog veel meer keuzeruimte voor leerlingen noodzakelijk. Leerlingen krijgen hierbij de gelegenheid zelf leerdoelen en subdoelen te kiezen, te kiezen uit vormen van toetsing (waaronder zelftoetsing) en alternatieve wijzen van feedback, beloning en beoordeling. Hier worden bijvoorbeeld meer de algemene en vakoverstijgende (clustergebonden) vaardigheidsleerdoelen (zie Simons, 1996) centraal gesteld, terwijl ten aanzien van de leerstofinhoud of context keuzevrijheid wordt geboden.

Een belangrijk discussiepunt is verder of zelfstandig leren altijd pas plaats mag vinden na het zelfstandig werken en zelfverantwoordelijk leren pas na het zelfstandig leren (vergelijk ook Zuylen en Wijnen in Studiehuisreeks nummer 12). Naar onze mening is dit niet verstandig en ook niet nodig. Of leerlingen zelfstandig kunnen leren en zelfverantwoordelijk kunnen leren is namelijk minder afhankelijk van hun aanleg, ervaring of leeftijd. Veeleer is dit afhankelijk van hun expertiseniveau op een bepaald terrein. Iedereen kan zelfverantwoordelijk en zelfstandig leren op een gebied waar hij/zij over deskundigheid beschikt (hobby, sport, en dergelijke). De verschillen ontstaan waar expertise ontbreekt en waar motivatie laag is. Dan kunnen alleen leerlingen met veel leer- en denkvermogen zelfstandig en zelfverantwoordelijk leren. Op de kleuterschool en in het basisonderwijs wordt overigens al heel wat zelfstandig en zelfverantwoordelijk geleerd. Bovendien kunnen leerlingen niet leren zelfstandig te leren en zelfverantwoordelijk te leren wanneer de gelegenheid om dit te mogen/kunnen doen ver naar achter in de schoolloopbaan wordt verschoven.

Samenvattend kunnen de volgende aanvullende beoordelingscriteria worden geformuleerd voor leermateriaal:

#### A ZELFSTANDIG WERKEN

- 11 Er zijn opdrachten en vormen van structurering die het leren van de leerlingen gedetailleerd sturen en organiseren
  - 12 Leeractiviteiten worden geactiveerd en zo weinig mogelijk overgenomen.
  - 13 Er is een evenwichtige spreiding over de verschillende typen leeractiviteiten.
- B ZELFSTANDIG LEREN
- 14 Er wordt ruimte geboden voor het kiezen van leeractiviteiten, tijd, plaats en tijdsduur
  - 15 Er wordt uitleg gegeven over de leerdoelen en de relaties taak- en leerdoelen
  - 16 Er wordt ruimte geboden voor het kiezen van tijd en tijdsduur
  - 17 Er wordt ruimte geboden voor het kiezen van plaats
  - 18 Er wordt ruimte geboden voor het aansluiten bij leerstijlen

- C ZELFVERANTWOORDELIJK LEREN
- 19 Er is keuzeruimte voor leerdoelen
  - 20 Er is keuzeruimte voor subdoelstellingen
  - 21 Er is ruimte voor het kiezen van verschillende toetsvormen
  - 22 Er is ruimte voor zelftoetsing
  - 23 Er is ruimte voor zelfbeloning, zelffeedback en zelfbeoordeling
- D OVERGANGSMAATREGELEN VAN ZELFSTANDIG WERKEN, NAAR ZELFSTANDIG LEREN EN ZELFVERANTWOORDELIJK LEREN
- 24 Er is in alle fasen van de methode ruimte voor zelfstandig werken, zelfstandig leren en zelfverantwoordelijk leren
  - 25 De verhouding tussen zelfstandig werken, zelfstandig leren en zelfverantwoordelijk leren verschuift geleidelijk naar het zelfstandig leren en daarna naar het zelfverantwoordelijk leren.

### 3 Van samenwerken via samenwerkend leren naar zelflerende teams

Eerder werd gewezen op de indeling in zelfstandig werken, zelfstandig samenwerken, zelfstandig leren en zelfverantwoordelijk leren. In de vorige paragraaf werd het zelfstandig samenwerken buiten beschouwing gelaten. Dit is gedaan om in deze paragraaf in te kunnen gaan op een mogelijk misverstand. Het misverstand zou kunnen zijn dat er maar één vorm van samenwerken bij het leren kan zijn: zelfstandig samenwerken.

Parallel aan de indeling in zelfstandig werken, zelfstandig leren en zelfverantwoordelijk leren is echter ook een indeling in drie varianten mogelijk van samenwerken bij het leren. We stellen de volgende termen voor: zelfstandig samenwerken, samenwerkend leren en zelflerende

teams. Zelf-standig samenwerken werd in Studiehuisreeks nummer 4 beschreven als het samen met andere leerlingen zelfstandig werken. Hiervoor geldt dus hetzelfde als voor het individuele zelfstandig werken. In aanvulling hierop zijn er specifieke eisen die het samenwerken met elkaar stelt. Samenwerkend leren is de parallelle vorm van het individuele zelfstandige leren, waarbij leerlingen in kleine groepen samen keuzes maken ten aanzien van de manier van leren, de tijd en tijdsduur en de plaats van leren. Het leren in een zelflerend team is de parallelle vorm van het zelfverantwoordelijk leren. Hier ondervinden groepen leerlingen een relatief grote mate van vrijheid bij het kiezen van leerdoelen en subdoelstellingen, vormen van toetsing en zelftoetsing, onderlinge feedback en beloning en beoordeling. Zij formuleren groepsdoelstellingen en bewaken het leren van alle deelnemers.

Welke beoordelingscriteria kunnen worden geformuleerd ten aanzien van deze drie vormen van samen leren? In de eerste plaats is het belangrijk dat er opdrachten of studietaken zijn die in de drie vormen van samenwerken kunnen worden gerealiseerd. In de tweede plaats dat ook hier een spreiding over de drie vormen is in alle fasen van het onderwijsleerproces en tenslotte dat er een geleidelijke toename plaatsvindt van het samenwerkend leren en het functioneren in zelflerende teams.

Samenvattend kunnen de volgende beoordelingscriteria worden geformuleerd voor leermateriaal:

- 26 Er zijn opdrachten (mogelijk) gericht op zelfstandig samenwerken
- 27 Er zijn opdrachten (mogelijk) gericht op samenwerkend leren
- 28 Er zijn opdrachten (mogelijk) voor zelflerende teams
- 29 De drie vormen van samen leren komen in alle fasen van het onderwijs aan bod
- 30 Er is een geleidelijke toename van het samenwerkend leren en (daarna) het functioneren in zelflerende teams

#### **4 Leren samenwerken, leren en denken**

Het studiehuis kan alleen slagen wanneer er systematische afbouw van de externe sturing gecombineerd wordt met geïntegreerde (leer-, denk- en samenwerking-)vaardigheidstraining. Daarbij spelen diverse typen vaardigheden een rol. Met name het onderscheid in vakoverstijgende, cluster-specifieke en vakspecifieke vaardigheden is in dit verband relevant. Schoolboeken moeten niet alleen de systematische afbouw mogelijk maken en ondersteunen, ook moeten zij ruimte bieden voor het integreren



van leer-, denk- en samenwerkingstraining.

Ten aanzien van de algemene vakoverstijgende en cluster specifieke vaardigheden zal dit vooral een kwestie zijn van het bieden van ruimte. We kunnen niet verwachten dat alle vakoverstijgende en clusterspecifieke vaardigheden in elk schoolboek weer terugkomen en dat dit uitvoerig taken en opdrachten incorporeert die training van deze vaardigheden mogelijk maakt. Voor de vakspecifieke vaardigheden geldt echter dat deze natuurlijk juist wel in het schoolboek een plaats moeten krijgen. Vakspecifieke leer- en denkvaardigheden zullen expliciet aan bod moeten komen in schoolboeken en er moeten opdrachten en aanwijzingen worden geboden voor het trainen van deze vaardigheden. We verwachten overigens dat er weinig vakspecifieke *samenwerkings*vaardigheden zijn.

In studiehuisreeks nummer 11, alsook in andere publicaties, besteedden we uitvoerig aandacht aan de principes van vaardigheids- of procesgericht onderwijs die gebruikt kunnen worden bij het trainen van algemene vaardigheden (zie tevens Van der Hoeven-van Doornum en Simons, 1994; Simons, 1987, 1989). Deze principes kunnen/moeten voor een deel in schoolboeken worden aangereikt aan docenten.

De volgende beoordelingscriteria kunnen ons inziens gehanteerd worden met betrekking tot het incorporeren van leer-, denk- en samenwerkingsvaardigheden:

- 31 Het is mogelijk om training van algemene en clusterspecifieke vakoverstijgende vaardigheden met betrekking tot leren, denken en samenwerken te integreren in het werken met het schoolboek
- 32 Er worden vakspecifieke leer- en denkvaardigheden omschreven
- 33 Er zijn opdrachten en taken die gericht zijn op vakspecifieke leer- en denkvaardigheden
- 34 In het schoolboek worden de principes van vaardigheids- of procesgerichte instructie gebruikt.

## 5 Moderne technologie

De eisen die gesteld moeten worden aan het gebruik van de nieuwe media kunnen worden aangescherpt in vergelijking met criterium 15 van de hierboven opgenomen criteriaset van Nijhof (Media: Welke eisen stelt het onderwijsleerpakket aan mediagebruik? Zijn deze media op een zinvolle manier verwerkt in het onderwijsleerpakket?).

Het eerste deel van criterium 15 heeft ons inziens een wat negatieve kleur: het lijkt wel of de opstellers waarschuwen voor een te groot beroep op media. Voor de toekomst achten wij echter in het kader van het studiehuis een uitbreiding van het gebruik van nieuwe media noodzakelijk. Dit criterium kan dan ook beter luiden: 'Zijn er voldoende mogelijkheden voor het inzetten van en aansluiten bij de nieuwe media?'

Het tweede deel van criterium 15 heeft betrekking op het adequaat verwerken van media in het onderwijsleerpakket. In het licht van de ontwikkeling op technologisch mediagebied zouden wij dit criterium ook wat willen herformuleren. Het gaat er niet alleen om dat bestaande en bekende media adequaat zijn verwerkt in de methode, ook het omgekeerde is in toenemende mate belangrijk. Het schoolboek moet voldoende ruimte bieden aan de docent en de leerlingen om in te gaan op nieuwe informatie-bronnen: opgebouwde systematische databases, internet websites, audio-visueel materiaal dat op cd-rom beschikbaar komt, en dergelijke.

Volgens ons zijn de nieuwe media in de toekomst vooral ook inzetbaar als instrument om leerlingen te laten communiceren over leerstof en vaardigheden. Dit kunnen zij in eerste instantie met elkaar in de klas en tussen klas en thuis doen. Daarnaast zijn/komen er ook mogelijkheden om te interacteren met de buitenwereld (andere scholen, buitenland, musea, wetenschap, bibliotheken, en dergelijke). In hoeverre stimuleert het schoolboek deze vormen van interactie?

Samenvattend stellen wij hier de volgende aanvullende criteria voor:

- 35 Welke eisen stelt het schoolboek aan mediagebruik
- 36 Zijn er voldoende mogelijkheden voor het inzetten van en aansluiten bij nieuwe media
- 37 Stimuleert het schoolboek het gebruik van databases, internet-websites en cd-rom-software
- 38 Stimuleert het schoolboek het interacteren met elkaar en met de buitenwereld over de leerstof via moderne technologieën?

## **6 Naar een checklist voor het beoordelen van leermateriaal voor het studiehuis**

Samenvattend stellen wij voorlopig de volgende lijst criteria voor in aanvulling op de algemene lijst van Gall/Nijhof. Hierbij dient de lezer zich te

realiseren dat deze lijst niet de pretentie van volledigheid heeft. Hij moet gezien worden als een eerste aanzet waarover nog uitvoerig gediscussieerd moet worden en waarop zeker nog aanvullingen nodig zijn.

<b>In verband met het inspelen op individuele verschillen</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>1 Er moet een systematische opbouw in moeilijkheidsgraad van leerstof worden beschre-en (leerstoflijnen)</li> <li>2 Deze moeten verschillend zijn voor de verschillende onderwijstypen en -fasen</li> <li>3 Er moet ruimte zijn voor het weglaten en versnellen van bepaalde delen door hoogbe-gaafden</li> <li>4 Er moeten extra stof, extra tijd en extra aanwijzingen zijn voor de minder begaafden</li> <li>5 Studietaken moeten volledig zijn (zie Kirschner)</li> <li>6 Er zijn vakspecifieke en vakoverstijgende studietaken</li> <li>7 Studietaken worden geordend naar het niveau van een cursus als geheel, het blok-niveau en het lesniveau</li> <li>8 In de onderbouw zijn taken gespecificeerd op cursus-, blok- en lesniveau</li> <li>9 In de bovenbouw zijn taken gespecificeerd op blokniveau</li> <li>10 In eindexamenklassen zijn taken gespecificeerd op cursusniveau</li> </ul>
<b>In verband met zelfstandig werken, zelfstandig leren en zelfverantwoordelijk leren</b>
<p>A ZELFSTANDIG WERKEN</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>11 Er zijn opdrachten en vormen van structurering die het leren van de leerlingen ge-detailleerd sturen en organiseren</li> <li>12 Leeractiviteiten worden geactiveerd en zo weinig mogelijk overgenomen</li> <li>13 Er is een evenwichtige spreiding over de verschillende typen leeractiviteiten</li> </ul> <p>B ZELFSTANDIG LEREN</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>14 Er wordt ruimte geboden voor het kiezen van leeractiviteiten, tijd, plaats en tijdsduur</li> <li>15 Er wordt uitleg gegeven over de leerdoelen en de relaties taak- en leerdoelen</li> <li>16 Er wordt ruimte geboden voor het kiezen van tijd en tijdsduur</li> <li>17 Er wordt ruimte geboden voor het kiezen van plaats</li> <li>18 Er wordt ruimte geboden voor het aansluiten bij leerstijlen</li> </ul> <p>C ZELFVERANTWOORDELIJK LEREN</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>19 Er is keuzeruimte voor leerdoelen</li> <li>20 Er is keuze ruimte voor subdoelstellingen</li> <li>21 Er is ruimte voor het kiezen van verschillende toetsvormen</li> <li>22 Er is ruimte voor zelftoetsing</li> <li>23 Er is ruimte voor zelfbeloning, zelffeedback en zelfbeoordeling</li> </ul> <p>D OVERGANGSMAATREGELEN VAN ZELFSTANDIG WERKEN, NAAR ZELFSTANDIG LEREN EN ZELFVERANTWOORDELIJK LEREN</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>24 Er is in alle fasen van de methode ruimte voor zelfstandig werken, zelfstandig leren en zelfverantwoordelijk leren</li> <li>25 De verhouding tussen zelfstandig werken, zelfstandig leren en zelfverantwoordelijk leren verschuift geleidelijk naar het zelfstandig leren en daarna naar het zelfverant-woordelijk leren</li> </ul>

<p><b>In verband met het samenwerkend leren</b></p> <p>26 Er zijn opdrachten (mogelijk) gericht op zelfstandig samenwerken                  27 Er zijn opdrachten (mogelijk) gericht op samenwerkend leren                  28 Er zijn opdrachten (mogelijk) voor zelflerende teams                  29 De drie vormen van samen leren komen in alle fasen van het onderwijs aan bod                  30 Er is een geleidelijke toename van het samenwerkend leren en (daarna) het functioneren in zelflerende teams</p>
<p><b>In verband met het leren leren en leren denken</b></p> <p>31 Het is mogelijk om training van algemene en clusterspecifieke vakoverstijgende vaardigheden m.b.t. leren, denken en samenwerken te integreren in het werken met het schoolboek                  32 Er worden vakspecifieke leer- en denkvaardigheden omschreven                  33 Er zijn opdrachten en taken gericht op vakspecifieke leer- en denkvaardigheden                  34 Het schoolboek gebruikt de principes van vaardigheids- of procesgerichte instructie</p>
<p><b>In verband met moderne technologie</b></p> <p>35 Welke eisen stelt het schoolboek aan mediagebruik?                  36 Zijn er voldoende mogelijkheden voor het inzetten van en aansluiten bij nieuwe media?                  37 Stimuleert het schoolboek het gebruik van databases, internet-websites en cd-rom-software?                  38 Stimuleert het schoolboek het interacteren met elkaar en met de buitenwereld over de leerstof via moderne technologieën?</p>

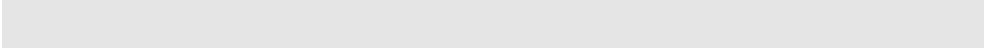
## Referenties

Hoeven-van Doornum, A.A. van der, & Simons, P.R.J. (1994). **Transfer-vermogen en instructie**. Nijmegen: ITS.

Nijhof, W. (1995). De realisering van het curriculum. In J. Lowyck en N. Verloop (Red.) **Onderwijskunde een kennisbasis voor professionals** (pp. 189-210). Groningen: Wolters-Noordhoff.

Simons, P.R.J. (1988). Leren doen ze zelf. In L.F.W. de Klerk, P.R.J. Simons, & J. Zuylen (Red.), **Huiswerkbeleid** (pp. 70-105). Heerlen: MesoConsult.

Simons, P.R.J. (1989). Leren leren: naar een nieuwe didactische aanpak. In: P.R.J. Simons, & J.G.G. Zuylen (Red.), **Handboek huiswerkdidactiek en geïntegreerd studievaardigheidsonderwijs** (pp.46-59). Heerlen: MesoConsult.



Simons, P.R.J. (1995). De leerling. In: J. Lowijck, & N. Verloop (Red.) **Onderwijskunde: een kennisbasis voor professionals**. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Simons, P.R.J. & Zuylen, J.G.G. (1995). Van zelfstandig werken naar zelfverantwoordelijk leren. In P.R.J. Simons & J.G.G. Zuylen (Red.), De didactiek van leren leren, **Studiehuisreeks 4** (pp. 7-20). Tilburg: MesoConsult.

Simons, P.R.J. (1996). Vakgebonden en algemene vaardigheden in het studiehuis. In P. Hieltjes en P.R.J. Simons, (Red.) **Studiehuisreeks 11** (pp. 5-29). Tilburg: MesoConsult.

## 2 ANDERE SCHOOLBOEKEN IN HET STUDIEHUIS

**Wietske Miedema**  
**Hogeschool van Amsterdam**

Elk moment kunnen de marketingcampagnes van de eerste generatie tweede-fase-leermiddelen worden verwacht. Enkele methodes die op dit moment al heel duidelijk aansluiten bij doelen van de tweede fase, zoals de geschiedenismethode 'Sporen', geven ons al een beetje zicht op wat er komen gaat. Maar afgezien daarvan weten aanstaande gebruikers nog maar heel weinig over de strategische beslissingen die de schoolboeken-schrijvers en de uitgevers hebben gemaakt. Op welke wijze is de nieuwe generatie schoolboeken toegespitst op het zelfstandig leren? Hoe ondersteunt het schoolboek vaardigheden van leerlingen om zelfstandig informatie te verwerven en te verwerken? Welke rol is hierbij de informatie- en communicatietechnologie toegedacht?<sup>1</sup> En dan de hamvraag voor de scholen: hoe moet een school uit het nieuwe, waarschijnlijk zeer brede aanbod, gaan kiezen?

De contouren van het studiehuis worden steeds beter zichtbaar. Veel scholen organiseren projecten waarin zelfstandig leren wordt gestimuleerd. Meestal wordt voor een bepaalde periode gewerkt met werk- of studiewijzers, die aan leerlingen duidelijk maken wat van hen in die periode aan leeractiviteiten wordt gevraagd en wat zij op hun beurt van de docenten kunnen verwachten. Zowel docenten als leerlingen doen op deze wijze ervaring op met zelfstandig werken/zelfstandig leren.

---

1 De rol van ICT wordt in dit artikel buiten beschouwing gelaten.

Veel scholen hebben al enige malen met een werkwijzerproject geëxperimenteerd. Deze scholen hebben inmiddels al duidelijke beslissingen genomen over een indeling in instructielessen, begeleidingslessen en facultatieve lessen. Vaak leveren de vakken gedurende zo'n periode standaard een lesuur in. Zo bereiden de scholen zich voor op het studiehuis: stapje voor stapje ervaring opdoen, knelpunten opsporen, onderzoeken en voor zover mogelijk oplossen.

Het precies bepalen van de leerlingrol en de docentrol vormt zo'n knelpunt. De docent doet als acteur, als degene die de leerstof mondeling presenteert, een stap terug. Hij behandelt niet langer de hele leerstof: die informatie kan de leerling immers zelf vinden in (school)boeken, op cd-rom of via internet. De docent beperkt zich in zijn klassikale momenten tot die leerstof waarvan hij weet dat leerlingen er moeite mee hebben (een theorie, een opgave, een som) én tot dat stukje leerstof dat hij altijd zo graag vertelt, zodat hij plezier in zijn vak houdt en bovendien het vak ook goed 'verkoopt'. Ten derde onderwijst de docent de leerlingen 'leervaardigheden' die voor zijn of haar vak van belang zijn: de vaardigheden die leerlingen nodig hebben om zelfstandig te werken en te leren, zoals omgaan met informatie, analyseren, ordenen, verwerken van gegevens, verklaren, oorzaak en gevolg onderscheiden, probleemoplossen, (experimenteel) onderzoeken, communiceren, ontwerpen, en dergelijke.

De op deze wijze geactiveerde leerling leert zelfstandig werken en moet het eigen proces scherp in de gaten houden. Hij deelt zelf zijn tijd in, kiest de te volgen facultatieve lessen uit, vraagt begeleiding waar dat nodig is, maakt keuzes die te maken hebben met voorbereiding op latere studie en beroep, enzovoort. De werkwijzer helpt de leerling het werk en het leerproces te sturen.

Maar toch ervaren scholen steeds opnieuw dat zowel docenten als leerlingen nog niet alle vaardigheden hebben ontwikkeld die passen bij hun nieuwe rol. De docent vindt het moeilijk om als acteur een stapje terug te doen en de rol van coach op te nemen; veel leerlingen bezitten nog te weinig leervaardigheden om leerstof zelfstandig te verwerven en te verwerken. Naast deze verandering in rollen is ook het schoolboek een belangrijk knelpunt.

### **Het schoolboek en het leerproces**

Het schoolboek speelt een belangrijke rol in de sturing van het leerproces. Elk schoolboek kent een specifieke opbouw die een bepaalde visie



weer-geeft op leren en onderwijzen.

***Elk schoolboek zit anders in elkaar. Zo is het bij 'Moderne Wiskunde' bij-voorbeeld de bedoeling dat leerlingen wiskundig begrip en inzicht ont-***

***wikkelen door hen eerst sommen en opgaven te laten maken, die steeds een beetje meer denkwerk vragen. Pas als hierdoor al enig in-zicht is ontstaan, wordt de theorie geëxpliciteerd, vervolgens wordt de theorie ingeoeffend door meer sommen en opgaven en ten slotte worden voorbeelden gegeven. Deze opzet komt in de tot nu toe verschenen boeken ook in de lay-out naar voren: de blauwe (onderbouw) of rode (bovenbouw) balkjes geven de verbindende teksten aan en de gekleur-de vlakken bevatten de theorie. 'Getal en Ruimte' daarentegen geeft niet alleen veel meer uitleg, het leerproces wordt hier ook omgedraaid. Eerst wordt de theorie stap voor stap uiteengezet, dan komt er een -meestal zeer helder geformuleerd- voorbeeld en tot slot worden oefenopdrachten gegeven. 'Getal en Ruim-te' bevat dus veel meer leerhulp dan 'Moderne Wiskunde' en is daarom geschikter voor leerlingen om zelfstandig mee te werken. Maar 'Moder-ne Wiskunde' is meer gericht op het ontwikkelen van wiskundig inzicht en begrip en zou daarom wel eens een geschiktere methode kunnen zijn om leerlingen te leren zelfstandig te leren.***

Het is van groot belang dat zowel docenten als leerlingen de structuur van de methode kennen en ermee weten om te gaan. Hoe zit het boek eigenlijk in elkaar? Welke visie op leren en onderwijzen steekt daar achter?

***De methode 'Op Niveau' voor het vak Nederlands biedt per hoofdstuk een variëteit aan opdrachten, gelardeerd met uitleg. Het aanbod is zo ruim, dat veel docenten via de methode 'grabbelton' hun eigen programma hieruit samenstellen. Voor de leerlingen is het erg lastig om over-zicht te houden over de leerlijnen die in het boek verscholen zijn.***

***De methode 'Nieuw Nederlands' daarentegen biedt leerlingen een sche-matisch overzicht aan van de leerlijnen, verdeeld over de hoofdstukken en paragrafen. De schrijvers vinden het kennelijk zo belangrijk dat de leerlingen de opbouw kennen, dat ze dit schema kant- en-klaar in het boek lieten opnemen. Wat docent en leerlingen***

*er verder mee aanvan-gen, is een open vraag.*

Als docenten en leerlingen goed zicht krijgen op de structuur van de methode kunnen ze de methode naar eigen hand zetten; dan kunnen ze beter beslissen hoe ze met het boek willen omgaan.

*Zo zijn de C delen van 'Sporen' (geschiedenis, basisvorming) altijd teksten die opzettelijk weinig ondersteunende tekstkenmerken bevatten. De schrijvers van de methode willen hiermee bereiken dat leerlingen oefenen met leesstrategieën. Hiermee trachten zij de transfer te bevorderen van leesstrategieën, die bij het schoolvak Nederlands zijn aangeleerd, naar de zaakvakken. 'Sporen' voor bovenbouw havo/vwo is opgebouwd uit drie delen. Het bevat een gedeelte met materiaal over een historisch onderwerp waarin historische vaardigheden worden aangeleerd en opgebouwd en een gedeelte dat feitelijk als naslagwerk functioneert. Dit geeft een overzicht van de geschiedenis met begrippenlijsten en jaartallen. Hiernaast zijn er de themaboeken aan de hand waarvan leerlingen historisch onderzoek doen en de geleerde vaardigheden moeten toepassen. De themaboeken bevatten de verplichte thema's. Op deze wijze hebben de methode-schrijvers getracht in te spelen op de noodzaak leerlingen actiever te maken door hen historische en onderzoeksvaardigheden aan te leren en deze vervolgens te laten toepassen op historische thema's.*

Veel schoolboeken zien er prachtig uit en hebben werkelijk aan alles gedacht. Hoe raar dat ook klinkt, dat is in het licht van het zelfstandig leren niet altijd even gunstig. Want dat betekent bijna altijd dat schoolboeken leerfuncties overnemen. Onder een leerfunctie verstaan we een samenhangend geheel aan leer- en denkactiviteiten die leiden tot het onthouden, begrijpen, integreren en toepassen van de stof. In navolging van Jan Vermunt onderscheiden we de volgende (cognitieve) leerfuncties: memoriseren, analyseren, selecteren, concretiseren, relateren, structureren, toepassen en kritisch verwerken<sup>2</sup>. Leerlingen die een brede leerstijl vertonen, verrichten deze denk- en leeractiviteiten uit zichzelf. Maar waarom zouden ze dat

---

2 De regulatieve en affectieve leerfuncties worden hier niet besproken. Voor de regulatieve leerfuncties geldt grotendeels dezelfde redenering als voor de cognitieve.

doen als het schoolboek het resultaat van dat denken en leren al laat zien? Waarom zouden leerlingen schema's maken (structureren) als er al een begrippennetwerk, of een samenvatting in het boek staat?

*Schoolboeken die leerfuncties overnemen maken het leerlingen heel moeilijk zelf met leerfuncties aan de slag te gaan die ook al in het*

*schoolboek staan. Zo'n boek kan leerlingen lui en oppervlakkig maken lezen ze de samenvatting die in het boek staat wel, maar maken deze niet zelf. Ze zijn er niet actief mee bezig. Waarom zouden ze?*

*Na een analyse van het eigen schoolboek kijken docenten vaak heel anders aan tegen zo'n boek. Wat eerst een perfecte methode leek, zou nu zelfstandig leren wel eens kunnen belemmeren.*

#### Analyse eigen schoolboek

Nu nemen alle moderne schoolboeken wel zekere leerfuncties over. Het is alleen de vraag welke en in welke mate. Daarom is het van belang het eigen schoolboek nader te analyseren. Dat kan bijvoorbeeld met behulp van de tabel<sup>3</sup> op de volgende bladzijde. Welke leerfuncties neemt het schoolboek over? De tabel presenteert de cognitieve leerfuncties en de wijze waarop zo'n leerfunctie in het schoolboek te herkennen is. Ook geeft de tabel voorbeelden van leeractiviteiten van leerlingen die zelf leerfuncties vervullen. De docent kan dan proberen een opdracht te verzinnen bij leerfuncties die het boek heeft overgenomen waarbij leerlingen worden uitgedaagd actief met de stof bezig te zijn. Ook maakt hij een opdracht bij leerfuncties die het schoolboek niet overneemt: hij wil immers zijn leerlingen stimuleren met alle leerfuncties te oefenen. Ten slotte vraagt hij zich af of leerlingen de vaardigheden bezitten die nodig zijn voor het vervullen van die leerfuncties. Als dit niet het geval is, draagt hij ze over via het drie-fasen-model: voordoen-activeren-overlaten.

---

<sup>3</sup> In de tabel worden de leerfuncties gebruikt, zoals deze zijn beschreven door Jan Vermunt en o.a. Alex Roosendaal.

Leerfuncties/leeractiviteiten zoals ze kunnen voorkomen in het schoolboek

leerfunctie	omschrijving van de leerfunctie in termen van leeractiviteiten door leerling	voorbeeld van leerfunctie, zoals deze in het boek herkenbaar is
memoriseren/ herhalen	uit het hoofd leren, geheugentechnieken toepassen	leerstof uiteenzetten, rijtjes geven, herhalen, definities geven
analyseren	stap voor stap onderzoeken, ontleden van gedachtegang, procedure, oordeel of theorie	tot in detail verduidelijken, stap voor stap uitleggen, verhelderen
concretiseren	zich een eigen voorstelling vormen, een tekening maken, zelf voorbeelden verzinnen	visualiseren (plaatje, tekening, bronnen), voorbeelden geven
selecteren	hoofd-/bijzaken onderscheiden, grote lijn vinden, kerngedachte/-sommen zoeken, essentie weergeven	hoofd-/ bijzaken aangeven door markeringen (balkje, vet/schuin-gedrukt) of tekstkaders
relateren	overeenkomsten en verschillen zoeken, verbanden leggen binnen en tussen leerstofonderdelen en/ of voorkennis	door bv. begrippenlijstjes verband leggen met vorige hoofdstuk, lijstjes geven van overeenkomsten en verschillen, analogieën geven, verbanden aangeven met eigen leven of ander vak
structureren	samenvatting, schema, begrip-pennetwerk	overzichten, schema's, samenvattingen,

	<b>maken, overzicht van hoofdstuk maken, grafisch weergeven</b>	<b>grafieken, tabellen, voorafgaande, in of na de informatieve tekst</b>
<b>toepassen</b>	<b>leerstof gebruiken in ander (deel van) vak, en in praktijk binnen of buiten school</b>	<b>refereren aan andere vakken, voorbeelden geven van gebruik van kennis in de praktijk, actualiteit interpreteren aan de hand van de leerstof</b>
<b>kritisch verwerken</b>	<b>voor- en tegenargumenten geven, verschillende conclusies en opvattingen bespreken, waardeoordelen geven</b>	<b>standpunten vanuit verschillende opvattingen presenteren, voors en tegens aandragen, kritische redeneratie geven, waardeoordelen onderzoeken</b>

Op grond van de tabel kan men een indruk krijgen van de wijze waarop leerfuncties te herkennen zijn in het schoolboek en van de leeractiviteiten die leerlingen verrichten als zij zelf zo'n leerfunctie vervullen. Op deze wijze kunnen we de schoolboekteksten bekijken, maar ook de opdrachten, opgaven en de sommen die in het schoolboek staan.

Een eenvoudig stappenplan zet een en ander op een rij:

- Bepaal welke leerfuncties door het schoolboek worden overgenomen
- Als het schoolboek in de opgaven geen opdracht geeft aan de leerling om zelf zo'n leerfunctie te vervullen; bepaal dan hoe je als docent leerlingen kunt activeren deze leerfunctie te vervullen
- Bepaal welke opdrachten je geeft om leerlingen die leerfuncties te laten vervullen die het schoolboek *niet* overneemt
- Bepaal of de bij die leerfunctie behorende vaardigheden al zijn aangeleerd
- Zo niet: doe dit eerst, bij voorkeur met het driefasenmodel 'voordoen, activeren, overlaten'.

Op deze wijze krijgt de docent een goed beeld van de wijze waarop het schoolboek het zelfstandig leren bemoeilijkt, dan wel juist kan ondersteunen. De verschillende methodes vertonen tegenwoordig bijna allemaal een bepaalde opbouw waarbinnen de leerstof in hoge mate wordt voorge-structureerd. Met name basisvormingsboeken zijn dermate voorgestructureerd dat de boeken praktisch alle leerfuncties overnemen. Bovenbouw-boeken doen dat wellicht in iets mindere mate, maar de nieuwe generatie schoolboeken kan nog voor verrassingen zorgen.

#### Schoolboeken en werkwijzers

Een dergelijke analyse van je schoolboek is ook een nuttige stap bij het maken van werk- of studiewijzers: deze geven een leerstofplanning en een planning van leeractiviteiten over een bepaalde periode. Nu zijn er verschillende manieren om zo'n werkwijzer in te richten. Hij kan gedetailleerd dan wel globaal worden ingevuld, per les, per week of per hoofdstuk, met of zonder studeeraanwijzingen. In elk geval staat er in wat er zoal in de klassikale instructie gebeurt en wat er van leerlingen wordt verwacht. Dan geeft de werkwijzer in een kolom klassikale momenten aan welke *leerstof* op een bepaald moment wordt behandeld en aan welke vaardigheden klassikaal wordt gewerkt. In een kolom zelfstandig leren plaatst de docent de *leertaken* die leerlingen aanzetten tot het begrijpen, integreren en/of toepassen van de leerstof. Die leertaken omvatten natuurlijk opdrachten en opgaven uit het schoolboek. Maar daarnaast kan de docent leertaken opnemen die hij ontwikkelt naar aanleiding van zijn analyse van het schoolboek. Die leertaken zijn dus gericht op het zelf vervullen van leerfuncties die ook al, of juist niet, door het schoolboek zijn overgenomen.

*Voorbeelden voor mogelijke opdrachten zijn:*

- *memoriseren: gebruik verschillende geheugensteuntjes om idioom te leren; ontwikkel je eigen memotechniek (vergelijk de schoendoosmethode van Westhoff)*
- *concretiseren: bedenk zelf voorbeelden van het begrip 'drempelwaarde' (bio-logie), of het begrip 'begrotingsnorm' (economie); wissel per groepje leerlingen uit: ontwikkel nu criteria voor wat een goed voorbeeld is*
- *analyseren: vergelijk de volgende gebeurtenissen: de boxers opstand, de studentenbeweging, de onafhankelijkheidsstrijd van Amerika tegen de Engelsen, het verdwijnen van de Duitse muur, en dergelijke. Welk van de gebeurtenissen noem je een revolutie? Ontwikkel je eigen definitie.*

**Verzin andere (non)-voor-beelden (geschiedenis)**

- **selecteren:** *schrijf een brief naar je tante in Amerika en vertel in een half kantje waar je nu met natuurkunde mee bezig bent (kan in alle vakken). Bedenk drie representatieve proefwerkvragen. Of: maak een spiekbriefje op 1/8 A-viertje.*
- **relateren:** *verdeel de opgaven/sommen van dit hoofdstuk in vier groepen. Op welke manier verschillen die vier? Hoe komen ze overeen? (wiskunde, natuur-kunde, scheikunde, economie)*
- **structureren:** *zet de belangrijkste informatie uit dit hoofdstuk in een schema/ tabel. Maak een overzicht van het nu behandelde hoofdstuk. Maak een hiërarchisch begrippen netwerk (alle vakken)*
- **toepassen:** *opdrachten op het gebied van probleemoplossen, (experimenteel) onderzoek, beslisproblemen, ontwerpen (alle vakken)*
- **kritisch verwerken:** *Noem argumenten voor en tegen een bepaalde bewering, zoek de waarde in een bewering die tegengesteld is aan de jouwe (kritische meningsvorming, alle vakken). In de exacte vakken: probeer een uitkomst van een som eens uit; en ook: onderzoek je schatting (alle vakken). Geldt een bepaalde regel in alle gevallen? Wanneer wel en wanneer niet?*

Kost dit nu extra tijd? Niet als deze opdrachten in de plaats komen van oefeningen, die 'meer van hetzelfde' zijn. Leerlingen hoeven heus niet alle opdrachten/sommen uit het boek te maken. Docenten bepalen welke over-geslagen kunnen worden en besteden de vrijkomende tijd aan het actief zelf (leren) vervullen van leerfuncties.

**Leerhulp of leren leren**

Schoolboeken voor exacte vakken bestaan voor een belangrijk deel uit opgaven. Die opgaven bevatten echter vaak zoveel leerhulp dat leerlingen door zo'n hoofdstuk kunnen worden geloodst zonder dat ze echt hoeven te begrijpen wat ze aan het doen zijn. Wat leren ze dan eigenlijk? Doordat sommen in deelproblemen worden opgesplitst, leren leerlingen niet de som goed te analyseren en te besluiten welke aanpak hier gewenst is. Ze leren afwachten tot dat vóór hen wordt gedaan.

Laat leerlingen nu eens bespreken welke leerhulp weg kan. Wat gebeurt er bijvoorbeeld zonder de aanwijzing dat een dubbele tabel gemaakt moet worden? Of laat aan het eind van het hoofdstuk eens een overzicht van het hoofdstuk maken: dan moeten leerlingen, liefst in eigen woorden vertellen wat hier nu precies het onderwerp was, uit welke delen dat bestond, hoe deze onderling overeenkomen en verschillen en welke oplossingsroutes allemaal aan de orde zijn

geweest. Op deze wijze maak je leerlingen duidelijk dat de echte aandacht uitgaat naar aanpak: naar het *leren maken* van een leertaak, niet naar het *maken* van deze ene opdracht.

Elke docent kan dit onderscheid doortrekken naar verschillende onderdelen van het vak. Het gaat om een aanpassing van de doelen die hij stelt en om het kiezen van pakkende werkvormen daarbij. Leidraad kan zijn (ontleend aan Rijlaarsdam en Couzijn, 1996):

- niet '*schrijf een bepaalde tekst*', maar '*leer een bepaalde tekst schrijven*';
- niet '*voer dit experiment uit*', maar '*leer een dergelijk experiment uitvoeren*';
- niet '*maak deze sommen*', maar '*leer dit soort sommen te maken*';
- niet '*lees deze tekst*', maar '*leer een dergelijke tekst te lezen*'.

Met zo'n leidraad in het achterhoofd worden docenten en leerlingen zich ervan bewust dat het gaat om het leren van aanpakken (zie ook het Leren Leren thema-nummer van Levende Talen, 1996).

De verschuiving van 'doen' naar 'leren doen' betekent wel dat er in het hoofd een knop moet worden omgezet. Zo'n draai aan de knop is te verwezenlijken door met leerlingen te praten over de aanpak en niet alleen over de inhoud. De docent kan dat bereiken door zelf hardop denkend een aanpak te demonstreren en met de klas een gesprek te voeren over de stappen die hij zojuist gezet heeft om een bepaalde leertaak uit te voeren. Een methode 'voor gevorderden' is leerlingen hun eigen aanpak te laten opschrijven, een andere leerling met die aanpak aan de slag te laten gaan, dit proces te laten observeren door de eerste leerling die vervolgens zijn aanpak herschrijft op grond van hoe hij de andere leerling bezig ziet met zijn 'werk'. Deze methodiek biedt een bijzonder krachtige leeromgeving.

**Het schoolboek in de tweede fase**

Het actief en zelfstandig leren stelt hoge eisen aan de leermiddelen. Leerlingen zullen vaker zelfstandig en minder afhankelijk van de docent met zinvolle studietaken aan de slag moeten. De belangrijkste eis die aan het nieuwe studieboek gesteld wordt is dat het boek de leerling in staat stelt zelfstandig de stof te verwerven, te verwerken en toe te passen in zinvolle opdrachten, onderzoek en/of practica.

***De uitgevers en de schoolboekenschrijvers zijn deze boeken nu aan***



*het maken. Zij maken een inschatting van wat de gewone docent zal verwachten van de schoolboeken in de tweede fase en op grond hiervan maken zij strategische keuzes. Over die keuzes wordt tot op heden heel geheimzinnig gedaan. Maar pratend met schoolboekenschrijvers wordt duidelijk dat zij er zeker van uit zullen gaan dat docenten in de eerste plaats kijken naar de inhoud: bereidt het schoolboek goed voor op het eindexamen? Wordt de stof helder uiteengezet? In de tweede plaats zullen docenten zich afvragen of leerlingen met de methode zelfstandig aan de slag kunnen. Kan de leerling de basisstof in afwezigheid van de docent doorwerken? In de derde plaats zullen docenten -nog steeds naar verwachting van de schoolboekenschrijvers- onderzoeken hoe het boek omgaat met belangrijke innovaties op het vakgebied. Zo zullen wiskundeleraars zich afvragen in hoeverre het boek het gebruik van de grafische rekenmachine in de stof en in de opgaven integreert: kan je er omheen of moet je er echt aan geloven? Hoe doet het boek dat? Naar verwachting zullen docenten pas in de laatste plaats kijken naar zaken als het onderwijzen van vaardigheden: pas als docenten ervaren dat algemene vaardigheden worden afgedwongen op het centraal- en op het schoolexamen zullen ze zoeken naar een boek dat die vaardigheden opbouwt.*

In het kader van het zelfstandig of zelfs zelfverantwoordelijk leren tonen sommige docenten zich een voorstander van schoolboeken die bestaan uit een deel met 'platte' teksten en een werkdeel met opdrachten. Platte tekst-en, omdat dat leerlingen dwingt actief deze teksten te bestuderen en hier-op zelf allerlei leerfuncties toe te passen: hoofd- en bijzaken onderscheiden, relateren, structureren, concretiseren, toepassen, kritisch verwerken. In het werkdeel staan verwerkingsopdrachten en toepassingsmogelijkheden, zoals bijvoorbeeld onderzoeksthema's. De opdrachten moeten wel een opbouw in vaardigheden en in moeilijkheidsgraad laten zien.

Hoewel een keuze voor dit type schoolboek wellicht theoretisch verantwoord is, is deze volstrekt onrealistisch. Docenten en leerlingen zijn in de basisvorming zozeer gewend geraakt aan duidelijk gestructureerde schoolboeken dat je in de tweede fase niet plotseling met louter platte teksten kan aankomen. Niemand zou het kopen (zie ook Nijhof, 1995). Een dergelijk schoolboek zal ook niet op de markt komen omdat het volstrekt niet voldoet aan de eisen die docenten volgens de schoolboekenschrijvers aan schoolboeken

stellen: docenten zijn helemaal niet zo voor-uitstrevend en zullen geneigd zijn tot niet-idealistische keuzes.

Een zekere voorstructurering -van het boek zelf en van de leerstof- zal dus geboden zijn. Maar dit laat onverlet dat het schoolboek niet in hoge mate de leerfuncties mag overnemen: het moet leerlingen juist activeren om *zelf* die leerfuncties te vervullen. Daarbij zal het leerlingen ook moeten ondersteunen in het *aanleren* van de *vaardigheden* die hiervoor nodig zijn: de hoeveelheid leerhulp moet gaandeweg verminderen; en naast inhoud moet er ook aandacht voor aanpak zijn. Dat houdt in dat de opgaven niet voornamelijk gericht zijn op het oplossen van 'kleine' problemen, maar dat leerlingen de problemen zelf moeten analyseren en op grond hiervan bewust werken aan een aanpak voor een oplossing.

Het begrip 'aanpak' is ook belangrijk in de procesdocumentatie die leerlingen als onderdeel van het schoolexamen moeten inleveren. Zowel de praktische opdrachten als het profielwerkstuk vragen om een verantwoording van keuzes en om een beschrijving van de wordingsgeschiedenis van het hele werkstuk. Dit gebeurt met het oogmerk de authenticiteit van het werkstuk te garanderen, maar ook om goede begeleiding mogelijk te maken. Dit noemt het Proces Management V.O. de procesdocumentatie. Leerlingen moeten onder andere een logboek bijhouden en daarin een verslag maken van hun leerproces. Dan gaat het om een inhoudelijke en om een tijdsplanning. De procesdocumentatie wordt dus gelijk met het werkstuk geschreven, terwijl ook achteraf evaluatief en reflectief commentaar in de procesdocumentatie moet worden opgenomen.

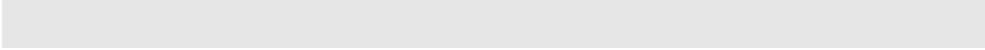
Het schoolboek kan een belangrijke rol spelen in het aanleren van de vaardigheden die nodig zijn om de praktische opdrachten, het profielwerkstuk en niet te vergeten het literatuuressay te voltooien. Het schoolboek verschaft voorbeeldopdrachten, en bereidt deze voor door een opbouw in benodigde vaardigheden te bieden en door voldoende oefening met die vaardigheden in te bouwen. Oefening in probleemoplossen, (experimenteel) onderzoeken, ontwerpen en beslissen.

Voor docenten en secties is het dus zaak bij de keuze van een nieuwe bovenbouwmethode goed te letten op de geschiktheid voor onderwijs in 'zelf-standig leren'. Een sterk voorgestructureerde methode, waarbij

de leerlingen zich als het ware niet bezig hoeven te houden met aanpak, neemt hun veel leerfuncties uit handen. Het gevolg kan zijn dat er misschien wel zelf-standig wordt gewerkt, maar dat er helaas weinig zelfstandig wordt geleerd. Bij een methode die de leerstof minder sterk voorstructureert ligt een sterkere nadruk op het bewust kiezen en het verwerven van een leer-aanpak. Zo'n methode vraagt van leerling en van docent de knop om te zetten van 'doen' naar 'leren doen' - en heeft daardoor veel te bieden aan wie van het studiehuis meer wil maken dan een werkplaats.

### Checklist

- Het schoolboek bevat alle informatie en vaardigheden die nodig zijn voor een goede voorbereiding op het eindexamen: het centraal examen en het schoolexamen;
- het schoolboek bevat de informatie die de leerling nodig heeft om zelf-standig met verwerkingsopdrachten aan de slag te gaan;
- het schoolboek bevat opdrachten die leerlingen aanzetten tot verwerking en toepassing van de stof: hoofd- en bijzaken onderscheiden, structuur aanbrengen in de leerstof, verbanden zoeken met voorafgaande stof, met het dagelijkse leven binnen de stof;
- het schoolboek kauwt de antwoorden op dergelijke opdrachten niet voor: het activeert juist de leerlingen zelf de antwoorden te zoeken;
- evenmin verschaft het schoolboek onnodige leerhulp;
- het schoolboek bevat verwerkingsopdrachten die leerlingen aanzetten tot kritische toepassing van de stof;
- het schoolboek vraagt van leerlingen de leerstof en de wijze van presentatie ervan kritisch te benaderen;
- het schoolboek besteedt ruime aandacht aan de ontwikkeling van leer-vaardigheden, zowel de cognitieve als de meta-cognitieve, zoals oriënteren, plannen, zelfcorrectie en reflectie;
- het schoolboek bevat ook samenwerkingsopdrachten en besteedt aandacht aan de ontwikkeling van samenwerkingsvaardigheden;
- de opdrachten in het schoolboek zijn zinvol, betekenisvol, helder geformuleerd en gebaseerd op eerder aangeleerde vaardigheden;
- het schoolboek bevat een opbouw in vaardigheden die nodig zijn om de onderdelen 'praktische opdrachten' en 'profielwerkstuk' van het school-examen te oefenen;
- het schoolboek schenkt expliciet aandacht aan procesdocumentatie;
- in het boek wordt aandacht besteed aan het leren omgaan met

- 
- diverse informatiebronnen, on-line, cd-rom, en dergelijke;
  - het schoolboek houdt er rekening mee dat scholen met werkstudiewijzers werken door een zekere modulaire opbouw; het schoolboek bevat zelf geen werk-/studiewijzers;
  - de methode bevat naast het schoolboek ook:
    - een docentenhandleiding;
    - een werkboek met verwerkingsopdrachten, en eventueel uitwerkingen;
    - leerlinghandleidingen met aandacht voor inhoudsdoelen en leerdoelen;
    - informatie op cd-rom;
    - software op diskette;
    - video/audiobanden.

### 3 SCHOOLBOEKEN OF EEN VERZAMELING STUDIETAKEN?

*Paul Kirschner*  
*Onderwijstechnologisch expertisecentrum (Otec)*  
*Open Universiteit*

Studietaken kunnen uitstekend gebruikt worden bij de vormgeving en in-richting van het onderwijs in het studiehuis. Door gericht gebruik te maken van studietaken hebben verzorgers van het onderwijs (docenten, scholen, uitgevers, en dergelijke) de mogelijkheid om de inhoud, aanpak, sturing en structuur van het leerproces van de leerling zó vorm te geven en te va-riëren dat de leerling leert zelfstandig te werken (alleen of samen), zelf-standig te leren en zelfverantwoordelijk te leren. Zo bekeken, zou een schoolboek of studiemethode voor de tweede fase van het voortgezet on-derwijs kunnen bestaan uit een verzameling weldoordachte en goed geor-dende studietaken.

De Open Universiteit werkt al jaren met gestructureerd opgebouwde stu-dietaken om zelfstandig en zelfverantwoordelijk leren van haar studenten te stimuleren, aan te leren en te doen toepassen. Haar aanpak is gericht op het zodanig inrichten van het onderwijs dat de student, gegeven de be-schikbare tijd, in staat is zelfstandig via een proces van beheersingsleren de beoogde studieresultaten te behalen. Leidraad hiervoor is dat het bij de inrichting van het onderwijs in eerste instantie gaat om een goede onder-steuning en organisatie van het studie-/leerproces en niet om de structure-ring van de leerstof en de vormgeving van de kennisoverdracht. Het leren (het studeren) staat centraal en niet het doceren. Dit houdt logischerwijs in dat de inhoud en de aanpak zo georganiseerd worden dat leerlingen (stu-denten) een aantal leerstappen kunnen doorlopen waardoor het onderwijs tot meer effectief, efficiënt en bevredigend leren leidt.

#### 1 Leerstappen

Bij het ontwerpen en ontwikkelen van meer leerlinggericht onderwijs moet niet in eerste instantie uitgegaan worden van de hoofdstukindeling van een boek of het aantal mogelijke lessen c.q. lessen. Beter is het uit te gaan van de *leerstappen die de leerling achtereenvolgens moet zetten* om de vereiste/gewenste kennis, inzicht en vaardigheden te verwerven. Daarop

moet de ondersteuning (lessen, werkgroepen, training, practica, et cetera) worden afgestemd. Een aantal leerstappen vormen samen een studietaak; een aantal studietaken vormen samen een leerplan. Om leerstappen te kunnen aanwijzen worden er zowel per vak als per leergebied (profiel) einddoelen geformuleerd. In eerste instantie wordt alleen rekening gehouden met einddoelen op het niveau van één vak; maar op de duur is ook een inhoudelijke discussie op sectie- en profielniveau noodzakelijk.

### *1.1 Kenmerken van studietaken*

**De studietaak is een afgebakend geheel, waarin aan alle effectieve factoren van het (beheersings)leren en de beschikbare onderwijsvoorzieningen de juiste plaats en functie gegeven kunnen worden.** Door het uitvoeren van een studietaak heeft de leerling een leerstap gezet (beheerst een deel van de leerstof). Een reeks studietaken vormt zo een semester van het onderwijs. Het onderwijs wordt pas echt concreet als bepaald is wat precies een studietaak is of moet zijn. Waarin verschilt, bijvoorbeeld, een studietaak van een 'simpele vraag of opdracht'? Hier volgt een opsomming van tien kenmerken die een concreet antwoord kunnen geven op deze vraag.

#### **Een studietaak heeft:**

- een concrete doelstelling en een taakomschrijving;
- een product, dat tot stand komt vanuit een duidelijke norm en duidelijke criteria met betrekking tot kwaliteit en kwantiteit;
- een intellectueel uitdagend karakter;
- een omvang in punten/zwaarte die ten minste gelijk is aan een overhoring;
- betrekking op meer dan één studieactiviteit;
- een (mogelijke) onderverdeling in subtaken met een didactisch verantwoorde taakstructuur;
- praktisch uitvoerbare studieaanwijzingen en adviezen voor aanpak en uitvoering;
- aanwijzingen voor het vinden en gebruiken van informatiebronnen;
- een logisch of didactisch verantwoorde relatie met de andere studietaken in de cursus;
- praktische informatie over het inleveren van de taak.

### *1.2 Het gebruik van studietaken*

Het gebruik van taken vormt de basis van een onderwijsmodel dat

ontwikkeld en toegepast kan worden voor (bijna) alle vakken op school. De vormgeving van studietaken hangt echter sterk samen met de inhoud van de verschillende vakken alsmede de soort, aard en omvang ervan.

Als een school expliciet kiest voor het gebruik van studietaken dan levert dat een aantal voordelen op. Ten eerste leidt het tot een *explicitering* van onderwijs waardoor het curriculum *doorzichtig* wordt. Dit geldt niet alleen voor de andere docenten binnen de eigen vaksectie, maar ook voor docenten van andere vakken, voor de directie en voor de ouders/verzorgers en vooral voor de leerlingen. Daarnaast maakt het gebruik van studietaken het onderwijs meer *beheersbaar* en *efficiënt*. Dit is namelijk het gevolg van het feit dat een studietaak bestaat uit een verlangd product, een duidelijke norm en duidelijke criteria met betrekking tot kwaliteit en kwantiteit van het product. In toenemende mate wordt gekeken naar het onderwijs als product van de school. Een derde voordeel van het gebruik van studietaken is dat studietaken het onderwijs *minder afhankelijk* maken van een specifieke docent. De taken die de leerlingen moeten uitvoeren zijn gedefinieerd; bij uitval van een specifieke docent gaat het leren gewoon door. Ten vierde betekent het gebruik van studietaken een eerste (of volgende) stap weg van de *lesuurbenadering* die zo dominant is in het huidige onderwijs (tot en met de bepaling van de taakbelasting van de docenten) en een stap dichterbij een *studielastbenadering*. Als al die potentiële voordelen goed worden benut, kan het gebruik van studietaken zelfs een *label* worden waarmee de school zich kan profileren.

Het organiseren van het onderwijsaanbod in studietaken heeft consequenties voor alle aspecten die met het aanbod te maken hebben: docenten, studieboeken, lokalen, tentamens enzovoorts. Docenten spelen een cruciale rol bij contactonderwijs; het gebruik van studietaken verandert daar niets aan. Zij bepalen als van tevoren, binnen de randvoorwaarden die de overheid aan de school stelt, de wijze waarop het onderwijs gestalte krijgt.

Aangrijpingspunt voor het onderwijs is het *takenboek*, waarin de leerstofordening en de didactische sturing van het onderwijs is opgenomen. Hoe dit takenboek vorm gegeven kan worden, is verderop beschreven. Het kader voor een takenboek verschilt niet alleen van vak tot vak maar ook van niveau tot niveau. Duidelijk is dat een leerling steeds meer zelfstandig moet studeren, afhankelijk van de fase van de studie. Paragraaf twee geeft daar meer informatie over en geeft bovendien aan hoe verschillende takenboeken vorm gegeven kunnen worden.

### 1.3 Concrete uitwerking

Bij het ontwikkelen van studietaken kunnen de volgende stappen worden gezet:

- 1 ga uit van de *bestaande onderwijsinhouden*;
- 2 ga na wat de organisatorische randvoorwaarden voor de docent en de leerling zijn;
- 3 deel de leerstof *niet* in naar doceerhandelingen zoals hoofdstukken in het boek of colleges maar in *leerstappen* die de leerling achtereenvolgens moet zetten en beheersen;
- 4 ga bij het indelen in leerstappen uit van het *einddoel* van het semester of het leerjaar (het vak);
- 5 zet elke leerstap om in een *studietaak*;
- 6 geef dan pas aan op welke wijze het doceren plaatsvindt door *verdeling van taken* over het semester met bijbehorende docentactiviteiten.

Let wel: dit betekent dus niet dat het lesgeven als zodanig vervalst, maar dat de hoeveelheid vermindert en dat het karakter ervan verandert.

De aaneengeschakelde taken worden geëxpliciteerd en in de juiste volgorde gezet. Ze vormen zo het takenboek. Zo opgevat is het takenboek de *fy-sieke verschijningsvorm* van een deel van het onderwijs.

Voor de leerling is het takenboek de leidraad voor de studie. Als elke leerstap geëxpliciteerd is en de voorwaarden voor het beheersen van die stap zijn geschapen, is het in principe mogelijk zelfstandig te werken. Of deze vorm van zelfwerkzaamheid nagestreefd wordt hangt af van de aard van het vak. Er zijn vakken of onderdelen die zonder (fysieke) docent of medeleerlingen bestudeerd kunnen worden en er zijn leerlingen die dat ook kunnen. Maar hoewel de leerling alleen werkt, hoeft er geen sprake te zijn van echt zelfstandig studeren of leren. De leerling wordt immers volledig aangestuurd door de docent via het takenboek. Maar bij veel vakken is meer vereist dan alleen zelfstandig kunnen werken. Dan dienen ook takenboeken anders opgezet. Er is dan sprake van een andere structurering.

### 1.4 Het takenboek voor de leerlingen

Voor de leerling is het takenboek het meest tastbare onderdeel van het onderwijs. Om de leerling houvast te geven is het nodig consistentie in inhoud en aanpak van het takenboek aan te brengen. Een doordacht takenboek maakt dan ook optimaal gebruik van de *onderwijsomgeving* en zoekt naar een optimale *onderwijsvormgeving*. Deze twee tezamen zijn van grote invloed op de *leerresultaten*.



Van direct belang voor en invloed op het leren zijn:

- bekrachtigen van gewenst leergedrag;
- correctieve terugkoppeling op tussentijdse leerresultaten;
- duidelijke eisen wat betreft leerprestaties (soort prestatie en criterium);
- studieopdrachten;
- aanwijzingen voor het leren;
- gelegenheid voor verwerking en integratie van de leerstof;
- intellectuele uitdaging.

Factoren die op termijn hun invloed uitoefenen, vooral via motivatieversterking en verbetering van de studievaardigheid, zijn:

- beroep op eigen verantwoordelijkheid en zelfstandigheid
- vrijheid voor eigen keuzen en beslissingen
- een ondersteunend klimaat (onder andere goede voorzieningen)
- begeleiding (mentoraat)
- op de persoon gerichte, aangepaste instructie
- coöperatief leren
- studievaardigheidstraining, geïntegreerd in de cursus (bijvoorbeeld lees- en schrijfvaardigheid).

Het uiteindelijke oordeel van de leerling over het onderwijs heeft echter ook sterk te maken met onderwijshoudens. Wanneer de onderwijshoudens niets anders is dan een van buiten te leren lijst, zal een goede aansturing dat ook zichtbaar maken. De leerling die dit signaleert, zal eerder een andere inhoud dan een betere aansturing wensen.

### *1.5 Het takenboek voor de docenten*

Voor de docent is het takenboek een verantwoording van het onderwijs naar de leerling en de vaksectie/directie en een hulp bij de doceerpraktijk. Het doceren is door het takenboek beter overdraagbaar naar collega's in geval van ziekte. Daarnaast betekent het ontwikkelen van een takenboek voor de docent automatisch reflectie op het onderwijs en dus een mogelijkheid tot verbetering. De neiging tot verbetering valt ook te verklaren door het fenomeen 'onderwijs in een glazen huis' dat door de takenboeken bewerkstelligd wordt. Het onderwijs wordt voor iedereen doorzichtig!

Goede takenboeken laten zien welke organisatorische randvoorwaarden noodzakelijk zijn om de studietaken te kunnen uitvoeren. Welke ruimten zijn nodig voor welke activiteiten? Aan welke hulpmiddelen is behoefte? Wat is de studielast per week? Een goed takenboek is tevens een leidraad voor

tentaminering en certificering. Het is duidelijk dat het opstellen van een takenboek een voortdurend zoeken is naar compromissen met de on-derwijsorganisatie.

Omdat takenboeken het onderwijs 'zichtbaar' maken, laten zij zowel de do-cent als de leerlingen en collega's duidelijk zien wat de overlapping is in en tussen verschillende vakken, maar ook wat de lacunes zijn in het program-ma. Het wordt zichtbaar aan welke vaardigheden er gewerkt wordt, of leer-lingen echt de gelegenheid krijgen zich te bekwamen in spreken, schrijven, denken, onderzoeken enzovoorts. Men kan zien of denkactiviteiten uit-gelokt worden of niet. Op deze wijze kunnen takenboeken functioneren als concreet aangrijpingspunt voor het optimaliseren van het curriculum, maar tegelijk - door het zichtbaar maken van dit alles - kunnen takenboeken daardoor meteen ook een bedreiging vormen (of in ieder geval als zodanig ervaren worden) voor de docent en de instelling.

## **2 Van zelfstandig werken naar zelfstandig leren**

In een tweetal eerder verschenen bijdragen aan deze reeks is uitgebreid aandacht besteed aan de rol en programmering van taken c.q. opdrachten voor het bereiken van zelfverantwoordelijk leren. Simons & Zuylen legde in het vierde nummer van deze reeks (*Van zelfstandig werken naar zelfver-antwoordelijk leren*, oktober 1995) uit hoe verschillende soorten opdrach-ten een beroep kunnen doen op verschillende kennis en vaardigheden als-mede op verschillende metacognitieve kennis en vaardigheden van leerlin-gen zelfverantwoordelijk leren te bereiken. Hier lag vooral de nadruk op de *inhoud* van het onderwijs. Zuylen & Wijnen werkten deze ideeën verder uit in het twaalfde nummer (*Programmering van zelfwerkzaamheid in het voortgezet onderwijs*, november 1996) door een aanzet te geven voor het programmeren van zelfwerkzaamheid van de leerlingen waarbij de nadruk op de *vorm* van het onderwijs werd gelegd. In de resterende pagina's van deze bijdrage vindt de lezer een poging tot het combineren van inhoud en vorm door gebruik te maken van studietaken.

Zoals blijkt uit paragraaf 1 is het gebruik van taken in de vorm van taken-boeken een instrument dat van belang is voor de onderwijsorganisatie, de docenten en de leerlingen. Voor *leerlingen* is het een instrument om het onderwijs, en de eisen die het onderwijs aan hen stelt, zichtbaar en han-teerbaar te krijgen. Voor de *onderwijsorganisatie* is het een instrument om (de inhoud en aanpak van) de verschillende elementen van het onderwijs-programma zichtbaar en bespreekbaar te krijgen en uiteindelijk goed op elkaar af te stemmen. Hierdoor wordt de

kwaliteit, de efficiëntie en de effectiviteit van het onderwijs bevordert. Voor *docenten* is het een instrument om de inhoud en doelen van het onderwijs voor hen zelf en voor collega's in verwante vakken expliciet te maken om zodoende te komen tot een betere samenwerking. Zo kan het gebruik van taken in het onderwijs een belangrijk kenmerk zijn van een school.

De structurering in onderwijs gebaseerd op taken vindt plaats op drie niveaus. Op *macroniveau* wordt de opzet van *het leerplan als geheel* uiteen-gezet. Deze structurering verschilt nauwelijks van wat de goede docent doet in een eerste lesuur van het jaar maar het staat nu zwart op wit. Op *mesoniveau* komt een aantal van de elementen van het macroniveau weer aan de orde maar op een hoger niveau van specificiteit c.q. dieper niveau van uitwerking, namelijk op *periodeniveau*. Op *microniveau* gebeurt weer hetzelfde maar nu op *lesniveau*.

In een *onderbouwklas* wordt het leerplan maximaal gestructureerd en de leerling maximaal gestuurd door de takenboeken. In deze klassen zijn de studietaken vooral op lesniveau, met een klein aantal op periodeniveau. In een *bovenbouwklas* zou de explicitering/structurering op lesniveau deels kunnen vervallen en zou men kunnen volstaan met structurering op meso- en macroniveau. Niemand belet het stellen van vragen op lesniveau, maar hier wordt niet naar gestreefd.

In een *eindexamenklas* zou de explicitering/structurering in het takenboek vooral op leerplanniveau plaatsvinden. Op zo'n manier wordt de voorstructurering van de cursus in een takenboek steeds minder en wordt stapsgewijs het zelfverantwoordelijk leren gestimuleerd, en het vermogen daartoe hopelijk ook vergroot.

## 2.1 Opbouw van takenboeken voor verschillende niveaus

Voorbeelden van de opbouw van takenboeken op de drie niveaus.

### 2.1.1 Opbouw voor een onderbouwklas

Uitgangspunt is een takenboek beginnend met een introductie op het semester of leerjaar (voor de rest 'cursus' genoemd) en gevolgd door  $n$  blokken. Daarna zou elk blok onderverdeeld kunnen worden in lessen.

Introductie op de cursus

- Inhoudelijke introductie
- Leerdoelen voor de cursus
- Beschrijving van het leermateriaal
- Studeeraanwijzingen voor de cursus als geheel
- Specifieke studietips voor de cursus

- Informatie over de wijze van tentaminering/afsluiting van de cursus (denk hierbij aan: tussentoetsen/overhoringen, opdrachten, eindtoetsen/tentamens, berekening van eindcijfer, hertentamineringmogelijkheden)

Blokken 1 t/m *n*

Per blok

- Introductie op het blok
- Leerdoelen per blok
- Evaluatietaak

Per les:

- Introductie op de les
- Leerdoelen per les
- Verplicht leesmateriaal per les
- Leertaak/-taken vooraf als 'organizer' c.q. activeerder voor het lezen van het verplichte materiaal
- Leertaak/-taken achteraf als oefenmogelijkheid voor wat er in het materiaal c.q. de les is behandeld
- Leeraanwijzingen voor de les
- Terugkoppeling op de opdrachten (waar mogelijk)?

### 2.1.2 *Opbouw voor een bovenbouwklas*

De inhoud/aanpak van de verschillende delen van het takenboek voor een bovenbouwklas zouden uit de volgende didactische elementen kunnen bestaan:

Introductie op de cursus, opgebouwd uit:

- Inhoudelijke introductie op de cursus: Deze kan beschrijvend, probleemstellend, anekdotisch, . . . zijn
- Leerdoelen c.q. eindtermen voor de cursus (lieft gesteld op een manier dat de leerlingen in staat zijn om na te gaan of zij de doelen/eindtermen hebben bereikt/ beheersen aan het einde van de cursus). Deze zijn vaak in de vorm van:
  - zelf . . . te schrijven
  - aan de hand van . . . een . . . aan te passen
- Beschrijving van het overige leermateriaal (tekstboeken, eventuele syllabi, belangrijke handboeken c.q. naslagwerken (eventueel in de bibliotheek), enzovoorts)
- Studeeraanwijzingen voor de cursus als geheel
- Specifieke studietips voor de cursus

- Informatie over de wijze van tentaminering/afsluiting van de cursus (denk hierbij aan: tussentoetsen/overhoringen, opdrachten, eindtoetsen/tentamens, berekening van eindcijfer, hertentamineringmogelijkheden)

Blokken 1 t/m  $n$ : Per blok of deel daarvan

- Introductie op het blok
- Leerdoelen per blok
- Studeeraanwijzingen
- Verplichte leesmateriaal
- Eventueel extra (niet in tekstboek aanwezige) studietaak/-taken vooraf als 'organizer' c.q. activeerder voor het voorbereiden van de lessen
- Eventueel extra studietaak/-taken achteraf als oefenmogelijkheid voor wat er in het materiaal c.q. de les is behandeld
- Evaluatietaak (denk hier aan de taken die als bonuspunten kunnen gelden voor deelname aan de tentamens c.q. voor het verkrijgen van een eindcijfer)
- Eventueel terugkoppeling op de opdrachten (waar mogelijk)?
- Extra lees-, leer- en/of oefenmateriaal

### 2.1.3 Opbouw voor een eindexamenklas

De inhoud/aanpak van de verschillende delen van het takenboek voor een eindexamenklas zou uit de volgende didactische elementen kunnen bestaan:

Introductie op de cursus, opgebouwd uit:

- Inhoudelijke introductie op de cursus: Deze kan beschrijvend, probleemstellend, anekdotisch, . . . zijn
- Leerdoelen c.q. eindtermen voor de cursus (lieft gesteld op een manier dat leerlingen in staat zijn om na te gaan of zij de doelen/eindtermen hebben bereikt/beheersen aan het einde van de cursus). Deze zijn vaak in de vorm van: 'Aan het einde van de cursus bent u in staat om':
  - zelf . . . te schrijven
  - aan de hand van . . . een . . . aan te passen
- Beschrijving van het overige leermateriaal (tekstboeken, eventuele syl-labi, belangrijke handboeken c.q. naslagwerken (eventueel in de bibliotheek), enzovoorts)
- Studeeraanwijzingen voor de cursus als geheel
- Specifieke studietips voor de cursus
- Cursusbreed c.q. blokoverstijgende studietaken
- Evaluatietaak/-taken (denk hier aan de taken die als bonuspunten



kun-nen gelden voor deelname aan de tentamens c.q. voor het verkrijgen van een eindcijfer)

- Eventueel terugkoppeling op de opdrachten (waar mogelijk)?
- Extra lees-, leer- en/of oefenmateriaal
- Informatie over de wijze van tentaminering / afsluiting van de cursus (denk hierbij aan: tussentoetsen/overhoringen, opdrachten, eindtoetsen/tentamens, berekening van eindcijfer, hertentamineringmogelijkheden)

### **Tot slot**

In dit hoofdstuk is getracht een kader en werkwijze aan te reiken waarin studietaken een rol kunnen vervullen bij het verwerven van de nodige kennis en vaardigheden voor zelfstandig werken, zelfstandig samenwerken, zelfstandig leren en zelfverantwoordelijk leren bij leerlingen in het vo. Door gebruik te maken van studietaken die goed naar inhoud geconstrueerd zijn en goed naar vorm geprogrammeerd zijn kan het onderwijs van vandaag getransformeerd worden naar studeren voor morgen.

Lezers die willen weten hoe je studietaken ontwerpt, kunnen contact opnemen met de auteur<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Postadres van de auteur: Open Universiteit, Onderwijstechnisch expertisecentrum, Dr. P. Kirschner, postbus 2960, 6401 DL Heerlen. E-mail: Paul.Kirschner@OUH.NL  
Tel. 045-5762361

## Referenties

Schellekens, H. (1991). **Gespreksnotitie StudentGerichtOnderwijs**. Tilburg: Katholieke Universiteit Brabant, p.22

Simons, P.R.J., & Zuylen, J.G.G. (1995). Van zelfstandig werken naar zelfverantwoordelijk leren. **Studiehuisreeks** 4, 7-20. Tilburg: MesoConsult.

Zuylen, J. & Wijnen, W. (1996). Programmering van zelfwerkzaamheid in het voortgezet onderwijs. **Studiehuisreeks** 12, 24-38. Tilburg: MesoConsult

## 4 LEERSTOFLIJNEN IN HET STUDIEHUIS EN CONSEQUENTIES VOOR HET SCHOOLBOEK

*Ton Mooij  
ITS*

*met medewerking van:  
Els Strang, Ans Veltman, Frank Vervoort*

### 1 Inleiding

In het netwerk 'Onderwijsontwikkeling en begaafdheidsverschillen in leer-stoflijnen' werken docenten en schoolleidingen uit twaalf scholen voor voortgezet onderwijs aan de realisatie van onderwijs dat recht doet aan de verschillen tussen leerlingen. Het gaat vooral om leerpsychologische en di-dactisch-pedagogische verschillen, die dagelijks voor elke docent zichtbaar kunnen zijn. Met deze verschillen dient bij het aanbieden van leerstof, maar ook bij de bepaling van de inhoud van de leerstof rekening te worden gehouden. Ook schoolorganisatorische consequenties doen zich voor. Als met leerlingverschillen te weinig rekening wordt gehouden, leidt dit tot leerproblemen en tot motivationele en sociale problemen. Dit gebeurt zowel bij de minderbegaafde als bij de meer- of hoogbegaafde leerlingen, in elke klas. Bij deze 'afwijkende leerlingen' kunnen de problemen zich geleidelijk aan gaan uiten in lastig en agressief gedrag of juist sociaal teruggetrokken gedrag, in verveling en demotivatie voor school, en ook in te geringe leerprestaties. Als je rekening wilt houden met verschillen tussen leerlingen, dan biedt het werken met leerstoflijnen het meeste perspectief.

Leerstoflijnen worden opgevat als ordeningen van leerstof die volgens verschillende criteria en relatief zelfstandig door leerlingen verwerkt kunnen worden. Essentieel in een leerstoflijn zijn ordeningen van (sub)begrippen conform de moeilijkheidsgraad van de leerstofinhoud, in combinatie met bijbehorende didactisch-organisatorisch verschillende werkvormen en taken, vorderingenregistratie, invoeging van proefwerken en verbindingen met andere leerstoflijnen, andere leerstof, of andere onderwijsrelevante activiteiten.

Het werken met een leerstoflijn vraagt zelfstandig werken (naar vermogen),



opname van zelf-instructieve en zelfontdekkende werkvormen, zelf-regulerende verwijzingen naar andere (onderdelen van) leerstoflijnen, het zo mogelijk zelf controleren van de juistheid van gemaakte opgaven, en zoveel mogelijk eigen verantwoordelijkheid van de leerlingen, ook wat betreft de registratie van vorderingen en het afhandelen van proefwerken.

In feite is de leerstof in een schoolboek ook een bepaalde leerstoflijn. De-zo 'gewone' leerstof kent veelal ook verbreding en verdieping, of herhaling. Deze leerstof kan bijvoorbeeld voor negentig procent of voor slechts twintig procent van de leerlingen in een klas didactisch juist zijn: dit hangt natuurlijk af van de beginsituatie-kenmerken en leersnelheden van de leerlingen in de betreffende klas. Als schoolboeken voor zoveel mogelijk leerlingen op maat moeten zijn, zou een schoolboek in het studiehuis opgebouwd moeten worden uit een verzameling leerstoflijnen.

## **2 Doel**

**Het doel van dit hoofdstuk is aan de hand van een voorbeeld voor het vak Nederlands te verhelderen wat we in het netwerk met leerstof doen om het juiste onderwijsaanbod en de juiste leerprocessen in het studiehuis te realiseren. Mogelijk worden de lezers geïnspireerd tot vergelijkbare aanpakken of tot medewerking hieraan binnen het netwerk. Met het hoofdstuk willen we leerkrachten handvatten geven bij het zelf nadenken over en het stapsgewijs, systematisch en op de juiste koers veranderen van het onderwijsaanbod in de eigen school. Dit in samenwerking met collega's en de leerlingen. Duidelijk zal worden dat het 'schoolboek' in een studiehuis een geheel andere aard en functie zal krijgen.**

## **3 Uitwerking**

**In het netwerk wordt aandacht besteed aan de meeste vakken. In deze bijdrage komt het vak Nederlands (leesdossier, schrijfvaardigheid) aan de orde. Er worden voorbeelden of onderdelen van leerstoflijnen gepresenteerd die zoveel mogelijk inzicht geven in inhoud van en werkwijzen met leerstoflijnen in de praktijk. In een volgende publicatie van het netwerk zal een meer complete 'tussenstand van zaken' gegeven worden dan in het kader van dit hoofdstuk mogelijk is (geplande verschijningsdatum: juni 1997).**

**Het eerste voorbeeld in dit hoofdstuk is een opzet van een leerstoflijn Nederlands betreffende het onderdeel 'leesdossier' voor de klassen 1-6. In het kader van de werkgroep Nederlands is het voorbeeld ontworpen door Ans Veltman. Aan de orde komen onder andere de**

ordering van relevante begrippen en leerstofinhouden in relatie tot onderwijstype en moeilijkheids-grad. Vervolgens wordt de uitwerking ten behoeve van de tweede fase nader geconcretiseerd, ook wat betreft het onderscheid tussen gewone en meer- of hoger begaafde en hoogbegaafde leerlingen. Tenslotte worden de besluiten die een sectie Nederlands zou kunnen nemen bij de ontwikkeling en invoering van het leesdossier op een rij gezet (zie paragraaf 4).

Els Strang en Frank Vervoort werken in het tweede voorbeeld het onderdeel 'schrijfvaardigheid' uit voor de tweede fase (paragraaf 5). Paragraaf 6 gaat in op enkele meer strategische conclusies in verband met de ontwikkeling en het functioneren van leerstoflijnen in 'het studiehuis'.

#### **4 Voorbeeld van een leerstoflijn 'leesdossier Nederlands'**

##### **4.1 Doel**

De eindtermen van het literatuuronderwijs Nederlands worden gespecificeerd naar de subdomeinen leesdossier, literatuurgeschiedenis en literaire begrippen. In dit verband kan als het doel van het literatuuronderwijs gezien worden dat de leerling tot een persoonlijke verhouding met de literatuur en de wereld daarachter komt. Daarom is het nodig dat de leerlingen leren op vele manieren te reflecteren op gelezen teksten. In dit bewustmakingsproces kan het leesdossier een belangrijke rol spelen. Het is het logboek van hun leesgeschiedenis en vormt een dankbaar uitgangspunt voor een gesprek over literatuur tussen leerling en docent.

Omdat hoger begaafden meer dan hun leeftijdgenoten in staat zijn te reflecteren op gelezen teksten, ligt hier een enorme uitdaging en prikkel om deze leerlingen op hun eigen niveau aan te spreken. De nadruk zal moeten liggen op verbreding en verdieping, niet op herhaling. Niet het aantal telt, maar het niveau van de gelezen werken.

##### **4.2 Eerste opzet leerstoflijn klassen 1 - 6**

**Basisvorming: (klassen 1-3).** Voorbereiden van het leesdossier door de volgende onderdelen te behandelen:

- jeugdliteratuur (lezen, voorlezen, dramatiseren)
- jeugdliteratuurmagazine (lezen, stillezen, opdrachten bij teksten)
- genres (sprookjes, fabels, humor, strips, avontuur, science fiction)
- bibliotheekbezoek

- schrijvers op school
- verfilming jeugdliteratuur
- starten leesdossier met nadruk op beleving van de lezer
- eenvoudige boekverslagen/boekbesprekingen

**Tweede Fase (4-5 havo).** Aanleggen van een leesdossier waarin:

- leesautobiografie en learner-report (leerlingen noteren wat ze hebben opgestoken van literatuur)
- boekverslagen (minimaal acht)
- recensies
- thematische opdrachten
- toneelbezoek en reflectie daarop
- verfilming van literatuur bekijken en verslaglegging daarvan
- poëzie-opdrachten, bescheiden versleer
- balansverslag

**Tweede Fase (4 vwo).** Aanleggen van een leesdossier (zie 4-havo):

- aanvullende onderzoeksopdrachten, zoals artikelen over literair- en cultuurhistorische onderwerpen, bijvoorbeeld uit het 'Fin de siècle' of het 'Interbellum'
- literatuurgeschiedenis in samenhang met te lezen historische werken

Oude teksten worden altijd klassikaal behandeld, nieuwere teksten worden individueel benaderd. Een thematische aanpak van oudere teksten verdient de voorkeur boven een chronologische benadering.

**Tweede Fase (5-6 vwo).** Afronden van het leesdossier, dat een combinatie dient te zijn van de volgende onderdelen:

- boekverslagen volgens de bekende methode (einde schooljaar vijf dienen plus minus tien titels te zijn gelezen, voor het examen 12 titels)
  - leesautobiografie
  - één of meer van de onderstaande opdrachten bij een titel van de lijst
- Een keuze hieruit biedt de hoger begaafde leerling mogelijkheden tot verdieping of uitbreiding van de leerstof, afhankelijk van de persoonlijke mogelijkheden en interesse. Opdrachten bij een titel van de lijst kunnen in dit verband zijn:
- 1 Schrijf een flaptekst voor de roman
  - 2 Schrijf een recensie voor de schoolkrant, waarin je aangeeft waarom het werk wel of niet geschikt is voor de lijst
  - 3 Schrijf een commentaar bij bijgevoegde positieve/negatieve recensie

4 Schrijf een beschouwend opstel naar aanleiding van een belangrijke uit-spraak van één van de personages uit het verhaal of de idee achter de 'boodschap' van het verhaal en gebruik voorbeelden uit de tekst

5 Lees een zakelijke informatieve tekst over het onderwerp van een roman. Vergelijk de beide teksten en schrijf een kort betoog over fictie en werkelijkheid.

6 Verwoord door de auteur niet verwoorde gedachten/motieven/gevoelens van een personage in een bepaalde passage en monteer die in de tekst

7 Beschrijf een niet belicht aspect in de tekst, zoals een tijdsprong waarin toch een belangrijke gebeurtenis of beslissing plaatsvindt

8 Bekijk een verfilming van een roman. Vergelijk de personages, de ruimte en de tijd. Schrijf een opstel over deze vergelijking

- poëzieproject (prosodie, met poëzie-opdrachten in projectvorm)
- balansverslag
- vervolgen van literatuurgeschiedenis
- toneelgeschiedenis, gekoppeld aan theaterbezoek

#### 4.3 Nadere uitwerking tweede fase leesdossier Nederlands

Het leesdossier tweede fase krijgt nader vorm in acht uitgangspunten, waarin tevens onderscheid gemaakt wordt naar een 'gewone' en een voor 'hoger begaafde' leerlingen geschikte concretisering.

1 De leerling moet een leesdossier samenstellen met daarin een leesautobiografie, een aantal boekverslagen, balansverslagen, recensies, opdrachten bij verfilmingen van boeken, toneelbewerkingen van boeken en reflecties op gelezen boeken.

2 De studielast voor literatuur is op de havo 140 uur in 2 jaar (70 per jaar) en op het vwo 168 uur in 3 jaar (56 per jaar). Hoger begaafden: de helft van het aantal uren, de overige uren te besteden aan verdiepingsstof van het leesdossier, dan wel andere disciplines van het vak Nederlands, of, indien niet noodzakelijk, andere vakken.

3 Zowel op de havo als op het vwo worden per jaar 4 uren besteed aan literaire begrippen.

4 Voor het lezen van de boeken blijft op de havo 56 uur over (28 per jaar), op het vwo 81 uur (27 per jaar). Hoger begaafden: de helft van het aantal uren. Overige uren te besteden naar keuze: meer boeken lezen, lees-lijst versneld afronden, vakoverschrijdend lezen.

5 Voor het schrijven van de opdrachten, leesverslagen en balans-

versla-gen blijft op de havo 80 uur over (40 per jaar), voor het vwo 87 uur (29 per jaar). Hoger begaafden: verdieping, verbreding, zelfde aantal uren.

- 6 In het examenjaar worden de drie subdomeinen uit het domein literatuur samenhangend getoetst in een schoolexamen middels een gesprek op basis van het leesdossier. Hoger begaafden, indien toegestaan: ver- vroegd tentamineren (zie punt 7).
- 7 Bepaalde onderdelen uit het leesdossier kunnen op enig moment voorafgaande aan dit schoolexamen reeds beoordeeld worden. Hoger begaafden: individueel tempo.
- 8 De werken uit de leeslijst zijn afkomstig uit het Nederlandse taalgebied (inclusief de Vlaamse, Surinaamse en de Antilliaanse literatuur). Er komt een landelijke advieslijst van 500 werken. Hoger begaafden: niveau bovengemiddeld, eventueel vakoverschrijdend.

#### 4.4 Het leesdossier in de praktijk

Het leesdossier bevat de volgende soort verslagen:

- 1 Een verslag *tekstbeleving*: een verslag met de persoonlijke reactie op het boek
- 2 Een verslag *tekstbestudering*, dat uiteenvalt in twee delen:
  - . een samenvatting
  - . een analyse en interpretatie
- 3 Een verslag *achtergrondinformatie*: gegevens over het boek en de schrijver die de leerling uit de achtergrondliteratuur verzamelt. Daarbij wordt gedacht aan bladen als *Diepzee*, *Bzzlletin*, *Literatuur*, *Bulkboek* en recensies en besprekingen in dag- en weekbladen, audio-visuele bronnen

(boekprogramma's, interviews met auteurs) en dergelijke.

Bij analyse en interpretatie moet de leerling verslag doen van het onderzoek naar verschillende onderdelen van het boek. De interpretatie is een verdieping van de leeservaring, waarbij concrete opdrachten gegeven kunnen worden. Er kan ook een vergelijking gemaakt worden van de eigen leeservaring met die van medeleerlingen of met die van docenten of professionele lezers. De leerling dient op vele manieren te reflecteren. Variatie in de verdiepingsopdrachten is daarvoor noodzakelijk. Ook hier is een kans om hoger begaafden iets te bieden. De evaluatie tenslotte houdt een eindoordeel in over het boek en een evaluatie van de eigen leeservaring en verdieping.

#### **4.5 Producten en beoordeling**

De inhoud van het leesdossier wordt beoordeeld door de docent en bestaat uit vijf afdelingen met 'producten'.

- 1 De leesautobiografie: een beschrijving van de ontwikkeling van de lezende leerling tot nu toe.**
- 2 Leesverslagen van boeken die de leerling voor de lijst gelezen heeft. Zo'n compleet leesverslag bestaat uit een samenvatting van de inhoud, een beknopte analyse en een leeservaringsverslag. Van de hoger be-gaafden worden uitvoeriger en diepgaander analyses verwacht.**
- 3 De uitwerkingen van opdrachten bij literaire teksten die door de docent zijn aangeboden. Hoger begaafden krijgen rijkere leerstof aangeboden.**
- 4 Een balansverslag: een beschrijving van wat de leerling in een bepaalde periode op het gebied van literatuur geleerd en gelezen heeft.**
- 5 Een bibliografie van gelezen en geraadpleegde literatuur: een lijst van literaire en secundaire werken. Hoger begaafden kunnen in dit opzicht geweldig uitgedaagd worden. Het is aan de docent om in te spelen op de talenten en de interesses van de betreffende leerlingen.**

#### **4.6 Vragen voor de sectie Nederlands**

Er zijn verschillende vragen die door de sectie als geheel beantwoord moeten worden bij ontwerp en gebruik van een leesdossier. Bijvoorbeeld:

- blijft het dossier op school of niet?
- wordt het een leesdossier per jaar, of doorlopend?
- welke eisen worden gesteld aan verzorging en hoeveelheid opdrachten?
- welke beoordelingsfactoren moeten worden gehanteerd?
- welke titels worden goedgekeurd voor de leeslijst en hoeveel per jaar?
- welke mogelijkheden worden gecreëerd om flexibel het examendossier af te sluiten?
- in hoeverre is samenwerking met de secties moderne vreemde talen mogelijk en gewenst?
- hoe moeten leerlingen leeservaringen gaan weergeven (aan de hand van de leesautobiografie, het learner-report of standaardvragen)?
- welke bronnen kunnen leerlingen aanboren bij hun zoektocht naar secundair materiaal?

- wat biedt de mediatheek, wat moet er komen en is er gelegenheid om buiten de school te zoeken?
- is de voorgestelde urenverdeling zinnig en in de praktijk haalbaar?

## 5 Schrijfvaardigheid Nederlands in de tweede fase

### 5.1 Doel en uitgangspunten

Als algemene doelstelling wordt geformuleerd dat de leerling op basis van verstrekte en/of verzamelde informatie over een bepaald onderwerp een tekst van redelijke omvang kan schrijven.

Wat betreft subdomeinen worden onderscheiden:

#### 1 Informatie verzamelen en verwerken:

- . relevante inhoudselementen ontwikkelen, kiezen en ordenen uit ver-strekte en/of verzamelde informatie;
- . gebruik maken van bronnen en gegevensbestanden.

#### 2 Informatie verstrekken:

- . informatie verwoorden in overeenstemming met doel, publiek, in een adequate stijl, met correct gebruik van regels van de spelling, inter-punctie en zinsbouw;
- . reviseren;
- . gebruik maken van systemen voor tekstverwerking.

Het schoolexamen schrijfvaardigheid bestaat uit een handelingsge-deelte (de samenstelling van een schrijfdossier) en een schriftelijk examen (een opdracht voor het schrijven van een gedocumenteerde tekst die aansluit op het schrijfdossier en waarvan tekstsoort, doel en publiek gegeven zijn).

De ontwerpers onderscheiden ook uitgangspunten en vragen wat betreft schrijfvaardigheid voor de sectie Nederlands (vergelijk paragraaf 4). De uitgangspunten zijn:

- 1 De leerling moet een schrijfdossier samenstellen met daarin een aantal geschreven teksten in concept en gereviseerd, met vermelding van op-dracht, verzamelde informatie en schrijfplan.
- 2 De beschikbare tijd voor schrijfvaardigheid is op de havo 80 uur in 2 jaar (circa 40 uur per jaar) en op het vwo 96 uur in 3 jaar (circa 32 uur per jaar).
- 3 Zowel op de havo als op het vwo worden per jaar vier uren - facultatief - besteed aan instructie en oefening van spelling en interpunctieregels.
- 4 Voor het schrijven van teksten in het schrijfdossier blijven er - facultatief - op de havo 36 en op het vwo 28 uur per jaar over.
- 5 In het examenjaar dient voor het examen schrijfvaardigheid een

- aantal uren gereserveerd te worden.
- 6 Alle genoemde eindtermen voor schrijfvaardigheid zijn in het schrijf-dossier aan de orde.
  - 7 Voor het schrijven van een op verzamelde informatie gebaseerde en gereviseerde tekst is hier uitgegaan van een gemiddelde van 7 uur studielast.
  - 8 Bij leesvaardigheid is - via zelfstandig studeren - aandacht besteed aan de theorie van:
    - . alineaverbanden (tekst 1 schrijfdossier);
    - . compositiepatronen (tekst 2 schrijfdossier);
    - . tekstsoorten, doel en publiek (tekst 3 schrijfdossier).
  - 9 Het onderwerp dient breed en actueel te zijn (biedt vakoverstijgende mogelijkheden).
  - 10 De leerling kan met tekstverwerkingsprogramma's werken.
  - 11 De beoordelingscriteria van het schrijfdossier en het schriftelijk school-examen staan van tevoren vast en worden vooraf aan de leerlingen bekend gemaakt.
  - 12 De beoordelingscriteria zijn :
    - . Is de tekst geschreven in overeenstemming met het gestelde doel?
    - . Is de tekst geschreven naar het aangeduide publiek?
    - . Is de tekst op basis van het commentaar gereviseerd?
    - . Is de tekst geschreven in de aangegeven tekstsoort?
    - . Is de tekst geschreven met een correct taalgebruik?
  - 13 Vooraf is, in overleg tussen leerling en docent, bepaald wanneer het schrijfdossier wordt afgesloten.

## 5.2 Omgaan met leerlingverschillen

Voor leerlingen die moeite hebben met het schrijven van zakelijke teksten (bijvoorbeeld leerlingen voor wie het Nederlands de tweede taal is en die het Nederlands onvoldoende machtig zijn of dyslectische leerlingen) kunnen de onderwerpen, artikelen en opdrachten op de persoon worden toe-gesneden. Zij dienen wel aan de minimale eisen te voldoen. Voor meer- en hoogbegaafde leerlingen biedt het schrijfdossier ongekeerde mogelijkheden door de keuze van onderwerpen en artikelen, door omvang en niveau van de te schrijven teksten, maar ook door vakoverstijgend bezig te zijn.

De ontwerpers werken in dit verband de volgorde van activiteiten van de leerling uit, die met name gebaseerd is op het maken van de juiste keuzen van onderwerp en inhoudelijk niveau. Dit steeds in overleg



tussen leerling en leerkracht, waarbij de leerkracht de doorslaggevende stem heeft. Aan-sluitend worden blokken met lessenreeksen schrijfvaardigheid ontwikkeld voor havo en vwo, tweede fase. Hiervan wordt één voorbeeld gegeven wat betreft havo 4.

### 5.3 Voorbeeld: blok 1 havo 4

**Blok 1** Twee opdrachten: ongeveer 7 klokuren studielast.

**Doel** Belangrijke inhoudselementen selecteren en ordenen plus informatie verwoorden van de belangrijkste gegevens uit het gebruikte fragment.

**Opdracht 1** Leerlingen bekijken een video over een hoofditem van het journaal. Tijdens het kijken maken ze aantekeningen. Daarna gaan ze een artikel schrijven over dat betreffende onderwerp met een duidelijke indeling: inleiding - kern - slot.

**Opdracht 2** Leerlingen brengen een artikel met foto uit de krant mee. Lengte artikel minimaal 600 woorden. Ze besteden aandacht aan:

- a het onderwerp - de hoofdgedachte - wat er op de foto te zien is en de functie van de foto voor het artikel;
- b de moeilijke woorden die in het artikel voorkomen en leggen een lijst aan van de desbetreffende woorden plus de gevonden betekenissen.

Vervolgens schrijven ze een opstel over hetzelfde onderwerp maar dan voor een beduidend jonger publiek (vergelijk het Journaal en het Jeugd-journaal). Lengte 400 woorden.

Op vergelijkbare wijzen worden lessenreeksen uitgewerkt voor havo 4-5 en vwo 4-6. Hierbij besteden de ontwerpers ook aandacht aan de specificaties van het schoolexamen schrijfvaardigheid.

## 6 Strategische conclusies: leerstoflijnen in het basis- en voortgezet onderwijs

Wat betreft het 'schoolboek': in de tweede fase wordt duidelijk dat bij functionerende leerstoflijnen het schoolboek niet meer zal zijn wat het was. Niet alleen leerlingen kunnen zelfstandiger en gedifferentieerder werken; ook docenten kunnen zich verantwoordelijker en creatiever opstellen. Leerlingverschillen maken inhoudelijk, didactisch en organisatorisch op natuurlijke wijze deel uit van de leer- en instructie-processen en vormen organisatorisch geen probleem meer. Leerlingverschillen kunnen bovendien constructief benut gaan

worden ter verrijking van de leerprocessen; zij zijn geen continue oorzaak meer van allerlei (zelf opgeroepen) problemen.

Constructief rekenen houden met leerlingverschillen begint echter al bij de aanvang van het basisonderwijs. Om deze reden zijn de sociale, cognitieve en emotionele beginkenmerken van 966 leerlingen in groep 1 van het basisonderwijs onderzocht (Mooij en Smeets, 1997). Bij deze juist vierjari-ge kinderen zijn de 'leerlingverschillen' al zeer groot. Deze beginkenmerken worden nu mede onderdeel gemaakt van verschillende soorten 'speel/ leerstoflijnen'. Hiermee wordt, vanaf het begin van de basisschool, de ontwikkeling van elk kind zo goed mogelijk ondersteund. In een aantal basisscholen vindt de ontwikkeling en uitbouw van dergelijke speel/leerstoflijnen gedurende de gehele basisschool plaats.

Via een koppeling van leerstoflijnen is de eindsituatie basisonderwijs gelijk aan de beginsituatie voortgezet onderwijs (de basisvorming). Voor veel leerlingen kan dit extra leertijd betekenen. In de huidige praktijk van het voortgezet onderwijs worden over de eerdere basisschoolperiode van een leerling wel gegevens verzameld, maar hiermee wordt veelal weinig gedaan. Althans veel minder dan in de dagelijkse praktijk van de didactische processen mogelijk en noodzakelijk is. Dit is jammer van de energie en levert later problemen op die voorkomen hadden kunnen worden.

Een beter gebruik van informatie uit de basisschool is de inpassing ervan in leerstoflijnen in het voortgezet onderwijs. Deze werkzaamheden vormen een deel van de arbeid in het netwerk. De ordening van de betreffende informatie heeft betrekking op:

- 1 *Nederlands als tweede taal (NT2-onderwijs);*
- 2 *Cognitieve kenmerken (taal, rekenen/wiskunde, leerstijl);*  
Veelal wordt hierbij weinig of niet direct aangesloten op de schoolboeken in het voortgezet onderwijs. *Toch zijn dergelijke gegevens slechts van belang voor zover zij werkelijk consequenties hebben in of voor het leerstofaanbod van een leerling in het voortgezet onderwijs.*

Vanwege zijn onderwijsrelevantie en psychometrische criteria (betrouwbaarheid, validiteit, representativiteit) lijkt de CITO-toets eind basisonderwijs het meest adequaat, maar dan slechts wanneer er informatie gegeven wordt over de drie onderdelen mét daarbinnen alle verschillende subonderdelen.

### 3 *Sociale kenmerken.*

Bijvoorbeeld lastig gedrag, brutaliteit, hyperactiviteit, te grote schuchterheid of bedeesdheid.

Er is vrijwel geen uitgewerkte praktijkaanpak voor het omgaan met dit soort informatie. Dit heeft tot gevolg dat er weinig mee gedaan wordt. In het netwerk wordt dit probleem opgepakt.

### 4 *Emotionele kenmerken.*

Bijvoorbeeld: faalangst, negatieve of traumatiserende ervaringen thuis of elders, emotionele labiliteit. Hiervoor geldt hetzelfde als onder so-ciale kenmerken.

In een studiehuis is verzameling van eigen informatie op elk van deze gebieden noodzakelijk. Dit is alleen zinvol als er vervolgens direct het juiste mee gebeurt in de didactiek van de leerstoflijnen of de leerlingbegeleiding. Slechts dan is een studiehuis ondersteunend voor elke leerling.

## Literatuur

Mooij, T. (1994). Leerlingverschillen in leerstoflijnen. In: Simons, P.R.J. en J.G.G. Zuylen (Red.), **Actief en zelfstandig studeren in de tweede fase.** (pp. 162-175). Tilburg: MesoConsult.

Mooij, T. (1995). **Hoogbegaafd in leerlinggericht onderwijs.** Leerstoflijnen en schoolontwikkeling in basisvorming en tweede fase. Nijmegen: KU/ITS.

Mooij, T. en Van Aanholt, Th. (1997). **Kwaliteit van onderwijs in leer-processen.** Nijmegen: KU/ITS.

Mooij, T. en Smeets, E. (1997). **Beginkenmerken van leerlingen in de basisschool.** Nijmegen: KU/ITS.

## 5 EEN STAPPENPLAN VOOR HET KIEZEN VAN SCHOOLBOEKEN\*

*Jos Zuylen  
MesoConsult*

### **Inleiding**

In het boek 'Didactische verkenningen van het studiehuis' (Leenheer, Simons en Zuylen, 1997) schrijft Jan van den Akker: "De dominantie van het leerboek/de methode blijkt net zo'n klassiek en wereldwijd fenomeen als frontaal lesgeven. Het is zo'n vertrouwde vanzelfsprekendheid die men als waardevol apprecieert en nauwelijks ter discussie stelt. Docenten zijn er nog meer aan gehecht dan leerlingen. Dat valt ook wel te begrijpen. Een methode neemt veel werk uit handen. Zonder externe voorstructurering door het boek is meer eigen vakinhoudelijke verdieping noodzakelijk. Men moet dan zelf meer bronnen raadplegen, inhouden selecteren en ordenen, oefeningen bedenken, teksten vormgeven en ga zo maar door. Docenten zien zich echter primair als lesgevers en hebben daar doorgaans hun handen vol aan. Ruimte voor ontwikkelwerk<sup>2</sup> is schaars."

Als het leerboek voor docenten zo belangrijk is, is het van het grootste belang dat de keuze voor een leerboek een weloverwogen keuze is. In de hoofdstukken 1 tot en met 4 van dit nummer van de Studiehuisreeks worden criteria aangedragen waar je op kunt letten bij het kiezen van een methode. In dit hoofdstuk staat het keuze*proces* centraal.

### **Stappenplan voor het analyseren van een methode**

- 
- 2 Ruimte voor ontwikkelwerk is iets anders dan ontwikkelruimte. Uitgeverijen zouden mogelijk revolutionaire veranderingen willen aanbrengen in leermateriaal, maar zijn noodgedwongen behoudsgezind, omdat ze vrezen dat docenten behoudend kiezen.

Het stappenplan dat in dit hoofdstuk beschreven wordt, is een bewerking van een methode-analyse-instrument dat we eind jaren '80 ontwikkelden. We hadden het toen nodig omdat we bij de vormgeving van (t)huiswerkbaar onderwijs op zoek waren naar schoolboeken die zo opgezet waren dat leerlingen in de les en op school tijdens studie-uren zelfwerkzaam konden zijn. Als ik de brochure 'Het kiezen van leermiddelen voor de basisvorming - een checklist voor scholen' (Diephuis en Wagemans, 1996) bestudeer en lees wat Robert-Jan Simons, Wietske Miedema, Ton Mooij en Paul Kirschner in dit nummer van de Studiehuisreeks aan criteria aandragen, constateer ik dat de beoordelingscriteria voor een leerboek in de loop van de jaren aangescherpt zijn, maar dat het keuzeprocess op sectieniveau niet wezenlijk veranderd is. Wel is er de laatste jaren daarnaast ook meer aandacht gekomen voor het verantwoorden van keuzes op schoolniveau: leerboeken moeten ook passen bij het onderwijskundig beleid van de school. Aanbevelenswaardig is in dit verband de checklist 'Het kiezen van leermiddelen voor de basisvorming - een checklist voor scholen' (Diephuis en Wagemans, 1996.) Eigenlijk is het misplaatst als secties voor een methode kiezen en dit moeten doen zonder dat de schoolleiding hen een checklist ter hand stelt waarin het onderwijskundig beleid van de school vervat is.

In figuur 1 staan de stappen die een sectie kan zetten om te komen tot de invoering van een nieuwe methode. In de rest van dit hoofdstuk worden de stappen één voor één kort verkend.

- Stap 1: vergaderafspraken en het keuzeprocess plannen
- Stap 2: analyse van het vakgebied
- Stap 3: bepaling criteria
- Stap 4: marktverkenning
- Stap 5: methodenbestudering en meningsvorming
- Stap 6: beslissing
- Stap 7: invoering

Figuur 1 Stappenplan voor het analyseren van een methode

### **Stap 1: Vergaderafspraken maken en het keuzeprocess plannen**

Omdat het belangrijk is dat de hele sectie aan het keuzeprocess deelneemt en de uiteindelijke beslissing ook draagt, is het goed bestaande afspraken over de wijze van vergaderen nog eens na te lopen of nieuwe te maken.

#### *Aandachtspunten voor vergaderafspraken*

- Stel een voorzitter aan. (Het maken van deze algemene procedure-opmerking lijkt overbodig. Het lijkt al helemaal overdreven de taken van die voorzitter aan te geven. Dat we ze hier toch opnemen, is omdat in

de dagelijkse praktijk maar al te vaak blijkt dat er gezondigd wordt tegen dit soort procedurele 'vanzelfsprekendheden'.)

Taken:

- ervoor zorgen dat iedereen zijn/haar mening naar voren kan brengen;
- discussies samenvatten;
- zorgen dat de besluiten helder en duidelijk geformuleerd zijn;
- toezien dat iedereen gemaakte afspraken nakomt;
- goede notulen laten maken van elke vergadering. Hierin staan in ieder geval genomen besluiten en gemaakte afspraken;
- afspraken maken over de wijze van besluitvorming. Bedenk dat ook de 'minderheid' straks met de methode moet gaan werken. Streef daarom naar zoveel mogelijk algehele instemming;
- voor de meeste vergaderingen is wat voorwerk nodig. Er moet afgesproken worden wie dit doet. De voorzitter moet in de gaten houden of het gebeurt;
- oriëntatie op het beschikbare budget.

#### *Aandachtspunten voor het plannen van het keuzeproces*

- Maak een draaiboekachtige planning voor het verloop van het keuze-proces (wie, wat, wanneer, hoe). In principe wordt in zo'n draaiboek aangegeven wat er per week gebeurt. Ga ervan uit dat het keuzeproces zo'n twee à drie maanden duurt.
- Spreek een datum af waarop de beslissing uiterlijk genomen moet zijn. Plan een aantal vergaderdata. Plan ook een reservevergadering in. Zorg dat het keuzeproces niet over een te lange tijd verspreid is. Aan de andere kant moet er wel ruimte zijn om materiaal, voordat het besproken zal worden, te bestuderen. Dat betekent dat het te bestuderen materiaal altijd tijdig verspreid moet worden.
- Bekijk aan de hand van de genoemde stappen wat er in elke vergadering bereikt moet worden (doelen). Voor sommige stappen zijn wellicht meer vergaderingen nodig.
- Zorg dat elke leerkracht een kopie heeft van de planning.
- Eventueel kan een klein groepje de planning verder uitwerken.

Stap 1 zou in één vergadering geklaard moeten worden.

#### *Wat is er klaar na stap 1?*

*1 Er zijn afspraken gemaakt over de wijze van vergaderen.*

*2 Er is een uitgewerkte planning van het keuzeproces.*

### Stap 2 Analyse van het vakgebied

In deze stap gaat het erom dat het voor alle leden van de sectie duidelijk wordt waarop leerlingen getoetst gaan worden in de tweede fase en hoe dit zal gebeuren. In de brochure 'Tweede fase in vraag en antwoord' (Stuurgroep Profiel Tweede Fase Voortgezet Onderwijs, 1996) staat 'dat het examendossier een lijst is van eisen waaraan een leerling in de tweede fase van het vo moet voldoen. Deze lijst wordt vastgelegd in een landelijk bepaald examenprogramma. Daarin wordt beschreven wat de onderdelen van het schoolexamen (in de vorm van een examendossier) zijn. Per school kan worden bepaald wanneer (en voor een deel ook op welke wijze) de onderdelen van het examendossier worden uitgevoerd.' Zie ook paragraaf 55 tot en met 60 in de bovengenoemde brochure en uiteraard ook het examenprogramma voor het betreffende vak.

In deze fase van het keuzeprocess zouden beschikbare methodes nog niet ter tafel moeten komen, omdat anders de tering te snel naar de nering wordt gezet. Dit heeft tot gevolg dat de doelen aangepast worden aan de methodes in plaats van andersom. Doelen zijn doelen en methodes moeten middelen blijven.

#### *Aandachtspunten*

- Welke concrete doelen streven we na?
- Is er een verdeling te maken in hoofddoelen en neendoelen?
- Is er een uitsplitsing te maken in soorten doelen: bijvoorbeeld leer-doelen, leren-leren-doelen, vaardigheidsdoelen, vormingsdoelen?

#### *Wat is er klaar na stap 2?*

*De te realiseren doelen zijn overzichtelijk geordend of er zijn werkafspraken gemaakt om te komen tot een overzichtelijke ordening.*

### Stap 3: Criteria bepalen\*\*

In deze stap bepaalt de sectie welke criterialijst er gehanteerd wordt bij het beoordelen van methodes. Voor het samenstellen van deze lijst, kan de sectie gebruik maken van de hoofdstukken 1 tot en met 4 uit deze brochure. Het samenstellen van de criterialijst zal naar alle waarschijnlijkheid op z'n minst twee vergaderingen in beslag nemen. Om de eerste vergadering lonend te doen zijn, zouden alle deelnemers van tevoren de hoofdstukken 1 tot en met 4 uit dit nummer van de Studiehuisreeks kunnen bestuderen.

#### *Aandachtspunten*

- Zorg dat er in de lijst met criteria op een evenwichtige manier aandacht is voor alle relevante aspecten.

*Wat is er klaar na stap 3?*

*Er is een criteria-lijst samengesteld aan de hand waarvan methodes beoordeeld worden.*

#### **Stap 4: Marktverkenning**

In deze stap wordt gekeken welke methodes er op de markt zijn of gaan komen. Deze marktverkenning gebeurt voor een groot gedeelte buiten de vergaderingen.

##### *Aandachtspunten*

- Eerste selectieronde. In deze ronde wordt naar een aantal praktische criteria gekeken, zoals:
  - Wordt er ergens aangegeven vanuit welke onderwijskundige visie de uitgever de auteurs van een methode heeft aangestuurd bij het ontwikkelen ervan?
  - Is de methode al helemaal op de markt? Het kiezen van een methode die nog niet helemaal verschenen is brengt gevaren met zich mee: latere deeltjes kunnen bijvoorbeeld tegenvallen.
  - Wat is de samenstelling van het pakket? Wordt er een docentenhandleiding bijgeleverd? Is de docentenhandleiding gebruikersvriendelijk? Zitten er bijvoorbeeld moedervellen voor transparanten in de docentenhandleiding? Is er in het leerlingmateriaal een uitsplitsing in een informatieboek en een verwerkingsboek? Is er materiaal voor audio-visuele ondersteuning? Wordt er geanticipeerd op ICT-gebruik? Is daar gebruikersmateriaal voor bijgevoegd? Wordt er in de methode geanticipeerd op het gebruik van studiewijzers? Zo ja, gebeurt dat op een gebruikersvriendelijke manier?
  - Welke methoden zien er op het eerste gezicht goed uit?
  - Wat zijn de kosten?Vaak kunt u deze gegevens al te weten komen als u de leermiddelen-gidsen bestudeert.
  
- Tweede selectieronde. Vluchtige bestudering van de methoden.
  - Het is hiervoor noodzakelijk dat u de methoden inkijkt. Kopen hoeft niet persé. Lenen of ter inzage krijgen kan ook. Eventueel kan deze bestudering plaatsvinden aan de hand van aangevraagde present-exemplaren. De bedoeling van deze ronde is dat u een klein aantal methoden overhoudt. Deze vluchtige bestudering vindt plaats aan de hand van de criteria die gekozen zijn in stap 3.
  
- Selecteer nu 2 à 3 methoden.
  - Deze 2 à 3 methoden worden in de volgende stap van het keuzeproces grondiger bestudeerd.

*Wat is er klaar na stap 4?*



*U heeft nu een lijstje van 2 à 3 methoden, die u nader wilt bestuderen. Deze moeten bij de uitgever aangevraagd worden. Zorg dat u het hele pakket in huis hebt (d.w.z. leerlingenmateriaal: informatie- en verwerkings-boeken, docentenhandleidingen, audiovisueel materiaal, ICT-materiaal). Houd er rekening mee dat het enige tijd kan duren voor u ze in huis hebt.*

### **Stap 5: Methodenbestudering en meningsvorming**

Voorafgaand aan de vergaderingen in stap 5 moet iedereen de methoden bestudeerd hebben. Afhankelijk van het aantal te bestuderen methoden moet u hier een aantal (1 à 3) vergaderingen aan wijden.

#### *Aandachtspunten*

- Uitvoerig bestuderen van de methoden aan de hand van de criterialijst uit stap 3.
- Informatie-uitwisseling.
  - Elke leerkracht geeft met behulp van de criterialijst systematisch aan wat hij van de methode vindt. Zorg dat hiervoor een uniforme inventarisatielijst ontwikkeld en gebruikt wordt.
  - Leerlingen als informatiebron: het kan belangrijk zijn informatie van leerlingen te krijgen over de begrijpelijkheid van de tekst. Leerlingen kunnen ook erg goed beoordelen of de methode er aantrekkelijk en motiverend uitziet.

#### *Wat is er klaar na stap 5?*

*U heeft een schematisch overzicht over de sterke en zwakke punten van de methoden die u geanalyseerd heeft. Daarmee is ook duidelijk welke wensen de vaksectie heeft ten aanzien van de nieuwe methode.*

### **Stap 6 Beslissing**

U probeert tot een keuze te komen.

#### *Aandachtspunten*

- Welke methoden vallen af?
  - Op grond van de wensen in schema 2 is het mogelijk dat bepaalde methoden niet aan een of meerdere noodzakelijke wensen voldoen. Deze methoden vallen af. Ga vervolgens na of de overblijvende methoden aan de minder noodzakelijke wensen voldoen. In hoeverre kunt en wilt u eventuele tekorten zelf opheffen door het maken van aanpassingen. De methode waarin u teveel veranderingen of aanpassingen moet realiseren laat u ook afvallen.
- De methode waar u voor kiest.

- Stel, er is een methode die alle leerkrachten zien zitten. In dit geval kiest u natuurlijk voor deze methode.
- Stel, er is geen enkele methode bij, die echt uw goedkeuring kan wegdragen. In dit geval kunt u nagaan of het mogelijk is de minst slechte methode op enkele punten aan te passen aan uw wensen.
- Stel, er zijn meer methoden, die heel aantrekkelijk lijken en die tege-moet komen aan uw belangrijke wensen. U kunt op grond van de in-formatie die u nu heeft nog geen beslissing nemen. Mogelijke stappen zijn dan:
  - a nodig de auteurs of de vertegenwoordigers uit van de methoden, over welke u twijfelt; vraag externe deskundigen om advies; over-leg met docenten van andere scholen. Formuleer voorafgaand aan dit soort adviesronden vragen over zaken in de methode, waarover u graag meer wilt weten of waarover onduidelijkheid bestaat.
  - b u probeert van elke methode enkele lessen uit.
  - c u gaat na welke methode u emotioneel, meer intuïtief het beste bevalt.
  - d u gaat na aan welke methode u het minst hoeft te veranderen.

Vervolgens bekijkt u of u nu met behulp van bovenstaande informatie wel in staat bent een keuze te maken.

*Wat is er klaar na stap 6?*

*U heeft een methode gekozen!*

### **Stap 7 Invoering**

Na de keuze van de methode, zijn er over het algemeen nog veel afspra-ken te maken over allerlei zaken.

#### *Aandachtspunten*

- Beslissingen ten aanzien van invoering.
  - Gaat u de methode integraal of gefaseerd invoeren? Houd er reke-ning mee dat de invoering veel voorbereidingstijd kost.
  - Bekijk of u behoefte heeft aan bijscholing op de specifiek didactische eisen die de methode stelt.
- Aanpassingen.
  - Bekijk waar aanpassingen nodig zijn en waar eventueel extra oefen-stof gemaakt moet worden.
- Begeleiding.
  - Zonodig kunt u externe begeleiding vragen bij de invoering van de nieuwe methode.
- Plan voor invoering

- Maak een stappenplan voor de invoering dat vergelijkbaar is met het stappenplan voor het keuzeproces (zie figuur 1).

### Tot slot

**In dit hoofdstuk werd een stappenplan beschreven voor het analyseren van een methode. Laat er geen misverstand over bestaan: er zijn vast meer procedures die tot een verantwoorde keuze leiden. Misschien zijn er ook wel docenten die kunnen kiezen zónder procedure; op intuïtie. Voor degenen die echter planmatig te werk willen gaan, biedt dit hoofdstuk mo-gelijk aanknopingspunten.**

### Referenties

Akker, J. van den (1997). Hoe zouden nieuwe docent- en leerlingrollen gestalte kunnen krijgen? In: P. Leenheer, P.R.J. Simons en J.G.G. Zuylen (Red.). **Didactische verkenningen van het studiehuis** (pp. 65-75). Tilburg: MesoConsult.

Diephuis, R. en Wagemans, E. (1996). **Het kiezen van leermiddelen voor de basisvorming - een checklist voor scholen**. Den Haag: PMVO.

Beekman, E. (1996). **Tweede Fase in vraag en antwoord**. Den Haag: PMVO.

- \* Dit hoofdstuk is een bewerking van een interne MesoConsult-notitie uit 1988. Auteurs: Thea Prinsen en Jos Zuylen.
- \*\* De SLO ontwikkelt voor elk vak een boekje dat bestaat uit een checklist voor-zien van een toelichting. De omvang per deeltje is 15 tot 20 pagina's. De check-list per vak heeft als functie docenten te ondersteunen bij hun keuze van leer-middelen voor de tweede fase en wordt ingezet tijdens de methodekeuze-conferenties die de Landelijke Pedagogische Centra in samenwerking met de GEU (Gezamenlijke Educatieve Uitgeverijen) in januari 1998 organiseren.